

Prove di Virtual Internship: l'emergenza COVID19 nel CdL-19 UniFortunato

di *Laura Sara Agrati*

La prima risposta alla pandemia da COVID19 da parte dell'intero settore dell'*higher education*, su scala globale, è stata di rapido adattamento delle attività didattiche in presenza in modalità da remoto (Crawford, 2020; Crawford et al., 2020, Huang et al., 2020). Il limite specifico di tale adattamento emergenziale dei corsi universitari in modalità online è stata riconosciuto nella mancanza di legame tra contenuti pedagogici, allestimento di ambienti di apprendimento differenziati, per mezzo delle tecnologie digitali e organizzazione delle esperienze di apprendimento (Rapanta et al., 2020), che coinvolge tanto la progettazione del percorso di istruzione (*instructional design* - ID) quanto la scelta degli strumenti di apprendimenti (*learning design* - LD) (Bates, 2019; Carr-Chellman 2016; Goodyear, 2015).

Il presente capitolo focalizza l'attenzione sulle modalità di riorganizzazione delle attività curriculari di tirocinio in fase pandemica, assunta come urgenza specifica all'interno della più generale emergenza che ha investito i corsi di laurea universitari.

Dopo un richiamo alla letteratura di settore, tesa a definire i caratteri del *virtual internship* (Bayerlein, 2015; Ruggiero & Boehm, 2016; Pike, 2015; Chesler et al., 2013) su aspetti peculiari come l'*Instructional* e il *Learning design* e il ricorso alle risorse LMS (Roy & Sykes, 2017), il lavoro descrive l'esperienza di riconversione del tirocinio curriculare presso il CdL-19 dell'Università Giustino Fortunato nel c.d. 'semestre covi'. Viene descritta la soluzione organizzativa adottata nonché il rapporto stabilito tra attività di apprendimento e risorse LMS per CFU.

Lo studio è utile a sottolineare due aspetti già messi in evidenza dalle indagini sui modelli integrati di didattica a distanza e di formazione e-learning (Limone, 2012): a. la fattibilità di modelli 'ibridi', utili al supporto metacognitivo degli studenti in formazione (Sieber e Henrich, 2010; Perla et al.,

2020); b. la necessità di sfruttare al meglio il legame tra le singole risorse LMS e i rispettivi processi di apprendimento attivati (Vai & Sosulsky, 2015).

1. L'emergenza *coronateaching*: il *Learning design*

La crisi pandemica ha costretto a cambiare le abitudini delle persone e il modo in cui vengono gestiti interi settori della vita privata e pubblica in molti Paesi (WHO, 2020; UN, 2020; Alwan et al., 2020). Gli effetti delle misure restrittive sull'istruzione superiore non sono ancora del tutto descrivibili sinteticamente (Daad, 2020; UNESCO-IESALC, 2020). L'UNESCO (2020) ha stimato che oltre 1,5 miliardi di studenti in 165 paesi non ha frequentano la scuola a causa della pandemia COVID-19.

Per evitare gli effetti negativi del cosiddetto *coronateaching*¹ (UNESCO-IESALC, 2020), ovvero la scarsa qualità dell'offerta formativa e l'inefficacia della produzione di competenze, dovute alla trasformazione repentina delle lezioni frontali in modalità virtuale senza investire il curriculum o la metodologia di insegnamento (Montero, 2020), oltre università nel mondo hanno dovuto adottare criteri urgenti per la riorganizzazione dei processi formativi, sul piano organizzativo e, più nello specifico, a livello di *instructional* e di *learning design* (EUA, 2020a; EUA, 2020b; Hardman, 2020; Huang et al., 2020).

La prima risposta alla pandemia da coronavirus (COVID-19) da parte dell'intero settore dell'*higher education*, su scala globale, è stata prevalentemente di cessazione delle lezioni frontali e di rapido adattamento delle attività didattiche in modalità da remoto (Crawford, 2020; Crawford et al., 2020; Huang et al., 2020). Si è cominciato a parlare di 'insegnamento a distanza di emergenza' (Bonk et al., 2020; Hodges et al., 2020) in riferimento alla rapida trasformazione dell'erogazione didattica - da modalità 'face-to-face' in remoto, in forma online e attraverso supporti digitali - che hanno dovuto operare le università nel mondo nel II semestre dei corsi di studio dell'anno accademico 2020/21. Si è intuito da subito che tale 'insegnamento a distanza di emergenza' avrebbe impattato prima di tutto sulle strategie di

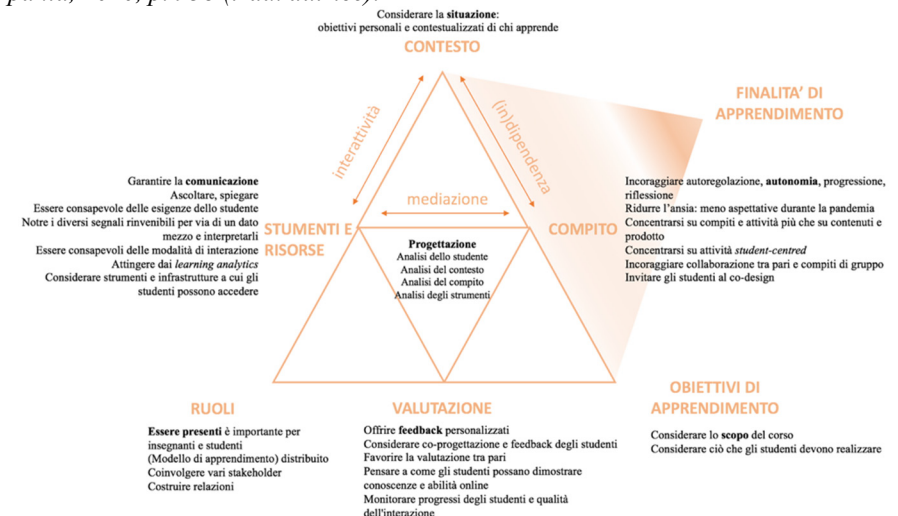
¹ In neologismo è tratto dal documento UNESCO-IESALC 'COVID-19 and higher education' (2020) in cui è definito come la tendenza a 'trasformare le lezioni presenti in una modalità virtuale, senza cambiare il curriculum o la metodologia (...) ingresso brusco in una modalità di insegnamento complessa, con molteplici opzioni tecnologiche e pedagogiche e con una curva di apprendimento ripida (che potrebbe implicare) frustrazione e sopraffazione a adattamento a una modalità educativa mai sperimentata prima senza la corrispondente formazione' (UNESCO-IESALC, 2020, p. 25).

insegnamento-apprendimento e di valutazione delle prestazioni e inciso in maniera differenziata sul curriculum (Murphy, 2020).

Sul carattere emergenziale della didattica dell'*higher education*, è possibile rinvenire almeno due posizioni: di chi considera innaturale adattare in forma 'a distanza' un curriculum progettato per un'erogazione in presenza e parla di 'digitalizzazione forzata' (Jandric, 2020); di quanti, invece, recuperando una definizione semanticamente ampia di 'didattica online' – es. 'sostegno intenzionale all'apprendimento di altra persona mediato da Internet' (Rapanta et al., 2020) -, pur non negando i limiti di una 'didattica da remoto di emergenza' (Hodges et al., 2020), sono interessati a cogliere come si sta attuando l'adattamento e la riconversione dei processi formativi e, persino, disposti ad intravedervi qualcosa di innovativo in termini di flessibilità e accesso (Huang et al., 2020).

Rapanta et al. (2020) condividono il medesimo avvertimento dell'UNESCO (UNESCO-IESALC, 2020) di evitare un 'coronateaching' privo di qualità ed efficacia formativa e offrono un'analisi integrale che permette di associare più aspetti del complesso problema, focalizzando la questione sull'*instructional* e sul *learning design* da prospettive plurime: il punto di vista dello studente, del contesto di apprendimento, del compito e degli strumenti (cfr. Fig. 1).

Fig. 1 – Rifocalizzazione dell'attività di insegnamento online: componenti - Rapanta, 2020, p. 938 (trad. autrice).



Richiamando gli studi di Anderson (2003; 2011), gli autori sottolineano che il sostegno offerto agli studenti da parte dei docenti e dei tutor, soprattutto attraverso il monitoraggio dei loro processi di apprendimento, è ciò che rende l'insegnamento efficace un corso online o face-to-face. Ciò premesso, il limite specifico dell'adattamento emergenziale dei corsi in modalità online, non sarebbe tanto nella carenza di sostegno offerto dai docenti agli studenti - sul piano del rapporto 'docente-studente' -, quanto nell'incoerenza, nella mancanza di legame tra contenuti pedagogici, allestimento di ambienti di apprendimento differenziati, per mezzo delle tecnologie digitali e organizzazione delle esperienze di apprendimento – sul piano del rapporto 'decente-corso' -, che coinvolge tanto la progettazione del percorso di istruzione (*instructional design* - ID) quanto la scelta degli strumenti di apprendimenti (*learning design* – LD) (Bates, 2019; Carr-Chellman 2016; Goodyear, 2015). In altri termini la situazione pandemica da COVID-19 non avrebbe fatto altro che mettere ancora più in evidenza la mancanza, a livello di singolo corso, di un quadro pedagogico a supporto dell'insegnamento e l'apprendimento online (Picciano 2017) e, a livello di singolo insegnamento, di consapevolezza circa le dimensioni pedagogiche aggiuntive da considerare nelle situazioni di didattica online. Per cercare di fare fronte a tale inedita emergenza (Hodges et al., 2020), la proposta degli autori è stata, pertanto, di supportare i docenti con poca esperienza nell'insegnamento online nel *learning design*, nell'organizzazione di attività di apprendimento, nella centratura dei 'contenuti pedagogici correlati all'apprendimento online' (*online-learning-related PCK* – Shulman, 1987; Kali et al. 2011).

1.1 Un'urgenza nell'emergenza: il Learning design dei tirocini pratici

Ma c'è un'urgenza ben specifica all'interno della più generale emergenza che ha investito i corsi di laurea universitari: quella della riorganizzazione delle attività pratiche di apprendimento previste dai curricula di formazione, come i laboratori e i tirocini.

L'UNESCO-IESALC (2020, p. 23) ha voluto sottolineare la necessità di: *'considerare che quelle aree di apprendimento che concorrono allo sviluppo di competenze professionali attraverso la pratica (...) sono una fonte di maggiore incertezza, che porterà a una serie di impatti diversi sul sistema della singola università'* e ha annoverato, nello specifico, le attività cliniche in area medica, i tirocini di area pedagogica, nei corsi di ingegneria quelle a supporto delle abilità di progettazione, nonché tutte quelle che

dipendono fortemente da laboratori pratici, lavoro di laboratorio o pratiche istituzionali.

I corsi di laurea finalizzati alla formazione di profili professionali hanno dovuto garantire modalità on line coerenti con le competenze in uscita e, per questo, sperimentare nuove soluzioni ‘ad hoc’ per far esercitare gli studenti alle pratiche esperienziali (es. stage, esercitazioni pratiche, laboratori) non più fattibili in modalità face-to-face ma da riconfigurare in modalità remota (Hora et al., 2020; Chesler et al., 2015).

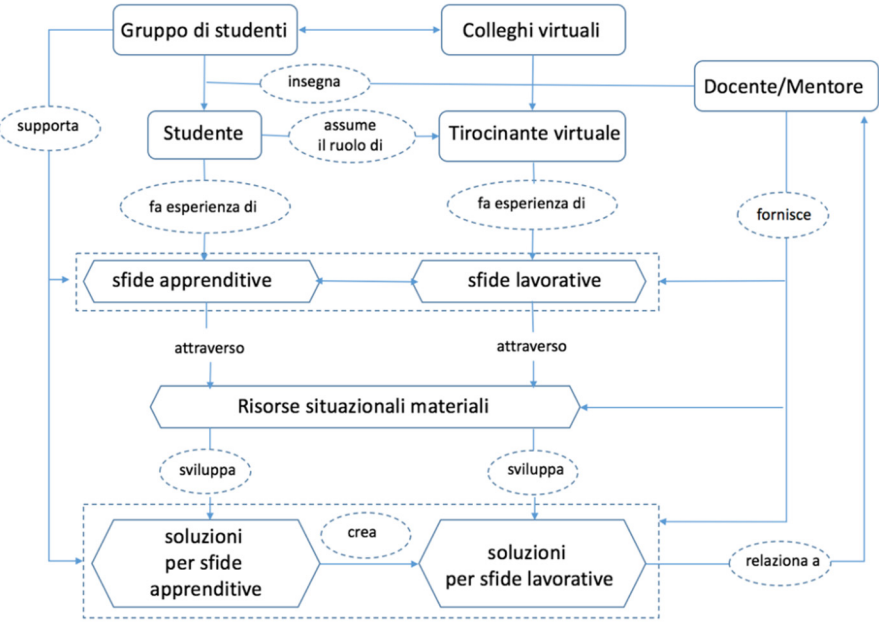
Negli ultimi anni alla diffusione dei tirocini virtuali (Hora et al., 2017, 2020) hanno concorso fattori plurimi: per la formazione dei futuri professionisti (Balamuralithara & Woods, 2009; Heinrichs et al., 2008), principalmente lo sviluppo di sofisticate tecnologie informatiche e di modelli e-learning ‘integrati’ (Vai & Sosulsky, 2015; Limone, 2012), capaci di ricreare le caratteristiche della pratica professionale reale (cfr. software di simulazione e realtà virtuale); più in generale, la necessità di domanda di accesso da remoto, soprattutto da parte di studenti-lavoratori o con situazioni familiari da gestire (Ruggiero & Boehm, 2016); la tendenza nel ricorrere a forme non contrattualizzate di lavoro (come il micro-tirocinio), tipica della cosiddetta ‘gig economy’ (Shambaugh, Nunn, & Bauer, 2018). Per via di tali fattori, non sempre funzionali all’equo incremento delle possibilità di crescita professionale e di sviluppo personale, gli studi sui tirocini online dovrebbero essere condotti allo scopo di incentivarne la qualità dell’offerta – soprattutto in termini di competenze in uscita – e non per mera convenienza di spesa e, per questo, nel quadro specifico dell'emergenza da COVID19, per coglierne l'efficace adattamento del curriculum e delle metodologie didattiche coinvolte.

Dopo un periodo iniziale di incertezza dovuto a metodi di indagine spesso ‘aneddotici’ (Bullock et al., 2009; Mansfield, 2011), negli ultimi anni, la ricerca educativa si è sempre più interessata ai tirocini ‘online’, alla loro efficacia in termini di abilità e competenze maturate dagli studenti di diverse discipline (DeWitt & Rogers 2009; Goldsmith & Martin 2009; Kruse, et al.2013; Bayerlein & Jeske, 2015; Pike 2015, Weible & McClure 2015). In questa prospettiva si erano mossi alcuni studi tesi ad analizzare la qualità dei tirocini virtuali dal punto di vista della progettazione dell’impianto e della coerenza con il curriculum di studi, già prima che l'emergenza da COVID-19 ne sottolineasse l’urgenza: richiamiamo in questa sede lo studio di Bayerlein (2015) sull’*Instructional design* di un corso triennale in contabilità e di Ruggiero e Boehm (2016) sul *Learning design* di un corso magistrale internazionale in Gran Bretagna, nonché l’indagine di Pike (2015) sulle capacità pedagogiche degli insegnanti di musica di scuola

media e infine di Chesler et al. (2013) sulle abilità di progettazione di futuri ingegneri.

Lo studio di Bayerlein (2015), prendendo a sua volta spunto dagli studi di Guile e Griffiths sullo ‘sviluppo orizzontale’ (2001), fornisce la descrizione di un modello di tirocinio virtuale (cfr. Fig. 2) - basato sullo sviluppo di competenze trasversali fortemente legate al contesto di lavoro ed esperito in un *setting* virtuale immersivo – sottolineandone vantaggi (la gestione di gruppi numerosi, di percorsi diversificati, delle problematiche reali) e svantaggi (il rischio di ridurre la varietà dei percorsi, la scarsa familiarità degli accademici ai contesti reali di lavoro) nello sviluppo della pratica professionale.

Fig. 2 – Processo di virtual internship – Bayerlein, 2015, p. 676 (trad. autrice).



Il lavoro di Ruggiero e Boehm (2016) riconosce come specificità del tirocinio virtuale rispetto all'istruzione tradizionale (Conroy & Khan, 2009; Jeske & Axtell, 2014, 2016) a. il ricorso a progetti del tutto agganciati al mondo reale, b. il confronto con diverse prospettive di intervento e c. la partecipazione effettiva alla realtà professionali. Il programma di tirocinio virtuale (VIP – *Virtual Internship Programm*) è modellato sulla base delle esperienze professionali sul campo:

- viene implementato tramite Blackboard Virtual Learning Environment (BVLE), un LMS ad architettura aperta e personalizzabile e design scalabile;
- prevede un monte ore del tutto simile al tirocinio in presenza sebbene ma espletabile in maniera flessibile (es. fasce orarie non sovrapposte ad altri impegni) che favorisce così il maggior coinvolgimento dei tirocinanti;
- è supervisionato da un tutor universitario che coordina le attività programmate in ambiente virtuale;
- coinvolge il tirocinante attraverso una serie di moduli formativi (cfr. tab. 1) tra loro coerenti e rispetto a ciascuno dei quali è chiesto di tenere un ‘diario di bordo’ online - come per mezzo della componente grafica dell’interfaccia utente (cfr. *widget*, Verpoorten et al., 2029) con la funzione di dispositivo di riflessione sulla pratica.

Tab. 1 – Fasi e funzioni dei moduli di virtual internship – Adatt. e trad. da Ruggiero & Boehm, 2016, pp. 121-3

<i>Fase</i>	<i>Periodo</i>	<i>Funzione</i>	<i>Attività di tirocinio</i>
Introduzione	I-III settimana	Familiarizzare con il tirocinio, l'università, l'ente ospitante e la struttura del LMS	Incontri introduttivi plenari con il tutor supervisore Condivisione di un protocollo di osservazione-intervista da utilizzare in ambiente professionale
Storyboarding	IV-V settimana	Incontro di consulenza con esperti sull'elaborazione del progetto	Condivisione della bozza del progetto con l'ente ospitante
Costruzione	VI-X settimana	Incontro di consulenza con esperti sulla ri-elaborazione del progetto	Forum di discussione peer-to-peer per condividere <i>best practice</i> e nuovi strumenti web 2.0
Usabilità e presentazione	XI settimana	Elaborazione del test di usabilità in coppia con un collega di corso	Produzione di un video di 5 minuti esplicativo del processo di progettazione da condividere in piattaforma nel forum di discussione

Oltre ad interagire con l’ente ospitante, a ciascun tirocinante è infatti chiesto di partecipare a discussioni settimanali in piattaforma LMS, confrontarsi sulla personale esperienza di tirocinio tramite post a cadenza settimanale, di partecipare ad un minimo di due web conference a semestre, di elaborare a fini valutativi un *project-work* finale composto di uno

storyboard iniziale, un test di usabilità e un video finale sul personale lavoro di riprogettazione (Nielsen, 1994).

Lo studio di Chesler et al. (2013) sulla formazione universitaria dei futuri ingegneri, invece, individua tra le caratteristiche del modello virtuale del tirocinio la natura simulata dell'esperienza, resa dalla possibilità per gli studenti di realizzare progetti di intervento attraverso software interattivi che esercitano la competenza progettuale, cardine della professionalità da formare e un tipo di *mentoring* fortemente individualizzato che sappia investire al meglio le conoscenze personali pregresse degli studenti. Il *virtual internship* viene equiparato in questo studio ad un 'simulatore di pratica professionale' (Chesler et al., 2013, p. 78; Herzog, 2013) in cui gli studenti si misurano con problemi autentici, a struttura aperta, a più variabili, all'interno di un contesto di lavoro professionale realistico, con la possibilità di ricorrere alle conoscenze aggiuntive (come quelle dei colleghi-compagni studenti)².

Il lavoro di Pike (2015) ha verificato, invece, le potenzialità di un tirocinio virtuale per l'insegnamento di pianoforte attraverso esercitazioni online sincrone: tre tirocinanti hanno insegnato per 8 settimane ad altrettanti studenti adolescenti svantaggiati. Le istruzioni online hanno fatto ricorso a pianoforti acustici agibili tramite interfaccia grafica.

Al di là dei profili professionali e delle competenze finali caratterizzanti gli studi richiamati, dal punto di vista didattico è possibile ricavare alcune costanti in merito il modello virtuale di tirocinio, almeno a due livelli:

- di impianto - la strutturazione di moduli formativi diversificati, aventi ciascuno funzione specifica in termini di conoscenze e abilità da stimolare, ma organici tra loro (Bayerlein, 2015; Ruggiero e Boehem, 2016), che consentono di realizzare un programma individualizzato – come il *mentoring* su peculiari contenuti e compiti di apprendimento;
- di abilità specifiche - le abilità pratiche vengono esercitate tramite attività di simulazione che ricreano le condizioni reali e che vengono realizzate per mezzo di un 'mediatore online', come lo definisce Pike (2015), ossia un software interattivo specificamente elaborato – come nel caso dello studio di Chesler et al. (2013) - oppure adattati nell'interfaccia grafica – come quelli descritti nelle indagini di Pike (2015).

Richiamando il più recente studio di Bryson e Andres (2020) sul repentino adattamento dei corsi universitari in fase COVID e teso ad indagare i

² Nel modello virtuale di tirocinio di Chesler et al. (2013) gli studenti si incontrano nel laboratorio informatico e lavorano in team su un progetto 'fittizio' virtuale sotto il controllo di esperti di progettazione.

‘pacchetti di supporto’³ agli studenti tramite esercitazioni pratiche e riconsiderando le costanti emergenti dagli studi appena presentati, il punto da approfondire sembrerebbe la ristrutturazione degli elementi del LMS, anche sul piano del *visual design*, utile allo studente per orientarsi all’interno dell’intero percorso di apprendimento (cfr. la funzione di *layout page*, Rossi, 2013), con in occhio incentrato sulla scelta di questi in funzione dei processi di conoscenza attivati⁴ – come invitano a considerare Vai e Sosulsky (2015) cfr. tab 2.

2. Prove di *virtual internship*: Learning design e risorse LMS

Data la varietà di diciture - tirocini online, ‘a distanza’, remoti - e di modalità di organizzazione - esperienza sul campo, internato, pratica work-based etc. ciascuno avente formati, regolamenti e obiettivi educativi unici – Hora (Hora et al., 2020) hanno recentemente richiamato alcuni criteri, proposti dalla NACE, l’associazione nazionale americana per l’impiego, utili a definire la ‘legittimità’ dei tirocini online (Tab. 3):

Tab. 3 – Criteri del tirocinio ‘legittimo’ (Adatt. NACE, 2018; in Hora et al., 2020, p. 5).

<i>estensione</i>	le attività devono essere un prolungamento del percorso formativo e prevedere l’applicazione delle conoscenze acquisite, non solo essere funzionali al datore di lavoro o legate alle mansioni che un dipendente regolare svolgerebbe abitualmente
<i>trasferibilità</i>	le competenze o le conoscenze acquisite devono poter essere trasferite ad altri contesti lavorativi, non essere legate esclusivamente al contesto esperienziale
<i>definizione di tempi e obiettivi</i>	l’esperienza ha un inizio e una fine definiti e una descrizione delle attività in termini di obiettivi di apprendimento legati al profilo professionale
<i>supervisione</i>	un professionista esperto offre orientamento professionale ed educativo nel campo dell’esperienza; un altro esperto offre feedback come supervisore del processo
<i>fornitura di mezzi</i>	risorse, attrezzature e strutture sono fornite dal datore di lavoro in base agli obiettivi di apprendimento

³ Basati sul criterio dell’*intensività*, ossia il dialogo profondo e la co-progettazione dei dispositivi.

⁴ Vai e Sosulsky (2015) richiamano gli elementi sincroni e asincroni – es. annunci, syllabo (lista degli obiettivi), calendario (appuntamenti e scadenze), lezioni, *discussion forums*, compiti, risorse, wiki, blog, test/quiz, portfolio, lavori di gruppo – come pure aspetti che facilitano lo *student-centered learning* e la comunicazione: *live chat*, *workgroup*, *live web conference*, *voting & survey tools*, e-portfolios.

Tra le diverse modalità di tirocinio online studiate in letteratura⁵ – *virtual* (Ahsan & Hassan, 2013; Chesler et al., 2013), *computer-mediated* (e-internship - Bayerlein & Jeske, 2018), *remote* (Lansu, Lohr & van Dorp, 2009), *'micro'* (Suzuki et al., 2016) – richiamiamo alcune caratteristiche della tipologia del *virtual internship*.

Tale tipologia pone al centro la componente virtuale dell'esperienza in modo da essere il più possibile simile a quella svolta sul campo e sviluppare la componente della professionalità altrimenti di difficile elaborazione. Secondo Hora et al. (2020) sarebbero a. il ricorso ad una tecnologia adeguata, b. una fase di orientamento iniziate, c. una supervisione efficace e d. la possibilità di apprendimento autoregolato a definire un programma di *virtual internship*. Altre indagini hanno, invece, posto attenzione su aspetti più specifici del processo di insegnamento-apprendimento in ambiente online come e. le relazioni studente-insegnante e studente-pari (Ouyang & Scharber, 2017) e f. il supporto alla costruzione di una conoscenza pratica nel tirocinante (Mullet et al., 2006). Tra le caratteristiche del modello di tirocinio 'virtuale', oltre ad interessanti aspetti di *pianificazione* del percorso e di *coinvolgimento* del tirocinante (cfr. Tab. 4), Roy & Sykes (2017) sottolineano, in particolare, alcuni aspetti relativi ai processi di apprendimento che definiscono 'di assimilazione' (cfr. Tab. 4 e Tab. 5).

Tab. 4 – Fasi del modello 'virtuale' di tirocinio. Trad. da Roy & Sykes, 2017, pp. 7-9.

<i>Fasi</i>	<i>Azioni</i>	<i>Strumenti/documenti</i>
<i>Pianificazione</i>	Esplicitazione di scopi e obiettivi di apprendimento	Lettera di impegno firmata dalla scuola e dall'organizzazione ospitante
	Esplicitazione dei ruoli	Descrizione delle competenze spettanti Presentazione virtuale di studente, coordinatore del tirocinio e supervisore dell'organizzazione ospitante
	Assicurazione della qualità	Misure di efficacia del lavoro Meccanismi di valutazione (organizzazione ospitante e accademica) Standard di prestazione

⁵ Per una sintesi cfr. Hora et al., 2020; Agrati e Vinci (2020, *in press*); Roy & Sykes, 2017.

<i>Fasi</i>	<i>Azioni</i>	<i>Strumenti/documenti</i>
<i>Coinvolgimento</i>	<p>Webseminar pre-tirocinio sul LMS</p> <p>Benchmark studente e organizzazione ospitante e programma in conformità con gli standard accademici</p> <p>Componenti virtuali di libri di bordo/diari</p>	<p>Area del registro privata nell'ambiente virtuale per il supervisore dell'organizzazione ospitante per tenere traccia delle attività giornaliere o settimanali del tirocinante</p> <p>Blog virtuale per la registrazione delle esperienze degli studenti in forum pubblico</p> <p>Diario virtuale e registro che sono privati tra studente e istruttore</p> <p>Diario di bordo virtuale privato tra supervisore e istruttore</p> <p>Mentore virtuale (studente senior)</p>
	<p>Forum di discussione facilitato dal tutor virtuale</p>	
<i>Assimilazione</i>	<p>Orientamento, formazione, supervisione in loco</p> <p>Valutazione virtuale tramite rubrica (supervisore e tutor)</p> <p>Incontri virtuali studenti-supervisore singoli o di gruppo</p>	<p>Feedback tempestivo del tutor sulle annotazioni del diario/registo su eventuali problematiche</p>
	<p>Status del tirocinante (mansioni lavorative, situazione occupazionale) monitorato virtualmente</p> <p>Collegamento tra pratica e teoria attraverso risorse LMS che guidano gli studenti in una particolare area</p> <p>Attraverso blog e discussioni in classe, il tutor evidenzia i collegamenti teoria-pratica a partire dalle esperienze degli studenti</p> <p>Simulazioni in ambiente di apprendimento online</p> <p>Gioco di ruolo tra gli studenti e forum di discussione con domande guidate</p> <p>Collaborazione con i progettisti del curriculum per il miglioramento e condivisione con parti interessate</p>	

<i>Fasi</i>	<i>Azioni</i>	<i>Strumenti/documenti</i>
<i>Revisione e riflessione</i>	Webseminar post-stage di gruppo o individuale Riflessione formale tramite LMS Riflessione informale (post sul blog virtuale; diario privato) sottoposta al tutor Rubrica di valutazione presentata al supervisore e valutata dal tutor Autovalutazione degli studenti tramite rubrica di valutazione Tavolo di discussione tra studenti su riflessioni e raccomandazioni Condivisione della sintesi dei dati agli stakeholder Costruzione di un virtuale ‘muro della saggezza’ (Smith, 2015): raccomandazioni per i futuri studenti (es. tramite Padlet) Indagine tra studenti e datori di lavoro per raccogliere dati	

Nello specifico, è interessante federe come la fase dell’‘assimilazione’ venga garantita attraverso il collegamento tra risorse del LMS e gli attori coinvolti nel processo formativo (Tab. 5).

Tab. 5 – Fase ‘assimilazione’ del modello virtuale di tirocinio. Adatt. da Roy & Sykes, 2017, pp. 9 e 12-13

<i>Cosa</i>	<i>Risorse LMS</i>	<i>Attori del processo</i>
Collegamento tra pratica e teoria	presentazioni di guida su un particolare contenuto	esperto
Approfondimento con esempi tratti dall’esperienza	blog e discussioni	tirocinanti ed esperto
Simulazioni in ambiente di apprendimento online	simulazione	tirocinanti (guida indiretta dell’esperto)
Gioco di ruolo per studenti	forum di discussione	tirocinanti (guida indiretta dell’esperto)
Opportunità di approfondimento esterno	indagine/ricerca	esperto esterno

Come a suo tempo indicato da Anderson (2003; 2011), richiamato da Roy e Sykes (2017), il sostegno offerto al processo di apprendimento degli studenti da parte degli attori del processo di formazione pratica – docenti, tutor, ma anche gruppo dei pari - è ciò che, in generale, rende efficace un intervento, al di là della forma - online o face-to-face – o del tipo – teorico

o pratica. Tale tipo di sostegno, in ambiente virtuale, non si limita ad azioni di supporto relazionale ma consiste soprattutto in forme di monitoraggio dei processi di apprendimento che, a valle, favoriscono l'autoapprendimento dello studente, a monte, beneficiano della coerenza tra *instructional* e *learning design* (Carr-Chellman 2016; Goodyear, 2015).

Se, come indica Bates (2019, p. 167), un design di qualità si caratterizza per:

‘obiettivi di apprendimento chiari, contenuti attentamente strutturati, carichi di lavoro controllati per docenti e studenti, media integrati, attività pertinenti degli studenti e valutazione fortemente legata ai risultati di apprendimento desiderati’

e se, come intuirono Carr-Chellman e Duchastel (2000, p. 233), ‘l'essenza stessa di un corso online è l'organizzazione di attività di apprendimento che consentono allo studente di raggiungere determinati risultati di apprendimento’, allora ancora di più il Learning design di un tirocinio virtuale, in contesto di *coronateaching* ‘dovrebbe essere basato su un mix di approcci progettuali (sincrono, asincrono, online, offline), essere descritto e comunicato in modo accurato e chiaro, avere un livello di difficoltà adeguato alle capacità e aspettative degli studenti, essere correlato a contesti autentici per aumentare il coinvolgimento degli studenti’ (p. 937), come recentemente affermato da Rapanta et al. (2020).

3. Il tirocinio virtuale presso il CdL-19 dell'UniFortunato

Molti corsi di laurea del settore educativo e sociale hanno fornito sempre più pratiche di tirocinio curricolari per motivi strettamente legati al profilo professionale da formare e a specifiche abilità, altrimenti non acquisibili per mezzo dei tradizionali corsi teorici (Palmieri et al., 2009; Bastianoni e Spaggiari, 2015).

Né è un esempio il Corso di Laurea 19 ‘Scienze dell'educazione’ che in ottemperanza del dl. n. 378/2017 (allegato B, cfr. anche dl n. 65/2017), per formare l'educatore dei servizi educativi per l'infanzia, tra i requisiti minimi deve garantire un percorso con specifiche attività formative laboratoriali e di tirocinio. Il tirocinio curricolare del CdL-19 è articolato in modalità *diretta* – 175 ore da svolgere presso un servizio educativo per l'infanzia convenzionato e sotto la guida di un ‘tutor del tirocinante’ - e *indiretta* – 75 ore da svolgere presso il corso, sotto la guida di un ‘tutor del tirocinio’ e attraverso attività di progettazione e rielaborazione di gruppo e individuale anche sotto forma di *mentoring* e *peer-coaching*.

In Italia, con l'entrata in vigore del D.P.C.M. 9/3/2020 si è proceduto a 'la sospensione della frequenza delle attività di formazione superiore, ferma restando la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza come misura di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica'. In analogia alla nota MIUR 6/3/2020, che 'nell'ambito dei percorsi per le competenze trasversali l'orientamento' ha sospeso 'le attività che comportano uscite esterne dalle istituzioni', le Regioni - aventi competenza legislativa e regolamentare in materia di tirocini (cfr. Sent. Cort. Cost. n. 287 del 2012) - sono intervenute per sospendere i tirocini curriculari ed extracurriculari, secondo quanto previsto dall'art. 2 delle Linee guida adottate in Conferenza Stato-Regioni il 25 maggio 2017 e, di conseguenza, i tirocini previsti negli Ordinamenti dei Corsi di Laurea. Nella prima fase dell'emergenza, in un quadro variegato di misure in adozione - proroga completa (art. 2 Linee guida 2017), riconversione da remoto, compatibilmente con gli obiettivi formativi, o su 'attività formative a distanza' - molti Atenei hanno dovuto stabilire criteri d'urgenza per la gestione e il recupero delle modalità di tirocinio curricolare - come quelli inseriti nell'O.F. del CdL-19 'Scienze dell'Educazione' - espletabili nella modalità a distanza nonché a studiare soluzioni specifiche per la riprogettazione della modalità di erogazione temporanea dell'offerta formativa e, da parte dei singoli docenti, la reinterpretazione in forma 'a distanza' e 'e-learning' (Vai & Sosulski, 2015; Khan, 2004; Ranieri, 2005) delle attività didattiche.

In tale contesto di emergenza e per garantire i 10 CFU previsti nell'O.F. del CdS L-19, l'Università Telematica Giustino Fortunato ha adottato soluzioni *ad hoc* ed *una tantum* di tirocinio virtuale in linea con l'art. 1 DM n. 142/1998⁶, il D.Lsg. n. 65 del 13 aprile 2017, e modificato per effetto del DM 378/2018⁷, nonché con il decreto e le note della Regione Campania che hanno prima sospeso (cfr. nota prot. 2020.0158114 del 11 marzo 2020)⁸ tutte le attività di tirocinio curriculari ed extracurriculari e successivamente

⁶ Cfr. art. n. 1 del D.M. 142/98 per cui 'Il tirocinio ha lo scopo 'di realizzare momenti di alternanza fra studio e lavoro nell'ambito dei processi formativi e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro' e, nello specifico, in riferimento alla finalità 'formativa', 'che permette di approfondire, verificare ed ampliare l'apprendimento ricevuto dal corso di laurea'.

⁷ Il D.Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017, del DM n. 378/2018 per l'organizzazione/erogazione dei Tirocini Curriculari del Corso di Laurea L-19 per la formazione della professione dell'Educatore dei servizi educativi per l'Infanzia.

⁸ Con la nota prot. 2020.0158114 del 11 marzo 2020 la Regione Campania ha sospeso tutti i tirocini (curriculari ed extracurriculari) nell'ambito del territorio regionale e, in riferimento all'impossibilità di prosecuzione delle attività per mezzo dello *smartworking*, data la non assimilabilità del tirocinio ad un rapporto lavorativo, e sospende anche le procedure amministrative di istruzione delle pratiche di attivazione dei tirocini.

(cfr. ordinanza n. 48 del 17/05/2020)⁹ autorizzato le attività di formazione in modalità *blended*.

Il dispositivo organizzativo elaborato *ad hoc* dall'UniFortunato all'interno del 'Regolamento per tirocini' (Tab. 6) ha previsto lo svolgimento dell'attività di tirocinio curriculare (10 CFU = 250 ore) con erogazione a distanza, documentata tramite portfolio e *project work* finale e realizzato per mezzo incontri di *mentoring* ('tirocinio diretto') e momenti di confronto e riflessione individuali/di gruppo svolti tramite il coordinamento del tutor universitario ('tirocinio indiretto'), sui processi di formazione.

Tab. 6 – Tirocinio virtuale CdL-19 UniFortunato: soluzione organizzativa (trimestre marzo-maggio)

Modulo	Attività	CFU e computo orario
A Tirocinio diretto (7 CFU)	<i>Mentoring</i> = incontri di approfondimento tematico con elaborato finale* <i>Esperto interno/esterno</i>	- Incontro interattivo in piattaforma (1 ora) - Studio/lavoro personale (12 ore) - Attività funzionali al Project-work (12 ore)
Area pedagogica		2 CFU
Area metodologico-didattica		2 CFU
Area psicologica		1 CFU
Area sociologica		1 CFU
Area disabilità infantile		1 CFU
B Tirocinio indiretto (3 CFU)	Laboratorio di progettazione <i>Tutor accademico</i> <i>riflessione 'post hoc' individuali/di gruppo + supervisione finale del Project-work</i>	3 ore + 72 ore
Tot. 10 CFU		250 ore

⁹ L'ordinanza n. 48 del 17/05/2020 con oggetto 'Ulteriori misure per la prevenzione e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19'. Il documento dispone che '*l'attività di tirocinio extracurricolare e di laboratori tecnico-pratici è svolta preferibilmente a distanza; ove incompatibile con detta modalità, essa è svolta in presenza, purché nell'ambito dei servizi e delle attività commerciali e produttive consentiti sul territorio regionale e nel rispetto delle medesime prescrizioni di sicurezza applicate ai lavoratori dipendenti dell'ente o impresa interessata*'.

Tale dispositivo ha dovuto adattarsi a una serie di vincoli di applicabilità. Rispetto alle Linee Guida della Didattica di Ateneo, che computano 1 CFU pari a 8 ore di attività didattica – 4 ore di didattica erogativa (DI) e 4 ore di didattica interattiva (DI)¹⁰ (1 CFU = 4 h DE + 4 h DI), per la rimodulazione di didattica *erogativa* e *interattiva* (Khan, 2004; Ranieri, 2005), essendo il CdL-19 di recente istituzione, si è fatto ricorso alle ‘Linee guida per l’accreditamento iniziale dei Corsi di Studio di nuova attivazione da parte delle Commissioni di Esperti della Valutazione’ (ANVUR, 2016; cfr. dm n. 987, 12 dicembre 2016)¹¹. È stato proposto al PQA un differente computo orario del singolo CFU (1 CFU = 2 h DE + 6 h DI), nella forma ‘ibrida’ (Sieber e Henrich, 2010; Perla et al, 2020) per favorire non solo l’incontro tra strutture formali e contesti informali (modi ‘avvicendamento’) ma soprattutto il supporto metacognitivo tramite l’esplicitazione dell’intero percorso formativo (= processo di apprendimento) da svolgere (cfr. Tab. 3 – fase ‘pianificazione’ Roy & Sykes, 2017) (modi ‘integrazione’).

Nello specifico, sul piano del *Learning design*, ciascun CFU è stato associato a specifiche risorse di LMS (Tab. 7):

Tab. 7– Tirocinio virtuale CdL-19 UniFortunato: computo CFU-risorse LMS

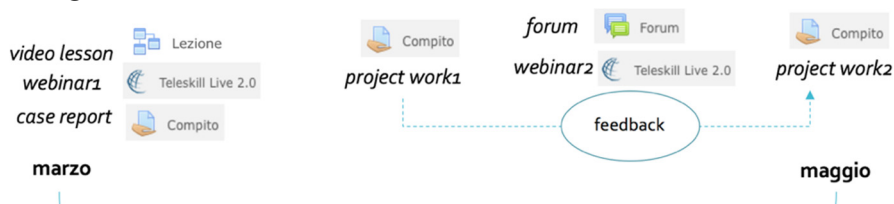
Modalità didattica	Computo ore	Risorse LMS	Processo di apprendimento
Erogativa (DE)	1 ora	Videolezione asincrona / Webseminar di approfondimento	Recupero delle informazioni Focalizzazione su specifiche conoscenze
Interattiva (DI)	12 ore	Webseminar di esercitazione Computo Forum tematico/ Chat	Inferenza di conoscenze procedurali Applicazione di inferenze procedurali Condivisione delle conoscenze con esperti e pari

¹⁰ Facendo rientrare in questa tipologia messaggistica, forum, progetti, *repository*, esercizi collaborativi e verifiche in itinere, nonché chat e *weblesson* se riferite ad esercitazioni o progetti e non come puro approfondimento di argomenti già presentati nelle videolezioni.

¹¹ Dato che l’ANVUR concede facoltà di derogare da tali parametri minimi purché all’interno di un ‘progetto che voglia assumere particolare rilevanza innovativa, motivando adeguatamente tale scelta sul piano metodologico e con riferimenti a modelli internazionali accreditati (...) data la continua evoluzione dell’e-learning e dei suoi formati’ (ANVUR, 2016, p. 16).

Ogni modulo di tirocinio indiretto ha avuto inizio con la fase erogativa – la visualizzazione di una lezione video sull'argomento specifico del modulo (*Video lezione asincrona*) o la partecipazione ad un web seminar di approfondimento sul medesimo tema. Ha proseguito con la fase interattiva in cui dopo un primo web seminar di gruppo (web seminar di esercitazione - *webinar1*), in cui l'esperto ha presentato un caso pratico (Caso), allo studente è stato chiesto di elaborare un primo case report sotto forma di compito (compito), funzionale alla stesura della prima bozza di project work (*project work1*). Durante le 12 settimane del tirocinio virtuale, con una frequenza all'incirca di 13 ore settimanali, il singolo studente ha lavorato da solo o collaborando con altri tirocinanti e tutor per completare il compito – es. la progettazione di un intervento educativo; ha approfondito il caso attraverso fonti messe a disposizione degli esperti o tramite ricerche personali/ di gruppo e proposto una bozza di progetto (*project work1*), sottoposta ad una prima valutazione, sulla base di standard comuni – es. affidabilità e fattibilità (PCM-DPF, 2015). Sulla base dei feedback, ricevuti nel forum e durante il secondo webinar con l'esperto (*forum, webinar2*), il tirocinante integra la bozza del project work producendo una versione finale editabile (*project work2*), depositata come documento ufficiale (Compito) – cfr. Fig. 3.

Fig. 3 – Tirocinio virtuale CdL-19 UniFortunato (indiretto): Attività/risorse LMS del singolo CFU



Sebbene il documento ANVUR (2016) escluda dalle attività didattiche quelle di orientamento in piattaforma, assumendo quindi come mutualmente esclusive la fase della 'pianificazione' dall' 'assimilazione' del processo (es. Tab. 3, Roy & Sykes, 2017)¹², dal punto di vista dell' *Instructional design*, è stato possibile integrare tali fasi, e le rispettive esperienze di apprendimento, al termine del percorso in occasione del laboratorio di progettazione in fase di tirocinio indiretto (cfr. Tab. 6). Come chiarisce lo

¹² Si esplicita chiaramente nel Glossario (ANVUR, 2016) che nel computo delle ore della DI: 'sono escluse le interazioni a carattere orientativo sui programmi, sul CdS, sull'uso della piattaforma e simili, che rientrano in semplice tutoraggio di orientamento'.

stesso dl. n. 378/2017, art. 6, il tirocinio indiretto include attività di progettazione e rielaborazioni individuali o di gruppo. Si è deciso, pertanto, di articolare gli incontri di tirocinio indiretto in modo che la focalizzazione su specifiche abilità target – es. progettazione degli interventi, organizzazione dello spazio-sezione, supporto alle abilità espressive ecc. -, avvenisse attraverso il recupero degli input ricevuti nei moduli di tirocinio diretto, in maniera da passare in rassegna l'intero percorso effettuato e visibile tramite interfaccia di layout.

4. Considerazioni finali

Come suggerisce la definizione intuitiva di *coronateaching* e come confermato dalle indagini odierne (EUA, 2020a, Huang et al., 2020) non può esserci adattamento del formato dell'insegnamento senza intervento sul curriculum e sulla metodologia, senza una ridefinizione della progettazione del percorso e sui mezzi di apprendimento (Hodges et al., 2020; Bates, 2019). Questo è sufficiente per affermare che la vera emergenza imposta dalla situazione pandemica da COVID19 non consiste appena nell'adattare i formati – da presenza in remoto, da face-to-face in online – quanto nel progettare nuovi percorsi di conoscenza e nel supportare i docenti in questo (Rapanta et al., 2020).

L'emergenza da COVID19 ha soprattutto reso urgente qualcosa che fino a questo momento era considerato 'sperimentale' o rispondente a necessità molto specifiche: l'organizzazione da remoto del tirocinio curriculare (Hora et al., 2020). Lo sviluppo di sofisticate tecnologie informatiche e di modelli e-learning 'integrati' (Vai & Sosulsky, 2015; Limone, 2012) è stato messo al servizio della domanda di studenti necessitati a svolgere da remoto quel tratto di percorso 'abilitante' la professione. Questo ha permesso di ridiscutere i criteri di legittimità del tirocinio da remoto (NACE, 2018; Hora et al., 2020) e di recuperare dagli studi sul *virtual internship* (Bayerlein, 2015; Chesler et al., 2013; Ruggiero & Boehm, 2016; Pike, 2015; Roy & Sykes, 2017) modelli descrittivi dei processi e modalità di organizzazione delle pratiche oggi più che mai utili.

Nello sforzo di garantire l'accesso e la continuità dell'istruzione, le università hanno proseguito coraggiosamente pur nell'incertezza, sperimentando modalità inedite di insegnamento da remoto e di pratica virtuale. Come sottolineato da Rapanta et al., (2020) 'ora che lo shock iniziale è passato, è un buon momento per riconsiderare come investire meglio tempo e risorse nella progettazione del corso' (p. 941), in particolare:

- per sperimentare, sul piano operativo, scenari possibili di formazione ‘integrata’ (Limone, 2012) ed ibrida (Sieber e Henrich, 2010; Perla et al., 2020);
- per mettere a frutto le potenzialità del LMS (Vai & Sosulsky, 2015), riguardo le risorse e all’interfaccia, fino ad oggi utilizzato il più delle volte come sistema di archiviazione/distribuzione dei contenuti. Tali potenzialità, già note alla ricerca, renderebbero il LMS strumento di auto-regolazione (Rapanta et al., 2020 – cfr. Fig. 1) e autoapprendimento nonché supporto al coinvolgimento per lo studente (Roy & Sykes, 2017) e di gestione/monitoraggio del processo, da parte del docente (Ruggiero & Boehm, 2016).

Le esperienze di *virtual internship* realizzate in piena pandemia (Hora et al., 2020) hanno dimostrato che il mediatore pratico per eccellenza, il tirocinio, ‘può essere mediatizzato’ (Damiano, 2013) a condizione che sia chiaramente espressa allo studente e a tutti gli utenti del percorso, *a livello macro*, la successione dei moduli/unità che compongono il curriculum e, *a livello micro*, la successione delle attività che compongono la sessione didattica (Rossi, 2013) – sia in altri termini possibile ‘strutturare le attività per dispositivi rendendo visibile il dispositivo stesso e il percorso’ (Rossi, 2013, p. 249).

L’esperienza di riconversione del tirocinio curriculare presso il CdL-19 dell’Università Giustino Fortunato è servita a confermare due aspetti già messi in evidenza dalle indagini sul *virtual internship* e dagli studi sui modelli integrati di didattica a distanza e di formazione e-learning (Limone, 2012): a. la fattibilità di modelli ‘ibridi’, utili al supporto metacognitivo degli studenti in formazione (Sieber e Henrich, 2010; Perla et al, 2020); b. la necessità di sfruttare al meglio il legame tra le singole risorse LMS e i rispettivi processi di apprendimento attivati (Vai & Sosulsky, 2015).

Bibliografia

- Agrati L., Vinci V. (2020). Virtual internship as mediatized experience^[1]. The educator's training during COVID19 emergency. In Agrati L., Burgos D., Ducange P., Limone P., Perla L., Picerno P., HELMeTO 2020 – II International Workshop on Higher Education. Springer. In-press.
- Ahsan S.M., Hassan A. (2013). Increasing virtual education effectiveness by quantifying student leaning trajectories and virtual internships. *Life Science Journal*, 10.
- Alwan N.A., Burgess R.A., Ashworth S. et al. (2020). Scientific consensus on the COVID-19 pandemic: we need to act now. *The Lancet*. 396/10260 -

[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32153-X/fulltext#seccestitle20](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32153-X/fulltext#seccestitle20)

- Anderson T. (2003). Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 155–170). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson T. (2011). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning*. 2nd Edition (pp. 45–74). Edmonton: Athabasca University Press.
- ANVUR (2016). 'Linee guida per l'accreditamento iniziale dei Corsi di Studio di nuova attivazione da parte delle Commissioni di Esperti della Valutazione' - http://www.anvur.it/attachments/article/26/Distanza_LineeGuida_Accre~.pdf
- Balamuralithara B., Woods P.C. (2009). Virtual laboratories in engineering education: The simulation lab and remote lab. *Computer Applications in Engineering Education*, 17(1), 108-118.
- Bastianoni P., Spaggiari E. (2014). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Roma: Carocci. ^[1]_{SEP}
- Bates T. (2020). Advice to those about to teach online because of the corona-virus - <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/>
- Bates A. W. (2019). *Teaching in a digital age*. 2nd Edition. Vancouver: Tony Bates Associates.
- Bayerlein L. (2015). Curriculum innovation in undergraduate accounting degree programmes through virtual internships. *Education & Training*, 57(6), 673-684. Available from <http://search.ebscohost.com.lib.kaplan.edu/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=108490566&site=eds-live>
- Bayerlein L., Jeske D. (2015). Student learning opportunities in traditional and computer-mediated internships. *Education & Training* 60(1), 27–38.
- Bonk R., Kefalaki M., Rudolph J., Diamantidaki F., Rekar Munro C., Karanicolas S., Kontoleon P., & Pogner, K. (2020). Pedagogy in the time of pandemic: From localisation to glocalisation. *Journal of Education, Innovation, and Communication*, 2(1), 17-64.
- Bryson J.R., Andres L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences, *Journal of Geography in Higher Education*, 44:4, 608-623.
- Bullock K., Gould V., Hejmadi M., Lock G. (2009). Work placement experience: Should I stay or should I go?'. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 481 — 494.
- Carr-Chellman A. (2016). *Instructional design for teachers: improving classroom practice*. 2nd Edition. London: Routledge.
- Carr-Chellman A., Duchastel P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229–241.

- Chesler N., Ruis R., Collier W., Swieck Z. (2015). A novel paradigm for engineering education: Virtual internships with individualized mentoring and assessment of engineering thinking. *Journal of Biomechanical Engineering*, 137(2), 1-8.
- Conroy R., Khan R. (2009). Integrating virtual internships into online classrooms. *Journal of Commercial Biotechnology*, 15(2), 97-112.
- Crawford J. (2020). COVID-19 and higher education: A pandemic response model from rapid adaption to consolidation and restoration. In-press.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K. Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2020). COVID-19 Impact on International Higher Education: Studies & Forecasts - <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/centre-of-competence/covid-19-impact-on-international-higher-education-studies-and-forecasts/>
- DeWitt D.M. Rogers C. (2009). Online internships: A successful model. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), 1-6.
- EUA 2020a: Preliminary results of the EUA survey on “digitally enhanced learning at European higher education institutions”, presented at the BFUG Meeting 71, June 2020, survey forthcoming in autumn 2020 at www.eua.eu
- EUA, 2020b – European Higher education in the COVID-19 crisis - https://eua.eu/downloads/publications/briefing_european%20higher%20education%20in%20the%20covid-19%20crisis.pdf
- Goldsmith L., Martin G.E. (2009). Developing and implementing an effective online educational leadership internship. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(1).
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *Herdsa Review of Higher Education*, 2(2), 27–50.
- Guile R., Griffiths T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 113-131.
- Hardman P. (2020), Universities need strategic investment in learning design - https://www.universityworldnews.com/page.php?page=Coronavirus_Hub
- Heinrichs W. L., Youngblood P., Harter P. M., Dev, P. (2008). Simulation for team training and assessment: case studies of online training with virtual worlds. *World Journal of Surgery*, 32(2), 161-170.
- Herzog K. (2013). Course Using Virtual Internships Tries to Hook Prospective Engineers: UW-Madison Course Believed to be the First of Its Kind in U.S., *Milwaukee Journal Sentinel*, Sept. 21.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 March.
- Hora M.T., Vivona B., Chen B., Zhang J., Thompson M., Brown R. (2020). What do we know about online internship? A review of the academic and practitioner literatures. Centre for Research on College-Workforce Transitions Research Brief 10. University of Wisconsin-Medison.

- Hora M.T., Wolfram M., Thompson S. (2017). What do we know about the impact of internship on student outcomes? Results from a preliminary review of the scholarly and practitioner literatures. Centre for Research on College-Workforce Transitions Research Brief 10. University of Wisconsin-Madison.
- Jandrić, P. (2020). Postdigital research in the time of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(2), 233–238.
- Jeske D., Axtell C. (2014). e-Internships: Prevalence, characteristics and role of student perspectives. *Internet Research*, 24(4), 457-473.
- Jeske D., Axtell C. M. (2016). Going global in small steps: E-internships in small and medium- sized organizations. *Organizational Dynamics*, 45(1), 55-63.
- Kali Y., Goodyear P., Markauskaite L. (2011). Researching design practices and design cognition: contexts, experiences and pedagogical knowledge-in-pieces. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 129–149.
- Khan B.H. (2004). E-learning: progettazione e gestione. Trad. it., Trento: Erickson.
- Kruse N. B., Harlos S. C., Callahan R. M., Herring, M. (2013). Skype music lessons in the academy: Intersections of music education, applied music and technology. *Journal of Music, Technology & Education*, 6(1), 43-60.
- Lansu A., Löhr A., van Dorp C. (2009). Professional development by e-learning: examples of effective remote internship models. M-2009 23rd ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education. Maastricht. International Council of Distance Education.
- Limone P. (2012). Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale. Roma: Carocci.
- Mansfield R. (2011). The effect of placement experience upon final-year results for surveying degree programmes. *Studies in Higher Education*. 36(8). 939-952.
- Mullen G.E., Tallent-Runnels M.K. (2006). Student outcomes and perceptions of instructors' demands and support in online and traditional classrooms. *Internet and Higher Education*, 9(4), 257-266.
- Murphy M. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. Contemporary Security Policy, Advanced Online Publication.
- Nielsen J. (1994). Usability Engineering. Cambridge (MA): Academic Press Inc.
- Ouyang F., Scharber C. (2017). The influences of an experienced instructor's discussion design and facilitation on an online learning community development: A social network analysis study. *The Internet and Higher Education*, 35, 34-47.
- Palmieri C., Rossetti S. et al. (2009). Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Scarinci A., Amati I. (2020). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context. In Agrati L., Burgos D., Ducange P., Limone P., Perla L., Picerno P., HELMeTO 2020 – II International Workshop on Higher Education. Springer. In-press.
- Picciano A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166–190.

- Pike P. (2015). Using a synchronous online teaching internship to develop pedagogical skills and explore teacher identity: A case study. *Journal of Music, Technology & Education*, 8 (3), 227-242.
- Pike P. (2015). Using a synchronous online teaching internship to develop pedagogical skills and explore teacher identity: A case study. *Journal of Music, Technology & Education* 8(3), 227-242.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia e l’Istituto degli Innocenti di Firenze 2015, *Manuale dei servizi educativi per l’infanzia*, <http://famiglia.governo.it/media/1490/manuale-servizi-infanzia.pdf>.
- Ranieri M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Rapanta C., Botturi L., Goodyear P. et al. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ* 2, 923–945
- Rossi P.G. (2013). APOL. L’Emilio non abita più qui. In E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento* (pp. 210-276). Milano: FrancoAngeli.
- Roy J. Sykes D. M. (2017). A Review of Internship Opportunities in Online Learning: Building a New Conceptual Framework for a Self-regulated Internship in Hospitality. *International Journal of e-Learning and Distance Education*. 32(1), 1-17.
- Ruggiero D., Boehm, J. (2016). Design and development of a learning design virtual internship program. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), 105-120.
- Shambaugh, J., Nunn, R., & Bauer, L. (2018). *Independent workers and the modern labor market*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Sieber S., Henrich A. (2010). *Knowledge Management for Hybrid Learning*. Wang Fu L., Fong J., Kwan R. *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications*. Hershey: IGI Global.
- Suzuki R., Salehi N., Lam M.S., Marroquin J.C. (2016). Atelier: Repurposing Expert Crowdsourcing Tasks as Micro-internships. In *CHI '16: Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2645–2656.
- Huang R.H., Liu D.J., Tlili A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- UN – Secretary-General (2020). *Comprehensive response to COVID-19. Saving lives, protecting societies, Recovering better* - <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un-comprehensive-response-to-covid-19.pdf>
- UNESCO (2020). *COVID-19 and Higher Education: Education and Science as a Vaccine for the Pandemic* - <https://www.un.org/en/academic-impact/covid-19-and-higher-education-education-and-science-vaccine-pandemic>.

- UNESCO-IESALC COVID-19 and higher education: today and tomorrow. <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>, last accessed 2020/09/13.
- Vai M., Sosulski K. (2015). *Essentials Of Online Course Design*. II ed. London: Routledge.
- Verpoorten D., Westera W., Specht M. (2009). Infusing reflective practice in eLearning courses – Can widgets help? In F. Wild, M. Kalz, M. Palmér & D. Müller (Eds.), *Proceedings of 2nd Workshop Mash-Up Personal Learning Environments (MUPPLE'09)*. Workshop in conjunction with 4th European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL 2009): *Synergy of Disciplines* (pp. 72-79). September, 29, 2009, Nice, France: CEUR workshop proceedings.
- Weible R., McClure R. (2011). An exploration of the benefits of student internships to marketing departments. *Marketing Education Review*, 21(3), 229-240.
- World Health Organization (n.d.). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.