

«ALLA FINE AIUTA POCO! LE LINGUE BISOGNA IMPARARLE DA SOLI» LE SFIDE DELL'IA PER APPRENDENTI E INSEGNANTI DI ITALIANO L2

Elena Gallo, *Sprachenzentrum, Ludwig-Maximilians-Universität München*

1. Introduzione

Le innovazioni tecnologiche hanno sempre cambiato profondamente l'apprendimento di una L2¹: sin dagli anni Cinquanta del XX secolo, le/gli insegnanti² di lingue hanno velocemente adottato la tecnologia in classe³. Si è passati dalle audiocassette e dal vecchio modo di memorizzare liste di parole, ai laboratori linguistici, a Internet, ai *social media*, fino ai sistemi di apprendimento intelligente adattivi (*learning analytics*) e ai nuovi strumenti di Intelligenza artificiale (IA). Reinders e White (2016) mettono in evidenza come queste innovazioni tecnologiche abbiano anche contribuito al progresso di due dimensioni: da un ambiente di apprendimento formale a uno informale e dalla centralità dell'insegnante verso un apprendimento più autodeterminato e centrato sul discente.

Ora che con il lancio di *ChatGPT 3.5* l'IA generativa è entrata in modo pervasivo anche in ambito educativo, è fondamentale riflettere e stare al passo con i tempi di una trasformazione che si prospetta epocale. Tuttavia, nonostante i potenziali benefici, gli studi empirici sull'implementazione di questa tecnologia nella didattica di una L2 sono esigui (Klimova *et al.* 2023). Il presente studio empirico contribuisce al dibattito emergente (Chapelle *et al.* 2024a) esplorando il potenziale che deriva dall'impiego di un assistente virtuale come *ChatGPT* nell'apprendimento dell'Italiano L2 in contesto universitario⁴.

Dopo un breve inquadramento del fenomeno e dopo aver formulato le domande di ricerca, seguirà la descrizione dell'approccio metodologico, del contesto e dei partecipanti allo studio empirico. Saranno quindi presentati i principali risultati dell'analisi dei dati, seguiti da una discussione e da alcune osservazioni conclusive.

2. L'IA nell'apprendimento di una L2

Grazie ai progressi dell'IA generativa (IAgen), recentemente i *chatbot*, anche noti come *bot*, si sono sempre più affermati in ambito educativo. Per la notevole capacità di generare diverse forme di testo in pochi istanti, simulare conversazioni e completare attività senza la necessità di assistenza umana, ovviamente sono diventati sempre più interessanti anche per l'apprendimento di una L2.

¹ In questo contributo, con L2 si intende la lingua di apprendimento come lingua non materna indipendentemente dal contesto, ossia dal fatto che si tratti di una lingua straniera (LS) lingua seconda (L2) o terza (L3) ecc. Cfr. Diadori 2011.

² Per l'uso del genere si seguono le *Linee guida* del MIUR (2018). Per esempio, «le/gli apprendenti» sostituisce due termini di genere diverso coordinati dalla congiunzione *e* («le studentesse e gli studenti») nell'ordine forma femminile/forma maschile; l'ultimo termine determina aggettivi o altri accordi successivi: «le/gli apprendenti universitari».

³ È bene sottolineare che non tutti gli insegnanti di lingue sono inclini ai cambiamenti e alla tecnologia (John 2018).

⁴ Si ringraziano il Centro Linguistico dell'Università di Monaco di Baviera per il supporto e le/i partecipanti allo studio per aver condiviso le loro esperienze.

Gli studi sui *chatbot*⁵ si potrebbero suddividere in due fasi, a seconda che siano stati scritti prima o dopo l'avvento di assistenti virtuali di IAgem del tipo *ChatGPT*⁶. Diverse pubblicazioni sull'integrazione di *chatbot* nella glottodidattica hanno contribuito al consenso sulla loro efficacia (Guo *et al.* 2023; Cai *et al.* 2023; Kohnke *et al.* 2023) dimostrando che gli assistenti virtuali facilitano la pratica linguistica e hanno effetti positivi sull'apprendimento di vocabolario e grammatica.

Per quanto riguarda gli effetti di tipo cognitivo dei *chatbot*, l'analisi di studi empirici condotti dal 2009 al 2021 (Huang *et al.* 2021) rivela esiti inconcludenti, perché, mentre in alcuni studi la *performance* in ambiti specifici come lessico e grammatica risultava superiore al gruppo di controllo, in altri le differenze non erano statisticamente significative. Inoltre l'«effetto novità» (Fryer *et al.* 2019, cit. in Huang *et al.* 2021) è a breve termine, in quanto scompare dopo aver acquisito una certa familiarità.

Le prime ricerche empiriche che, dopo il lancio di *ChatGPT 3.5*, hanno esplorato l'impatto della IAgem sull'abilità di scrittura in L2 in varie modalità, per esempio come assistente nella fase di *editing* o come strumento per identificare gli errori, indicano in generale che l'integrazione di *bot* come *ChatGPT* risulta motivante per le/gli apprendenti (Shaikh *et al.* 2023; Liu *et al.* 2024) e che questi strumenti sono in grado di contribuire significativamente all'apprendimento di L2 (Athanosopoulos *et al.* 2023; Wang *et al.* 2023; Xiao, Zhi 2023).

2.1. L'IA nella scrittura in L2

In questa sezione si propone una selezione di studi empirici che, pur da prospettive diverse, evidenziano la funzione mediatrice dell'IA sulla scrittura nell'apprendimento di una L2.

Shaikh *et al.* (2023) suggeriscono implicazioni promettenti per l'uso di *ChatGPT* nell'apprendimento formale della lingua inglese. Dieci partecipanti di una università norvegese sono stati istruiti a usare *ChatGPT* in quattro modalità: conversare, scrivere testi (di registro formale/informale), identificare/correggere errori grammaticali e praticare il vocabolario. I questionari di *feedback* delle/dei partecipanti hanno mostrato che *ChatGPT* viene considerato uno strumento molto facile da usare e utile per ampliare il vocabolario, migliorare la grammatica e potenziare le abilità di scrittura e di conversazione. Un simile gradimento si ritrova anche nei risultati di Liu *et al.* (2024), che indagano sull'impiego in contesto informale di vari *chatbot* con 867 apprendenti cinesi di lingua inglese e sulle loro percezioni. Le/I partecipanti hanno usato i *chatbot* soprattutto in funzione di *tutor* e di interlocutori per migliorare la comprensione di testi originali in inglese e per chiarire grammatica e significato di frasi difficili. Pur nella consapevolezza che *chatbot* come *Bing Chat* o *ChatGPT* non siano sempre affidabili e accurati, la maggior parte delle/dei partecipanti ha valutato questi strumenti molto utili. Gli Autori dello studio (Liu *et al.* 2024) concludono che i *bot* sono validi assistenti per l'apprendimento. Tuttavia, la modalità stessa utilizzata (autoapprendimento) potrebbe essere una spiegazione alternativa ai risultati della ricerca, in quanto in autoapprendimento le/gli apprendenti dipendono fortemente dalle risorse a disposizione e dalla loro motivazione intrinseca a imparare e migliorare la lingua.

⁵ Manca attualmente una definizione univoca di *chatbot*; le definizioni esistenti spaziano da descrizioni neutre («Tecnologia digitale in grado di gestire compiti tradizionalmente ritenuti esclusivi dell'intelligenza umana», Baumgart *et al.* 2024: 25; «Modello linguistico alimentato da intelligenza artificiale», Hong 2023: 37), a definizioni connotate in modo meno neutro («*fluent liars*», vale a dire «bugiardi fluenti», Warschauer *et al.* 2023: 5, o applicazioni «non così intelligenti» (Kohnke *et al.* 2023).

⁶ Gli studi empirici sull'impatto di tecnologie di IA nell'apprendimento L2 (AL2) fino al 2022 riguardavano soprattutto l'inglese, includevano realtà virtuale e realtà aumentata ed erano per la maggior parte concordi sul contributo positivo all'AL2 in termini di personalizzazione, opportunità di comunicazione, promozione della consapevolezza culturale e aumento della motivazione (cfr. Chen 2016; Xie 2019; Ma 2021; Klimova *et al.* 2023).

Questi risultati sono in linea anche con quelli di Athanassopoulos *et al.* (2023), che esplorano *ChatGPT* come strumento di *feedback* sulla scrittura con studentesse/studenti di Tedesco L2 in un liceo greco. È stato chiesto a *ChatGPT* di migliorare il vocabolario e la grammatica di testi precedentemente scritti dalle/dagli apprendenti, che, una volta presa visione della versione di *ChatGPT*, hanno riscritto una versione migliorata dei loro testi. L'analisi della versione migliorata ha rivelato un aumento in media del 38% del numero totale di parole utilizzate, frasi più lunghe e maggiore varietà lessicale. Con l'avvertenza che è necessario un atteggiamento critico da parte delle/degli apprendenti nei riguardi delle informazioni generate dal *chatbot*, Athanassopoulos *et al.* (2023) osservano che l'uso di *ChatGPT* comporta un miglioramento delle abilità di scrittura in L2 e che *ChatGPT* può essere usato come un valido strumento di apprendimento. L'implicazione teorica è che il confronto con modelli migliori generi un'elaborazione del lessico che però ci sembra difficile da identificare e quantificare.

Concentrandosi su quanto le/gli apprendenti possano imparare da modelli migliori (*modeling*), Strobl *et al.* (2024) adottano la prospettiva del «*feedback* interno» (Nicol 2021), basato sull'assunto che il *feedback* interno autogenerato attraverso il confronto dei propri elaborati con altri modelli coinvolge le/gli apprendenti in una elaborazione più profonda sia dei contenuti che della lingua e può facilitare lo sviluppo della scrittura in L2. Affiancando *ChatGPT* a questa prospettiva, Strobl *et al.* (2024) ne esplorano l'impatto con apprendenti universitari di Tedesco L2, a cui chiedono di elaborare un testo prima in modalità individuale e poi collaborativa, e infine di confrontarlo con testi generati da *ChatGPT*. I risultati indicano che le/gli apprendenti valutano la qualità dei propri testi sempre in modo nettamente inferiore rispetto ai modelli di *ChatGPT*, sia in termini di uso corretto della lingua che di stile di scrittura, nonostante la consapevolezza critica che nei testi di *ChatGPT* manchi un uso creativo del linguaggio. Gli Autori dell'indagine concludono che gli strumenti di IA possono promuovere lo sviluppo delle abilità di scrittura nella classe L2 avanzata⁷.

Una prospettiva diversa è quella assunta da Vo e Nguyen (2024) che, attraverso un questionario online, hanno esplorato la percezione relativa all'accettazione della tecnologia di studentesse/studenti vietnamiti che usavano *ChatGPT* per imparare l'inglese. La maggior parte delle/degli apprendenti risultava interessata e motivata, mostrava atteggiamenti positivi verso l'uso del *chatbot* nell'apprendimento della lingua inglese e lo trovava più utile per sviluppare la lettura e la scrittura che per le abilità di ascolto e parlato. Tuttavia, la maggior parte delle/dei partecipanti si è posizionata su una risposta «neutrale» per quanto riguarda l'utilità di *ChatGPT* per lo sviluppo delle loro competenze linguistiche in inglese e, mentre il 63% delle/degli studenti/studentesse desiderava continuare a usare *ChatGPT* per imparare l'inglese, il 27,9% era contrario.

Le critiche mosse a *ChatGPT* riguardavano la sua inefficacia per l'apprendimento delle lingue, la mancanza di interattività e preoccupazioni per il plagio, per la dipendenza da *ChatGPT* oltre che per la riduzione della creatività e il rischio di diventare pigri. Preoccupazioni simili echeggiano anche in Yan (2023), che ha esaminato l'uso di *ChatGPT* in un corso di scrittura in Inglese L2 in un'università cinese, durante il quale era stato utilizzato *ChatGPT* per generare diversi testi da copiare e incollare in *Word*, oltre ad altre applicazioni di IA per parafrasare, modificare e rivedere i testi, scambiando poi esperienze, suggerimenti e tecniche nelle sessioni di *peer-feedback* e in attività collaborative. Le/Gli apprendenti si sono mostrati generalmente sod-

⁷ È da menzionare il fatto che sembra difficile separare l'effetto metacognitivo del *feedback* interno da quello dell'*input* (Krashen 1981), sia scritto (l'esposizione ai testi più elaborati prodotti da *ChatGPT*), che orale (l'interazione con le/i compagni) e da quello dell'*output* (Swain 2000) nella sessione collaborativa. Un'indagine più approfondita sarebbe necessaria per individuare l'impatto dell'IA in modo più dettagliato.

disfatti della qualità dei testi generati dal *chatbot* per quanto riguarda l'accuratezza linguistica, la correttezza grammaticale e sintattica e lo stile. Tuttavia, pur sostenendo che *ChatGPT* abbia il potenziale per migliorare l'efficienza nella scrittura, Yan (2023) riscontra più preoccupazione che soddisfazione da parte delle/dei partecipanti, che esprimono tristezza e impotenza di fronte alla possibilità, con i testi generati dal *chatbot*, di eludere il rilevamento del plagio o perché, come nel caso di una partecipante, *ChatGPT* «svaluta» i loro sforzi (Yan 2003: 15).

L'atteggiamento critico delle/dei partecipanti nello studio qualitativo di Xiao e Zhi (2023) sulle esperienze e le percezioni di studenti di Inglese L2 in Cina spinge gli studiosi a non condividere l'allarmismo di Yan (2023), in quanto nella loro ricerca, se da un lato le/gli apprendenti hanno apprezzato *ChatGPT* come *tutor*, dall'altro non hanno mai accettato ciecamente le informazioni generate dal *chatbot*, sostenendo che è necessario verificare le informazioni fornite da *ChatGPT*, il quale non contribuisce, o addirittura limita, lo sviluppo della competenza linguistica se viene usato come *ghostwriter*. Tuttavia, l'utilità di *ChatGPT* ci sembra dipendere fortemente dall'uso proprio o improprio che se ne fa e dalla capacità di pensiero critico delle/dei partecipanti, fattori che non si possono dare per scontati.

La differenza tra diversi strumenti di IA diventa evidente nello studio di Baumgart *et al.* 2024 sulla scrittura accademica di studentesse/studenti universitari di diverse nazionalità, che per scrivere le loro tesine in inglese L2 erano liberi di usare due diversi *bot*:

- a) sessione invernale (2022/2023) (Gruppo 1) *Quillbot* e *Copy.ai*, che non generano contenuti autonomamente, ma modificano input esistenti;
- b) sessione estiva (2023) (Gruppo 2) *Quillbot* e *ChatGPT 3.5*, che invece generano testi autonomamente.

Tra i due gruppi sono emerse differenze sostanziali: il Gruppo 1 ha prodotto testi più autonomi e complessi, con un vocabolario diversificato e con un impegno maggiore rispetto agli studenti del Gruppo 2, che spiccava per l'inclinazione ad affidarsi a *ChatGPT* nella ricerca e nell'elaborazione del materiale. L'uso intensivo di *ChatGPT* nel Gruppo 2 ha portato a testi stilisticamente meno complessi e contenutisticamente meno sviluppati rispetto a quelli del Gruppo 1. Anche la media dei voti tra i due gruppi differiva: minore per il Gruppo 2 rispetto al Gruppo 1. Inoltre, il Gruppo 1 tendeva a usare il *bot* per rivedere lo stile e diversificare il lessico, mentre nel Gruppo 2 chi era più attivamente coinvolto nella ricerca delle risorse e aveva un obiettivo di ricerca ben definito, aveva meno necessità di affidarsi all'IA, chi invece aveva un livello più basso di competenza o di conoscenza dell'argomento si rivolgeva all'IA per formulare le domande della ricerca.

L'impatto sulle competenze linguistiche delle/degli apprendenti viene messo in luce anche nell'indagine di Kusumaningrum *et al.* (2024), che hanno usato *ChatGPT* con sei studentesse/studenti universitari nella scrittura in inglese L2 di quattro *e-mail* sia di tipo formale che informale. Dallo studio emerge che la maggior parte delle/degli apprendenti copiava la versione di IA. Solo in due casi si era verificato il tentativo di integrare le proprie idee con quelle proposte da *ChatGPT*. Il tempo dedicato alla finalizzazione delle *e-mail* era inversamente proporzionale a quello dell'interazione con *ChatGPT*, ossia più lunghe erano le interazioni con *ChatGPT*, minor tempo veniva dedicato alla redazione dei testi: le/gli apprendenti si affidavano a *ChatGPT* senza usare le proprie competenze. Tali risultati sono stati definiti «allarmanti» dagli Autori.

Riassumendo, in generale gli studi indicano che l'IA può essere una valida risorsa e che il potenziale di *ChatGPT* per l'apprendimento delle lingue può essere significativo, ma in certa

misura anche rischioso o inconclusivo. Inoltre, Klimova *et al.* (2023) fanno notare che la maggior parte degli studi presuppone che la tecnologia migliori la qualità del processo di apprendimento linguistico, ma in molti di essi questa affermazione non è sufficientemente supportata da dati affidabili. Infine, al momento della stesura del presente articolo non siamo a conoscenza di studi empirici sull'impatto dell'IA nella didattica dell'Italiano L2.

In considerazione di questi desiderata di ricerca, ci si è posta la domanda di come poter implementare l'IA nel processo educativo e iniziare a esplorare percezioni e approcci delle/degli apprendenti di Italiano L2 ai suoi strumenti. I quesiti che hanno guidato il presente studio empirico sono i seguenti.

- In che modo le/gli insegnanti universitari di una L2, nella fattispecie l'italiano, devono ripensare i compiti di scrittura se vogliono promuovere il pensiero critico?
- Quali sono le aspettative delle/gli apprendenti e le loro reazioni all'uso dell'IA?
- In relazione alle abilità di scrittura, quali sono i vantaggi e i limiti dell'integrazione degli strumenti di IA nella classe L2?

L'obiettivo è stato quello di testare e valutare il potenziale di *ChatGPT* per l'apprendimento dell'italiano in contesto formale attraverso l'esplorazione delle esperienze e delle opinioni delle/degli apprendenti, la cui prospettiva è essenziale per valutare l'utilità di questa tecnologia a fini educativi e per fare scelte pedagogiche innovative adeguate e che prendano in considerazione i valori e le percezioni delle/degli apprendenti.

3. Metodi

La presente sezione descrive il quadro di riferimento metodologico adottato per questo studio empirico, specificando l'approccio di ricerca, le caratteristiche del contesto e delle/dei partecipanti, gli strumenti utilizzati per la raccolta dati e le procedure per l'analisi.

3.1. Contesto e partecipanti

Le/I partecipanti all'indagine sono 54 apprendenti di Italiano presso il Centro Linguistico della Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) di Monaco di Baviera. Si tratta di apprendenti universitari di tutte le facoltà (esclusa la facoltà di Filologia Italiana) con i seguenti Livelli linguistici: A1.2, A2.1 e B2.2 del QCER. Persone molto motivate e con un interesse generale per l'italiano. I corsi di Italiano prevedono 28 ore circa di lezione (14 incontri circa di 90 minuti) e la sperimentazione è iniziata nel marzo del 2023 con un corso pilota di Livello A2.1 ed è continuata fino al luglio 2024.

Sono stati somministrati dei questionari *pre* e *post task* per individuare rispettivamente le esperienze pregresse prima di iniziare la sperimentazione e le percezioni delle/degli apprendenti nei confronti di *ChatGPT* alla fine dei corsi.

Gli interventi didattici descritti nel presente studio si sono articolati in diverse sessioni durante le regolari lezioni. Prima di iniziare è stata resa nota l'informativa etica sullo studio con la garanzia dell'anonimato, della protezione dei dati e del diritto a ritirare il consenso. Tutte/i gli apprendenti hanno firmato il consenso informato e hanno partecipato.

Tutti i dati riguardanti *ChatGPT* si riferiscono alla versione di *ChatGPT 3.5* mediata dalla

piattaforma *Schulki.de*, che consente specificamente alle/agli insegnanti di sperimentare l'IA in classe in modo sicuro, nel rispetto della legge sulla protezione dei dati delle/dei partecipanti.

3.2. Raccolta dati e metodologia

Per questo studio si valutano i dati dei questionari distribuiti prima e dopo gli interventi, i compiti svolti dalle/dagli apprendenti, le risposte di *ChatGPT* e le interviste di alcune/i apprendenti con domande a risposta aperta.

Questo studio si limita a esplorare i compiti di scrittura in L2 con lo scopo di identificare come impiegare *ChatGPT* come assistente o strumento di riflessione linguistica e quali compiti sono più adeguati quando si è nella condizione di dover valutare la produzione scritta individuale delle/degli apprendenti⁸.

Il primo compito di scrittura era nella maggior parte dei casi senza IA e spesso di tipo collaborativo, sia per ridurre la tensione, tipicamente molto alta, di dover scrivere in L2, sia perché l'interazione tra pari è un potente strumento per migliorare la competenza di scrittura (Guo *et al.* 2022). A questo sono seguiti compiti che invece coinvolgevano l'IA, accompagnati da una riflessione dei risultati e delle esperienze.

La Tabella 1 riassume il tipo di compito assegnato, il livello di competenza linguistica e la procedura.

A1.2	Conversazione a) sostenere una conversazione con <i>ChatGPT</i>
A2.1	Scrittura collaborativa (tema; <i>brainstorming</i>) e/o individuale (tema) a) scrivere un tema su un argomento del programma (p. es. casa, Italia) b) fare correggere il testo a <i>ChatGPT</i> o chiedere a <i>ChatGPT</i> di scrivere lo stesso tema c) confrontare/commentare il testo di <i>ChatGPT</i> (100 parole ca.)
B2.2	Scrittura collaborativa a) elaborare insieme criteri di valutazione di testi scritti Scrittura individuale (tema) a) scrivere un tema su un argomento del programma (p. es. musica) b) fare correggere il proprio tema o farne scrivere uno simile a <i>ChatGPT</i> c) confrontare e valutare i due testi in base ai criteri del punto (a) d) rivedere eventualmente i criteri di valutazione e) commentare l'esperienza (100 parole ca.)

Tabella 1. Tipi di compiti assegnati e relativa procedura per livello di competenza linguistica.

3.3. Analisi dei dati

Per l'analisi dei dati è stato scelto un approccio misto, con analisi quantitativa e qualitativa per i questionari *pre* e *post task*, e qualitativa per i compiti e per le interviste.

Durante il processo di analisi dei testi sono emersi temi ricorrenti e *pattern* che sono stati codificati in base al contenuto semantico e successivamente raggruppati in categorie sviluppate induttivamente (Glaser, Strauss 1967). Per l'analisi ci si è avvalsi di *MAXQDA*, un *software* progettato per l'analisi di dati qualitativi.

⁸ La ricerca si concentra sull'abilità di scrittura e non include l'uso di un *chatbot* gestito in autonomia dalle/dagli apprendenti. Per i benefici dell'IA nell'apprendimento autonomo, cfr. Zhang, Liu 2022.

Per garantire l’anonimato, a ogni partecipante è stato assegnato un codice. I nomi eventualmente menzionati negli estratti sono dunque pseudonimi.

4. Risultati

In questa sezione vengono presentati dati relativi rispettivamente: alle aspettative delle/degli apprendenti, all’approccio adottato con il *bot*, alle risposte generate da *ChatGPT* e al *feedback* delle/degli apprendenti.

4.1. Aspettative delle/degli apprendenti prima di lavorare con ChatGPT

Nel questionario distribuito prima di lavorare con *ChatGPT*, alla domanda «Secondo voi l’IA migliora l’apprendimento delle lingue?» le/gli apprendenti sembrano divisi (Grafico 1): nel semestre estivo 2023 il 47% delle/degli apprendenti ha risposto in modo positivo, mentre un anno dopo la percentuale delle risposte positive è scesa al 6%. Nel semestre estivo 2024 è aumentata inoltre la percentuale di coloro che esitano a prendere una posizione («non so»), con il 56% rispetto al 44% dell’anno precedente.

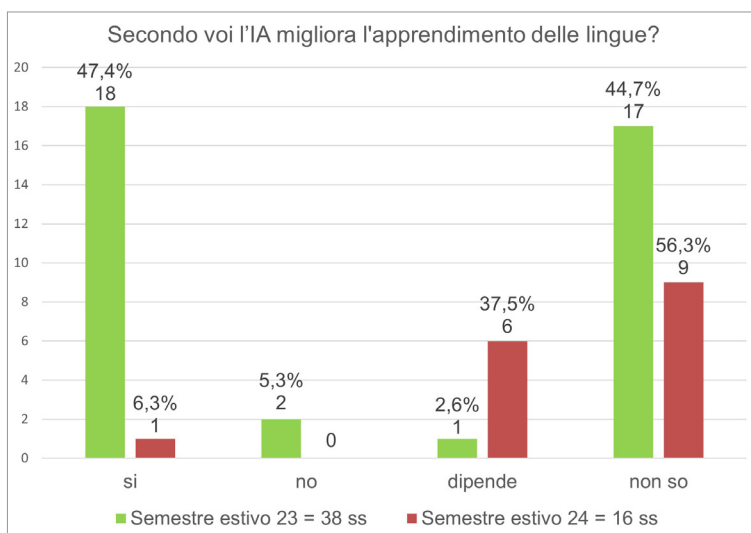


Grafico 1. Secondo voi l’IA migliora l’apprendimento delle lingue?

La differenza tra i due semestri suggerisce che le aspettative nei confronti dell’IA si abbassano, mentre aumentano i dubbi e le riserve (se si considerano «dipende» e «non so» insieme), differenza probabilmente dovuta al fatto che a un anno e mezzo circa dal lancio di *ChatGPT 3.5* si sa molto di più e le/gli apprendenti hanno un’idea più concreta e realistica dell’IA.

4.2. L’approccio delle/degli apprendenti - Come viene usato ChatGPT

In questa sezione si osserva con quale approccio e con quale *focus* le/gli apprendenti usano l’IA, allo scopo di individuare quali modelli di interazione con i testi generati dall’IA emergono.

Sono state identificate le seguenti caratteristiche dell’apprendente riguardo l’approccio nell’interazione con il *chatbot*:

- *autonomo*: chiede oltre la consegna data dall’insegnante e gestisce in autonomia le proprie richieste;

- *critico*: mette in questione l’*output* di *ChatGPT* (p. es. «Cosa significa “gemütlicherfreundlicher”? Questa parola non è corretta») (E24-2-A1.2);
- *attento*: individua le debolezze nelle risposte di *ChatGPT* (p. es. «Parla faccile, no capito») (I23-2-A1.2);
- *esigente*: non si accontenta della prima risposta di *ChatGPT*, mantiene il *focus* e affina le proprie richieste sempre di più (p. es. «Cosa hai corretto esattamente? Evidenzia gli errori») (E24-7-A1.2).

Dall’analisi dei *prompt* inviati a *ChatGPT* risulta che, tranne in pochissimi casi, in genere ogni apprendente dimostra interesse a continuare l’interazione con *ChatGPT* oltre il primo *prompt*, con circa 3-4 *prompt* di *follow-up*.

Se si considera cosa chiedevano le/gli apprendenti a *ChatGPT*, una delle richieste più frequenti era di far riscrivere il testo originario «con linguaggio sofisticato/più alto». Un’altra richiesta frequente verteva sulla grammatica e chiedeva di riscrivere il testo «con grammatica perfetta». Altre richieste erano «multi-focali»: «Correggi il seguente testo italiano. Fai attenzione alla sintassi, all’ortografia, alla grammatica e alla scelta delle parole», mostrando così interesse verso più aspetti e non solo verso quello grammaticale. Infine, alcuni *prompt* chiedevano a *ChatGPT* un testo scritto con una «scrittura avanzata come lingua madre» oppure: «Migliora il testo con vocabolario avanzato come lo userebbe un italiano».

Queste richieste si rivelano un’arma a doppio taglio perché il testo generato da *ChatGPT* risulta così difficile che le/gli apprendenti sono costretti a chiederne la traduzione o la semplificazione in un linguaggio più semplice. Nel complesso le/gli apprendenti dimostrano una spiccata agentività nel valorizzare le risorse disponibili e un buon livello di autonomia e iniziativa nel cogliere le opportunità di apprendimento offerte dallo strumento di IA.

Analizzando i dati dalle interazioni con il *chatbot*, colpisce l’impatto della competenza linguistica che può essere un limite all’uso efficiente di *ChatGPT*, soprattutto ai livelli di competenza linguistica più bassi. Ciò viene esemplificato nella *chat* seguente (Figura 1), riferita a una attività che chiedeva alle/gli apprendenti di sostenere una conversazione con *ChatGPT* per circa due minuti o in circa dieci battute⁹.

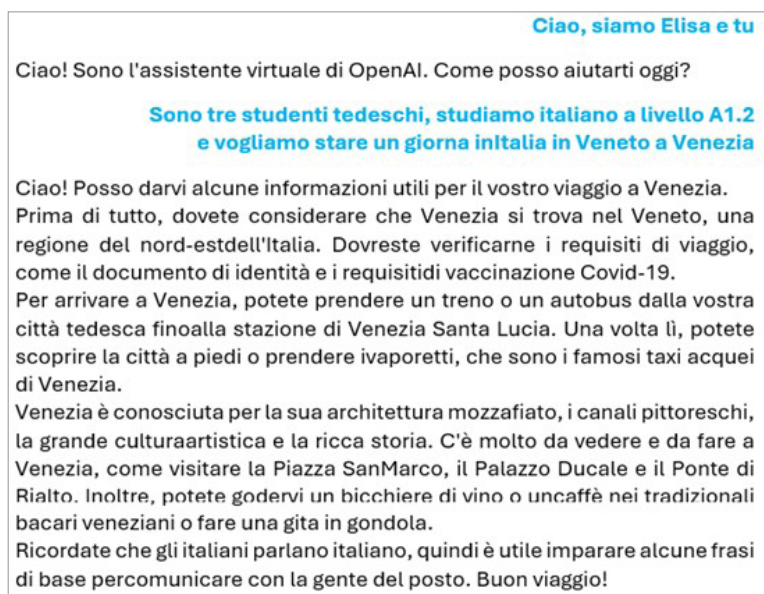


Figura 1. Prompt impreciso (E23-2-A1.2).

⁹ Si segnala che le battute dell’apprendente sono evidenziate dal colore azzurro, mentre le risposte di *ChatGPT* sono in nero.

La risposta di *ChatGPT* era troppo lunga e difficile per il Livello A1.2 in questione. Questa interazione con *ChatGPT* suggerisce che per evitare frustrazione, il *prompt* avrebbe dovuto essere più preciso. Se le/gli apprendenti avessero specificato meglio cosa avrebbe dovuto restituire *ChatGPT*, probabilmente non sarebbero stati sopraffatti dalla lunghezza e dal livello linguistico del risultato.

Similmente, nell'esempio seguente (cfr. Fig. 2) uno studente di Livello A1.2 desidera che *ChatGPT* gli faccia delle domande, ma non riesce a formulare frasi grammaticalmente corrette, con il risultato che *ChatGPT* fraintende le sue richieste e non lo comprende. Dopo diversi tentativi di instaurare una conversazione e farsi fare delle domande da *ChatGPT*, lo studente capitola e conclude che *ChatGPT* non abbia voglia di parlare con lui.

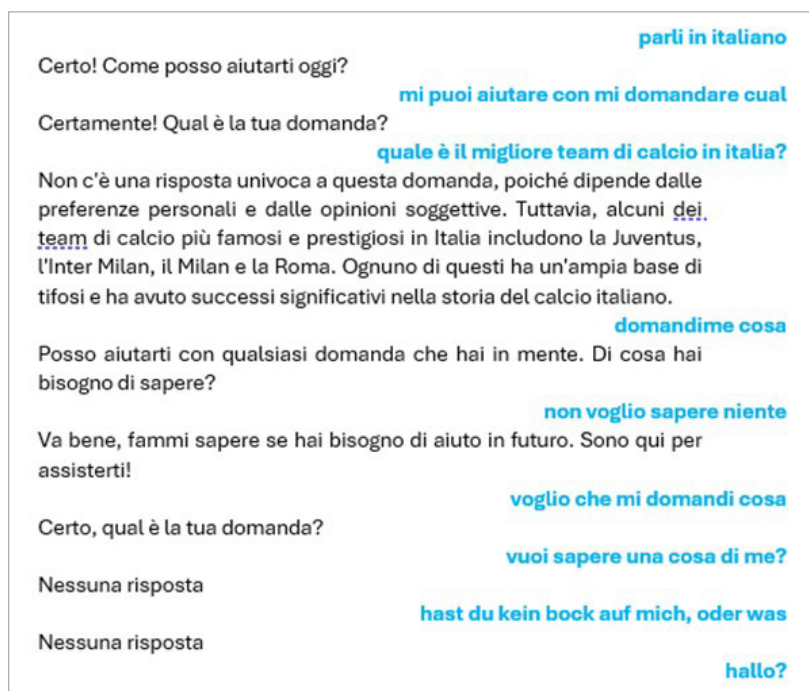


Figura 2. Grammatica imprecisa (I23-3-A1.2).

Questa *chat* dimostra che per evitare frustrazione, la grammatica con cui sono formulate le domande dovrebbe essere più precisa, ma a questo livello di competenza linguistica le/gli apprendenti non erano in grado di fare di meglio.

Infine, si sono verificati anche due casi di elusione del compito o di *false engagement*, (Bryson, Hand 2008, cit. in Stockwell 2024), quando per esempio le/gli apprendenti che avevano il compito preciso di instaurare una conversazione di circa due minuti con *ChatGPT*, chiedono: «Scrivi una conversazione di due minuti», cioè eludono il compito che avrebbero dovuto svolgere loro, facendolo svolgere interamente al *chatbot*. Questo comportamento rivela sia un approccio strumentale al lavoro da svolgere, in cui il compito viene cioè completato con poco o zero sforzo, sia la mancanza di comprensione dell'obiettivo pedagogico del compito (Stockwell 2024). A questo proposito Godwin-Jones *et al.* (2024) sottolineano come la mancanza di impegno sia addirittura affiancata da una potenziale perdita di apprendimento (*learning loss*).

4.3. Come risponde ChatGPT?

In questa sezione saranno analizzate le risposte di *ChatGPT*. Indubbiamente la qualità delle

risposte generate dal *chatbot* dipende dalla qualità dei *prompt*: più le richieste sono chiare e specifiche, più pertinenti e coerenti sono le risposte generate da *ChatGPT*. Le risposte del *chatbot* si sono rivelate in generale coerenti, strutturate e di alta qualità. Le/Gli apprendenti sono rimasti colpiti sia dalla velocità con cui *ChatGPT* fornisce le risposte, sia dalla loro qualità. Il livello dei testi elaborati da *ChatGPT* è infatti elevato. Allo stesso tempo colpisce che l'*input* di *ChatGPT* sia a volte errato o inadeguato. Nei testi di *ChatGPT* compaiono per esempio errori sia di comunicazione sia di contenuto, oppure parole inesistenti, oltre a casi di *code switching* (Muysken 2000), esemplificati nella Tabella 2.

Prompt apprendenti	Risposta di ChatGPT	Tipo di errore
ciao	Tschüss ¹⁰	comunicazione
volgiamo stare una settimana in Toscana in Italia	La Toscana ha molte zone naturali bellissime. Una delle migliori è il parco nazionale delle Cinque Terre.	contenuto
	*lauale *delizioseanze	parole inesistenti
ciao	Ciao, bis zum nächsten Mal	<i>code switching</i>
Devo preparo una presentazione	Pos aiutarti a preparare la tua presentazione. Was für eine Art von Präsentation sollst du halten und welche Informationen musst du präsentieren.	parola incompleta <i>code switching</i>

Tabella 2. Errori nei testi di ChatGPT.

Un'altra caratteristica emersa nelle risposte di *ChatGPT* è la sua inadeguatezza: anche quando gli studenti specificano a quale livello di competenza desiderino una risposta, l'*input* di *ChatGPT* è inadeguato a livello di registro. Nel seguente esempio infatti (Figura 3), alla domanda di un apprendente di Livello A1.2 su cosa fare un giorno in Toscana, segue questa risposta di *ChatGPT*.

Ciao! Sarei lieta di aiutarti a pianificare il tuo viaggio in Italia. Per quanto riguarda la destinazione, la Toscana è sicuramente una bellissima regione ricca di cultura e paesaggi mozzafiato. Per quanto riguarda la spiaggia, potreste scegliere tra la costa tirrenica o quella adriatica. Personalmente ti consiglio la costa tirrenica, dove potreste godere delle splendide spiagge della Maremma Toscana, come ad esempio Marina di Grosseto o Castiglione della Pescaia. Per il tuo budget di 1500€ a persona, potete trovare sistemazioni per una settimana in una struttura turistica in questo luogo, includendo il cibo. Potete anche affittare un'auto per spostarvi e visitare i bellissimi paesini della Toscana, come Pienza, San Gimignano e Montepulciano. Ricorda però che il periodo estivo (luglio/agosto) è considerato alta stagione, quindi potresti dover prenotare in anticipo per ottenere i migliori prezzi. Spero che queste informazioni ti saranno utili! Buon viaggio in Italia!

Figura 3. Risposta inadeguata (E23-3-A1.2).

Il registro dei testi di *ChatGPT* risulta prolisso, ridondante e troppo elevato, quindi fru-

¹⁰ In tedesco il saluto «ciao» si usa solo per accomiarsi e *ChatGPT* fraintende l'italiano «ciao» e risponde con un saluto di addio in *tedesco*.

strante, con frasi come le seguenti: «Goditi il panorama mozzafiato», «Ci sono alcune cose che potresti voler considerare». La frustrazione è percepibile maggiormente ai livelli bassi di competenza linguistica (A1.2 o A2.1). In questi casi le/gli apprendenti devono inevitabilmente chiedere a *ChatGPT* di semplificare la risposta o di tradurla nella loro lingua madre, come nel seguente esempio, di cui si riporta prima la consegna e poi una chat.

Compito

Siete in viaggio in Italia, scegliete una regione o una città dove volete andare. Volete parlare con la gente del posto. Usate *ChatGPT/Schulki* per conversare in italiano ☺. Avete 8 minuti.

Procedura

Preparate prima il vostro *prompt*.

- a) Presentatevi brevemente in italiano (il vostro nome/chi siete, da dove venite e perché siete lì (p. es. *ciao, siamo x, y e z, student* tedeschi, studiamo italiano a livello a1.2...*))
- b) Cosa volete fare/Dove volete andare (p. es. [...] *e vogliamo stare un giorno in italia in* (regione) a (città))
- c) Dite cosa deve fare ChatGPT: volete i consigli di *ChatGPT*, su che cosa? Deve conversare con voi come se fosse una persona italiana? Deve farvi delle domande
- d) Come deve rispondervi: con una frase o con una risposta breve, o quanto lunga [...] o con un massimo di 50/100/... parole
- e) Che lingua deve usare (elementare, semplice, formale ecc.)

Dove volete andare

Io sono solo un assistente virtuale. Non ho la capacità di andare da qualche parte fisicamente. Posso però fornirvi informazioni su luoghi da visitare, suggerimenti su attività o fornirvi indicazioni su come raggiungere determinati luoghi. Cosa posso fare per aiutarvi oggi?

Come che significa „cosa posso fare per aiutarvi oggi“?

Quando chiedo "cosa posso fare per aiutarvi oggi", intendo chiedere come posso assistervi o come posso fornirvi supporto. Potete chiedermi informazioni su un determinato argomento, suggerimenti su come pianificare un viaggio o semplicemente chiedere il mio aiuto per risolvere un problema o una difficoltà specifica che state incontrando. Sarò felice di assistervi in qualsiasi modo possibile.

Parla in modo facile, capito niente

Mi scuso se ho parlato in modo complicato da capire. Cercherò di spiegare le cose in modo più semplice e chiaro. Se avete domande o non capite qualcosa che ho detto, non esitate a chiedermi di fornire ulteriori spiegazioni o di parlare in un modo più semplice. Il mio obiettivo è quello di fornire un aiuto utile e comprensibile.

Come stai?

Come assistente virtuale, non ho sentimenti o emozioni, ma grazie per aver chiesto. Come posso aiutarti oggi?

Figura 4. *Linguaggio complicato (I23-2-A1.2).*

Generalmente la risposta di *ChatGPT* si è rivelata sempre al di sopra del livello di competenza delle/degli apprendenti. Il *chatbot* si è dimostrato quindi incapace di adattarsi a tutti i livelli, a differenza di quanto affermato da Kohnke *et al.* (2023: 4).

Per approfondire questo aspetto, è stata analizzata la lingua presente nei testi di *ChatGPT*. Di alcuni di essi è stata calcolata la leggibilità con funzione di triangolazione¹¹, usando l'Indice di leggibilità GULPEASE¹², un indice tarato sulla lingua italiana. L'Indice GULPEASE viene indicato da 0 a 100, più alto è il numero, più leggibile è il testo¹³. Per lo scopo del presente studio è stato utilizzato *READ IT*¹⁴, lo strumento del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) che misura la leggibilità di un testo integrando inoltre anche altri parametri di analisi in diverse schede (Figura 5), tra cui l'analisi delle parti del discorso, l'analisi globale della leggibilità e la proiezione della leggibilità sul testo¹⁵. L'Indice GULPEASE viene reso visibile anche dai colori, indicando con barre verdi le dimensioni che rendono il testo comprensibile e con barre rosse gli aspetti più critici.

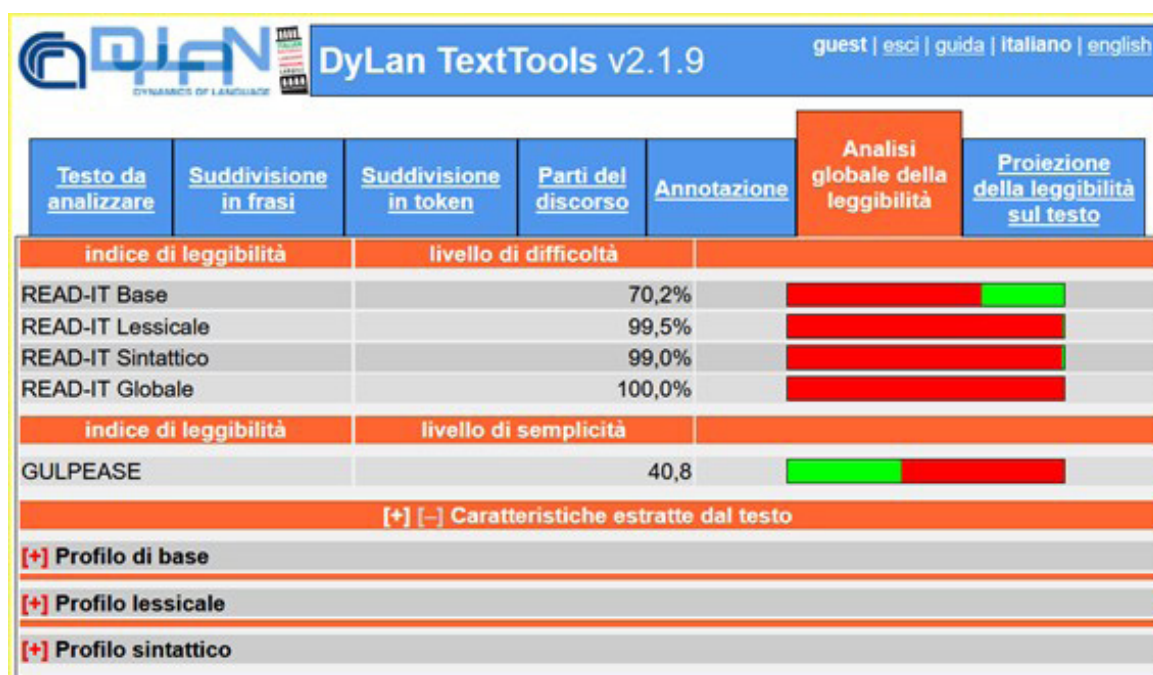


Figura 5. Esempio di analisi della leggibilità.

Per il testo a cui si riferisce la Figura 5, l'Indice di leggibilità GULPEASE è 40,8, quindi abbastanza basso, e prevalgono le barre rosse. Se si considera il fatto che l'Indice GULPEASE si riferisce a madrelingua dell'italiano, è chiaro che il testo risulti ancora meno facile da leggere per apprendenti di Italiano L2. In sintesi, la lingua con cui risponde *ChatGPT* spesso non è adeguata al livello di apprendenti con competenze linguistiche basiche (A1-A2).

¹¹ La triangolazione viene intesa qui come integrazione complementare di prospettive per consentire una comprensione più profonda di un fenomeno (Kelle, Erzberger 2008).

¹² L'Indice GULPEASE è stato elaborato dal Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico dell'Università degli Studi «La Sapienza» di Roma e considera due variabili linguistiche: la lunghezza delle parole e la lunghezza delle frasi rispetto al numero delle lettere. Per approfondimenti sull'Indice GULPEASE cfr. *Wikipedia* (https://it.wikipedia.org/wiki/Indice_Gulpease).

¹³ I testi con Indice inferiore a 80 risultano di difficile lettura per chi non ha la licenza elementare, con Indice inferiore a 60 per chi non ha la licenza di scuola media e quelli con un Indice inferiore a 40 per chi non ha un diploma di scuola superiore.

¹⁴ Per approfondimenti su *READ IT*, lo strumento elaborato dal CNR, cfr. in sito Internet (https://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest)

¹⁵ Si segnala che *READ IT* genera diversi profili, per esempio il «profilo di base», che valuta la lunghezza di parole e frasi, il «profilo lessicale», che calcola la percentuale di lemmi appartenenti al Vocabolario di Base (VdB) e il «profilo sintattico», che misura le categorie morfo-sintattiche e la struttura sintattica del testo.

4.4. Feedback delle/degli apprendenti sul lavoro con ChatGPT

In generale l'analisi del *feedback* rivela che le/gli apprendenti hanno una visione d'insieme abbastanza completa dell'IA, in quanto sono in grado di coglierne sia aspetti positivi che negativi (Tabella 3).

Aspetti positivi	Aspetti negativi
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Risorsa</i>: grammatica, forme verbali, vocabolario, chat, tips – <i>Funzione facilitante</i>: rende più facile/veloce, spiega grammatica o vocabolario, traduce – <i>Apprendimento individualizzato</i>: contenuti individualizzati, <i>feedback</i>, esigenze personali – <i>Progresso nell'apprendimento</i>: correzione, formulazioni, espansione – <i>Apprendimento autonomo</i>: online, anytime – <i>Stimolo</i>: ispirazione, impulso creativo e intellettuale 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Rischi per apprendimento</i>: negligenza, pigrizia, impatto negativo sul proprio apprendimento/sapere, pensiero critico – <i>Autenticità</i>: non paragonabile a vero insegnante o essere umani, impersonale, preferenza x insegnante – <i>Illusione di apprendere</i>: inutile, non si impara davvero, ostacola – <i>Errori/Informazioni sbagliate</i>: contenuto forse non vero, bisogna controllare i risultati – <i>Vari limiti</i>: prompt, connessione wifi, no slang; disuguaglianza, imprevedibilità; privacy

Tabella 3. Feedback delle/degli apprendenti.

Tra gli aspetti positivi, si nomina l'IA come *risorsa*, per imparare o esercitare grammatica, forme verbali, vocabolario, per chattare o ricevere consigli, la sua *funzione facilitante* nel rendere l'apprendimento più semplice, veloce e «senza sforzo», nello spiegare grammatica o vocabolario e nel tradurre, la possibilità di *individualizzare l'apprendimento* e di favorire il *progresso nell'apprendimento* grazie a correzioni, formulazioni, espansioni di lessico, spiegazioni ecc. Le/Gli apprendenti mettono inoltre in evidenza come l'IA contribuisca all'*apprendimento autonomo* perché è accessibile online, oltre al fatto che è di *stimolo* come fonte di ispirazione o impulso creativo e intellettuale.

L'aspetto negativo nominato più frequentemente riguarda il *rischio per l'apprendimento*: le/gli apprendenti temono che usando questi strumenti aumentino la negligenza e la pigrizia. Molti sono preoccupati che l'impatto sul proprio apprendimento, sulla propria creatività, sul proprio sapere e sul pensiero critico sia nel complesso negativo. L'*autenticità* è un altro aspetto critico menzionato: le/gli apprendenti spiegano che l'IA è impersonale, non è paragonabile a una/ un vero insegnante ed esprimono chiara preferenza per un insegnante «classico», che opera in presenza, e non per un assistente virtuale. Inoltre, affermano che l'IA dà solo l'*illusione di apprendere*, in quanto utilizzandola non si impara davvero la L2, al contrario a volte si aggrava e addirittura si «ostacola l'apprendimento». Altri aspetti negativi menzionati riguardano il rischio di *errori* e di ricevere *informazioni sbagliate*, nonché altri *limiti di varia natura*: per esempio la connessione Internet, il fatto che *ChatGPT* non conosca lo *slang*, il rischio di rafforzare disuguaglianze, l'imprevedibilità delle risposte degli assistenti virtuali e la questione della *privacy*, perché l'«anonimizzazione non è possibile».

Nel questionario di *feedback* post intervento, alla domanda «Usare *ChatGPT* è divertente?» (Grafico 2), la maggior parte delle/gli apprendenti nel semestre estivo 2023 sembra apprezzarne la novità, come indica il 60% contro il 40% che non è non d'accordo, mentre nel semestre estivo 2024 le/i partecipanti sono più divisi, con il 46% in accordo, il 40% contrari e il 13% di incerti.

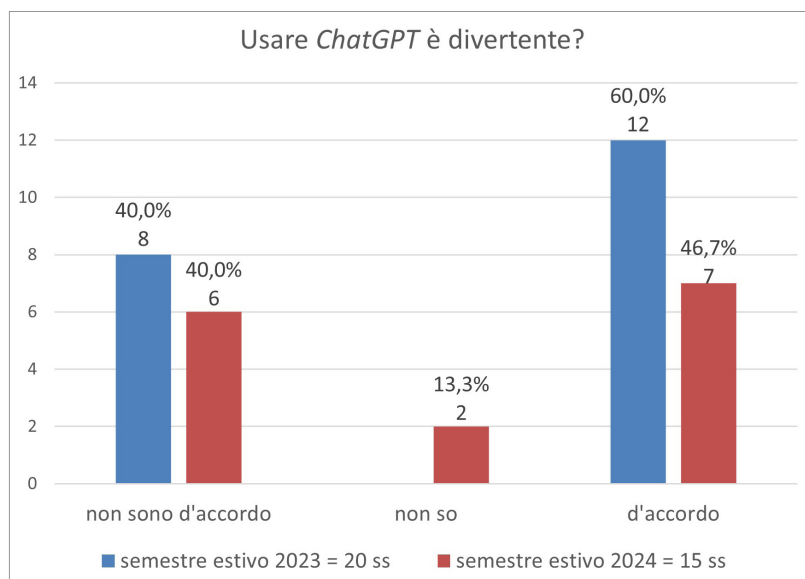


Grafico 2. *Usare ChatGPT è divertente?*

Similmente, anche alla domanda «*ChatGPT* ha aumentato la mia motivazione a studiare italiano?» (Grafico 3), la percentuale di chi è d'accordo diminuisce dal 2023 al 2024, rispettivamente con il 35% circa contro il 6,7% di coloro che sono d'accordo, e aumenta la percentuale degli incerti (40%).

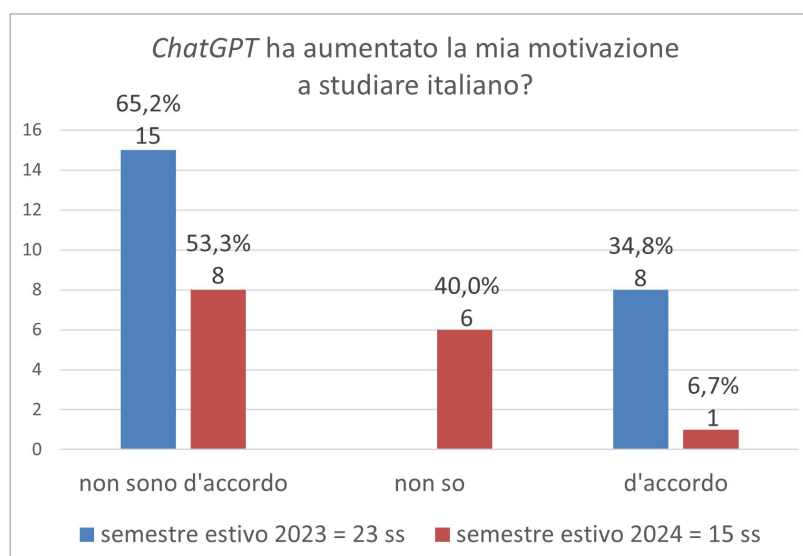


Grafico 3. *ChatGPT ha aumentato la mia motivazione a studiare italiano?*

Questi risultati suggeriscono che i dati della presente indagine non sono in linea con quelli riscontrati nella letteratura, in cui la maggior parte degli studi sostiene che l'uso dell'IA promuove la motivazione (Cai *et al.* 2023; Klimova *et al.* 2023; Kohnke *et al.* 2023; Shaikh *et al.* 2023).

Alla domanda «Vorrei continuare a usare *ChatGPT* nella lezione di italiano?» (Grafico 4), se nell'estate 2023 l'86% era propenso a usare *ChatGPT* in futuro, la percentuale si abbassa al 33% l'anno successivo. L'entusiasmo sembra diminuire con il tempo. Una possibile spiegazione potrebbe derivare dal fatto che un anno dopo il lancio di *ChatGPT 4* si ha un'idea più realistica delle possibilità e dei limiti di questa tecnologia.

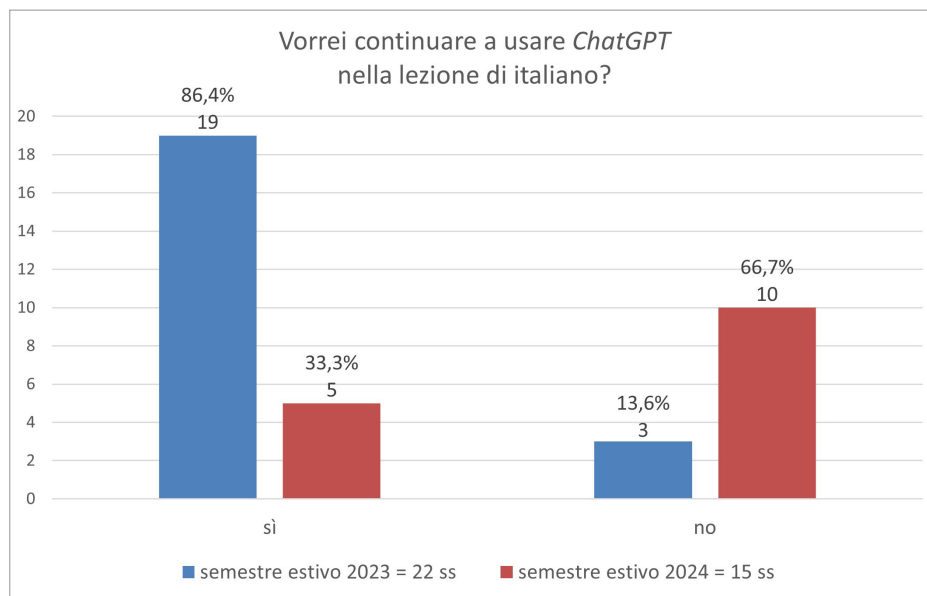


Grafico 4. *Vorrei continuare a usare ChatGPT nella lezione di italiano?*

Infine, nel questionario di *feedback* post intervento, nell'estate 2023 alla domanda «L'IA migliora l'apprendimento della lingua?» (Grafico 5) nel semestre estivo 2023 il 36% pensa che l'IA contribuisca in modo positivo all'apprendimento della lingua, mentre il 23% risponde in modo negativo. Un anno dopo, nel 2024, il 46% risponde «dipende», il 26,6% ritiene che non migliori e solo il 20% pensa che il contributo dell'IA sia positivo. Un partecipante fa addirittura un commento ironico: «L'intelligenza artificiale rende più facile non imparare correttamente una lingua».

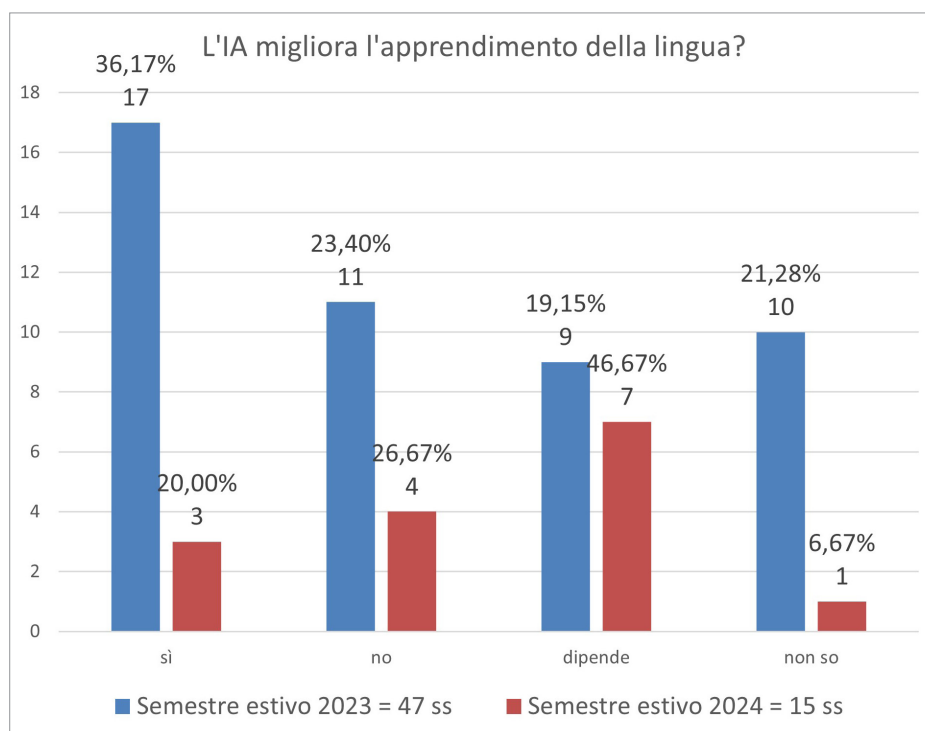


Grafico 5. *L'IA migliora l'apprendimento della lingua?*

Coloro che rispondono in modo positivo, rimangono colpiti/i dalla qualità e dall'alto livello dei testi generati da *ChatGPT* («vocabolario ampio e grammatica più avanzata») (E2-24, B2.2), mentre chi non concorda spiega, per esempio, che *ChatGPT* scrive «senza personalità», che il testo che ha generato «non potrebbe essere stato scritto da una persona», e che l'esperienza è stata «scioccante perché mi ha fatto vedere la facilità di farsi fare un testo da *ChatGPT* e poi farlo valere come proprio» (E1-24, B2.2).

A livelli più avanzati un elemento determinante sembra essere la competenza linguistica: le/gli apprendenti con una competenza molto alta si sono rivelati molto critici, probabilmente perché erano in grado sia di scrivere da sole/i, sia di identificare le sottigliezze e le pecche nei testi di *ChatGPT*. Al contrario, quando l'interlingua non è ancora sufficientemente avanzata, le/gli apprendenti rimangono colpiti dalla qualità superficiale dei testi di *ChatGPT*. Ma non è solo ai livelli alti che si manifestano dissensi: anche a Livello A2.1 o A1.2 alcune/i apprendenti rispondono in modo negativo, come per esempio: «l'IA dà uno stimolo per il nostro lavoro, ma nulla di più» (E12-24, A2.1), oppure: «La docente è un'esperta preziosa. Voglio imparare con lei o con una persona, eccezione per laboratorio linguistico o *Kahoot!*, giochi digitali per l'apprendimento ecc.» (E16-24, A2.1), o «Non vedo alcun valore aggiunto in tutto questo» (E8-24, A1.2). In questi casi la discriminante sembra essere uno spiccato spirito critico o le convinzioni delle/degli apprendenti riguardanti l'apprendimento di una L2.

Infine, dai dati delle interviste (5 partecipanti, Livello A2.1), risulta che l'80% (= 4/5) ha risposto in modo negativo alla domanda: «Ti è piaciuto usare *ChatGPT*?», laddove l'apprendente che ha risposto in modo positivo ha spiegato che le era piaciuto perché era una novità, ma non lo trovava affatto utile. I motivi con cui le/gli apprendenti spiegano le loro risposte sono i seguenti: «Non è utile», «Non si impara», «*ChatGPT* scrive senza personalità/manca la "voce" personale», «Voglio sentire che ho imparato con il mio cervello», «L'insegnante è migliore», «La lezione è più interessante».

Questi risultati sembrano in linea con quelli di Barrot (2023), che mette in risalto come alcuni aspetti unici della scrittura umana, come esprimere la propria voce e identità nella scrittura, siano ancora una sfida per l'IA.

5. Discussione

È indubbio che la tecnologia di IAgén come quella di *ChatGPT* rappresenti un passo in avanti rispetto alle «vecchie» tecnologie dei laboratori con audiocassette o alle «goffe interazioni multimodali con le macchine» (Chapelle *et al.* 2024b). Tuttavia, le affermazioni delle/gli apprendenti esprimono sentimenti contrastanti nei confronti dell'IA e del suo impatto sul loro apprendimento. Questa ultima sezione presenta tre fattori emersi nell'analisi che sembrano avere una forte influenza sui risultati nel presente studio: il particolare significato dell'apprendimento di una L2, il valore delle emozioni e il pensiero critico.

- L'apprendimento dell'italiano significa molto per le/gli apprendenti in questo contesto. Come afferma una partecipante, «Pensiamo che la lingua sia un modo di comunicare, uno strumento di cultura e di pensiero» (E28-23, A2.1), apprendere italiano è un incontro interculturale. L'amore per l'Italia in Germania si attesta già dal XVIII secolo con il *Viaggio in Italia* di Goethe come una grande passione. Le/Gli apprendenti amano l'Italia, anche se probabilmente la loro *Italy* non è l'Italia, usando un'espressione calzante di Severgnini

- (2006: 14), bensì una «droga leggera», un Paese che corrisponde più alle loro fantasie («colline al tramonto, olivi e limoni, vino bianco e ragazzi dai capelli neri») che alla realtà. L'Italia diventa cioè la proiezione delle loro aspirazioni, quindi una questione di identità che veicola un senso di appartenenza in quanto tale non può essere sostituita dalla IA.
- Nelle affermazioni di alcune/i apprendenti si notano sia la preoccupazione per il rischio di diventare “pigri” usando un *chatbot*, sia l'orgoglio per la loro *performance* cognitiva: «Mi piace imparare le lingue da sola per sentire l'orgoglio di aver imparato e per avere la sensazione di aver fatto qualcosa di difficile con il mio cervello» (E29-23, A2.1). Essere in grado di svolgere compiti difficili con le proprie forze e capacità dà alle/agli apprendenti un senso di autoefficacia (Bandura 1997) rilevante in ambito accademico. Questa risposta emotiva rimanda a una questione di personalità e identità professionale: delegare questo compito cognitivo umano all'IA, significherebbe eludere questa responsabilità.
 - Le/Gli apprendenti in questo studio dimostrano di possedere l'abilità per eccellenza del XXI secolo (Kim *et al.* 2023), cioè quella di «imparare a imparare» e di essere critici. Come hanno rivelato i questionari di *feedback*, essi/esse non si lasciano sedurre completamente o facilmente dall'IA. Il loro atteggiamento critico e consapevole è un obiettivo auspicabile di ogni insegnante e di ogni teoria dell'apprendimento. Nel presente studio le/gli apprendenti si allineano con i risultati di Vo e Nguyen (2024) e Shoufan (2023), in cui le/gli apprendenti dopo aver usato *ChatGPT* reagiscono in modo critico.

6. Conclusioni

Riprendendo le domande della ricerca, la prima chiedeva in che modo le/gli insegnanti universitari di una L2 debbano ripensare i compiti da assegnare alle/ai loro apprendenti per capire come e quando l'IA supporti l'apprendimento linguistico. Ci siamo avvalsi di compiti che le/gli apprendenti dovevano prima risolvere da soli, cioè che erano obbligati a svolgere senza alcun aiuto e in cui *ChatGPT* era solo un assistente. I risultati indicano che *ChatGPT* non risponde sempre in maniera adeguata e non è ancora in grado di allinearsi alle esigenze e al livello di competenza di tutte/i le/gli apprendenti. La combinazione efficiente di didattica e tecnologia è ancora *in progress*. Pur non essendo ancora chiaramente definito quale sia il valore aggiunto dell'IA in ambito didattico, condividiamo la tesi che gli insegnanti di L2 debbano essere preparati a comprendere e adattarsi ai nuovi ambienti di apprendimento (White 2007a), espandendo le proprie competenze (Tlili *et al.* 2023), sebbene ciò presupponga sia la necessità di una modifica delle proprie convinzioni, che sembrano fare fatica ad adattarsi al ritmo veloce degli sviluppi tecnologici dell'IA, sia il sostegno di politiche educative *ad hoc*.

Con la seconda domanda della ricerca si chiedeva quali fossero le aspettative delle/gli apprendenti e le loro reazioni all'uso dell'IA. I dati indicano che le studentesse/gli studenti erano interessati, aperti al nuovo, ma critici e non tutte/i facilmente seducibili: all'apprezzamento delle nuove tecnologie da un lato, si affianca anche rifiuto dall'altro. Molte/i sembrano essere consapevoli di vantaggi e svantaggi e vigili rispetto ai rischi per il proprio apprendimento, come d'altronde ci si augura: «È necessario un atteggiamento critico da parte dell'apprendente» (Athanasopoulos *et al.* 2023: 822).

La terza domanda della ricerca si interrogava su quali fossero i vantaggi e i limiti dell'integrazione degli strumenti di IA nella classe di L2. In relazione alle abilità di scrittura questa nuova tecnologia non sembra allinearsi con alcune convinzioni relative all'insegnamento delle

lingue e con i bisogni specifici del gruppo in esame. I dati suggeriscono che probabilmente le/gli apprendenti più deboli beneficiano di più (cfr. Noy, Zhang 2023, cit. in Warschauer 2023), mentre a chi ha una competenza più alta manca il senso di *agency* («voce») nella scrittura (cfr. anche Jacob *et al.* 2023 cit. in Warschauer *et al.* 2023). Inoltre, abbiamo visto la funzione mediatrice del contesto, delle emozioni e delle caratteristiche individuali. Questo studio suggerisce che l'attenzione alla tecnologia/innovazione dovrebbe essere bilanciata da un'attenzione al contesto e alle/agli apprendenti con le voci dei/delle quali è importante sintonizzarsi, poiché l'identità delle studentesse/degli studenti non deve essere data per scontata «come aspetto inerte dell'esperienza di apprendimento» (White 2007b: 107). Le preoccupazioni delle/degli apprendenti ci ricordano la funzione delle emozioni che «nascono in situazioni che le persone considerano rilevanti per i loro obiettivi» (Gross 2008: 498). Quando le paure e le emozioni interferiscono con l'ambiente d'apprendimento, anche il più bel repertorio digitale può rivelarsi inutile.

Se i programmi di apprendimento linguistico devono formare utenti avanzati della L2 che soddisfino le crescenti esigenze sociali e globali di multilinguismo e alfabetizzazione digitale, le tensioni emerse nello studio rappresentano una sfida per gli insegnanti di lingue e indicano che l'introduzione di nuove tecnologie deve considerare attentamente le legittime preoccupazioni delle/dei partecipanti per garantire che la tecnologia supporti davvero gli obiettivi educativi piuttosto che diventare un nuovo ostacolo (Wang *et al.* 2024).

Ci sono diversi limiti in questo studio, tra cui il tipo di attività utilizzate per valutare l'apporto dell'IA e il fatto che la sperimentazione è stata condotta solo su un campione limitato e con un gruppo specifico di apprendenti universitari, la cui visione può essere diversa da quella di altri apprendenti. Sembrerebbe essenziale condurre studi simili in altri contesti culturali, dove l'italiano ha uno *status* diverso. Sarebbe inoltre fondamentale inquadrare ciò che accade in diversi ambienti mediati dalla tecnologia in una “teoria concettuale” che attualmente manca.

L'applicazione dell'IAgen nella glottodidattica è ancora in fasce, ma si può prevedere un impatto enorme sull'apprendimento delle lingue con implicazioni di vasta portata, come dichiarano Schmidt e Strasser (2022), secondo i quali l'aula di L2 nel 2040 sarà ibrida, adattiva e individualizzata, multimediale, interattiva e – buona notizia – ancora con necessità di insegnanti esperti. Il nostro compito è restare al passo per sfruttare il potenziale della tecnologia, in quanto non è la tecnologia in sé che fa avanzare la glottodidattica, ma la competenza e la visione di insegnanti esperti.

Riferimenti bibliografici

- Athanassopoulos, S., Manoli, P., Gouvi, M., Lavidas, K., Komis, V. 2023. *The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom*. «Advances in Mobile Learning Educational Research», 3(2): 818-824. URL: <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.02.009> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York. Freeman.
- Barrot, J. S. 2023. *Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials*. «Assessing Writing», 57, 100745. URL: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Baumgart, J., Bohle-Jurok, U., Mandl, T. 2024. *Ink of innovation: Exploring ChatGPT and other AI-writing tools in an English as medium of instruction context*. In Chapelle, Beckett, Ranalli (eds.) 2024a: 24-41.
- Cai, Q., Lin, Y., Yu, Z. 2024. *Factors Influencing Learner Attitudes Towards ChatGPT-Assisted*

- Language Learning in Higher Education*. «International Journal of Human-Computer Interaction», 40(22): 7112-7126. URL: <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2261725> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Chapelle, C. A., Beckett, G. H., Ranalli, J. (eds.) 2024a. *Exploring AI in applied linguistics*. Ames (Iowa). Iowa State University Digital Press. URL: <https://doi.org/10.31274/isudp.2024.154.01> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- (eds.) 2024b. *Paths for exploring AI in Applied Linguistics*. In Chapelle, Beckett, Ranalli (eds.) 2024a: 1-8.
- Chen, J. C. 2016. *EFL learners' strategy use during task-based interaction in Second Life*. «Australasian Journal of Educational Technology», 32(3). URL: <https://doi.org/10.14742/ajet.2306> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Diadori, P. 2011. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano. Mondadori.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago. Aldine.
- Godwin-Jones, R., O'Neill, E., Ranalli, J. 2024. *Integrating AI tools into instructed second language acquisition*. In Chapelle, Beckett, Ranalli (eds.) 2024a: 9-23.
- Gross, J. J. 2008. *Emotion regulation*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (eds.). *Handbook of emotions*. New York. The Guilford Press: 497-512.
- Guo, K., Wang, J., Chu, S. K. W. 2022. *Using chatbots to scaffold EFL students' argumentative writing*. «Assessing Writing», 54. URL: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100666> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Guo, K., Li, Y., Li, Y., Chu, S. K. W. 2023. *Understanding EFL students' chatbot-assisted argumentative writing: An activity theory perspective*. «Education and Information Technologies», 29(1): 1-20. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12230-5> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Hong, W. C. H. 2023. *The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research*. «Journal of Educational Technology and Innovation», 5(1): 37-45. URL: <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Huang, W., Hew, K. F., Fryer, L. 2021. *Chatbots for language learning - Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning*. «Journal of Computer Assisted Learning», 38: 237-257.
- John, C. 2018. *The Evolution and Impact of Technology in Language Education*. «Technology and the Curriculum: Summer 2018»: 196-216. URL: <https://pressbooks.pub/techandcurriculum/chapter/technology-assisted-language-learning/> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Kelle, U., Erzberger, C. 2008. *Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz*. In U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke (eds.) 2008. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, Hamburg. Rowohlt: 299-309.
- Kim, S., Shim, J., Shim, J. 2023. *A Study on the Utilization of OpenAI ChatGPT as a Second Language Learning Tool*. «Journal of Multimedia Information System», 10(1): 79-88. URL: <https://doi.org/10.33851/JMIS.2023.10.1.79> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Klimova, B., Pikhart, M., Polakova, P., Cerna, M., Yayilgan, S., Shaikh, S. 2023. *A Systematic Review on the Use of Emerging Technologies in Teaching English as an Applied Language at the University Level*. «Systems», 11, 42: 1-15. URL: <https://doi.org/10.3390/systems11010042> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., Zou, D. 2023. *ChatGPT for Language Teaching and Learning*. «RELC Journal» 54: 537-50.

- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford. Pergamon Press.
- Kusumaningrum, W. R., Lim, H. J., Challis, K., Beck, J. 2024. *Exploring how English language learners use ChatGPT in their email writing processes*. In Chapelle, Beckett, Ranalli (eds.) 2024a: 42-58.
- Liu, G. L., Darvin, R., Ma, C. 2024. *Exploring AI-mediated informal digital learning of English (AI-IDLE): a mixed-method investigation of Chinese EFL learners' AI adoption and experiences*. «Computer Assisted Language Learning»: 1-29. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2310288> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Ma, L. 2021. *An Immersive Context Teaching Method for College English Based on Artificial Intelligence and Machine Learning in Virtual Reality Technology*. «Mobile Information Systems», 1. URL: <https://doi.org/10.1155/2021/2637439> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- MIUR 2018. *Linee Guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR*. URL: <https://www.mim.gov.it/-/linee-guida-per-l-uso-del-genere-nel-linguaggio-amministrativo-del-miur> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Muysken, P. 2000. *Bilingual speech: a typology of code-mixing*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Nicol, D. 2021 *The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes*. «Assessment & Evaluation in Higher Education», 46(5): 756-778. URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Reinders, H., White, C. 2016. *20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next?* «Language Learning & Technology», 20(2): 143-154.
- Schmidt, T., Strasser, T. 2022. *Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice*. «Anglistik», 33(1): 165-184. URL: <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Severgnini, B. 2006. *La testa degli italiani*. Milano. Rizzoli.
- Shaikh, S., Yayilgan, S. Y., Klimova, B., Pikhart, M. 2023. *Assessing the Usability of ChatGPT for Formal English Language Learning*. «European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education», 13(9): 1937-1960. URL: <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090140> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Shoufan, A. 2023. *Exploring Students' Perceptions of ChatGPT: Thematic Analysis and Follow-Up Survey*. «IEEE Access», 11: 38805-38818. URL: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3268224> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Stockwell, G. 2024. *ChatGPT in language teaching and learning: Exploring the road we're travelling*. «Technology in Language Teaching & Learning», 6(1), 2273. URL: <https://doi.org/10.29140/tl.v6n1.2273> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Strobl, C., Menke-Bazhutkina, I., Abel, N., Michel, M. 2024. *Adopting ChatGPT as a writing buddy in the advanced L2 writing class*. «Technology in Language Teaching & Learning», 6(1), 1168. URL: <https://doi.org/10.29140/tl.v6n1.1168> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Swain, M. 2000. *The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue*. In J. P. Lantolf (ed.) 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford. Oxford University Press: 97-114.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., Agyemang, B. 2023. *What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education*. «Smart Learning Environments», 10(15): 1-24. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x> (ultimo accesso: 23.06.2025).

- Vo, A., Nguyen, H. 2024. *Generative Artificial Intelligence and ChatGPT in Language Learning: EFL Students' Perceptions of Technology Acceptance*. «Journal of University Teaching and Learning Practice», 21(6). URL: <https://doi.org/10.53761/fr1rkj58> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Wang, L., Chen, X., Wang, C., Xu, L., Shadiev, R., Li, Y. 2023. *ChatGPT's capabilities in providing feedback on undergraduate students' argumentation: A case study*. «Thinking Skills and Creativity», 51. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101440> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Wang, Y., Hanafi Zaid, Y., Li, J., Pan, Y. 2024. *Opportunities and Challenges of Using ChatGPT as a Teaching Assistant in English Language Teaching: A Systematic Literature Review*. International Symposium on Artificial Intelligence for Education (ISAIE 2024), September 06-08, 2024, Xi'an (China): 375-382. <https://doi.org/10.1145/3700297.3700362> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Warschauer, M. 2023. *Plenary Speech: Researching Generative AI in Writing*. Technology for Second Language Learning Conference. URL: <https://bit.ly/tssl23schedule> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Warschauer M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., Tate, T. 2023. *The affordances and contradictions of AI-generated text for writers of english as a second or foreign language*. «Journal of Second Language Writing», 62. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- White, C. 2007a. *Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching*. «Language Teaching», 40(4): 321-326. URL: <https://doi:10.1017/S026144480700451X> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- White, C. 2007b. *Innovation and Identity in Distance Language Learning and Teaching*. «Innovation in Language Learning and Teaching», 1(1): 97-110. URL: <https://doi.org/10.2167/illt45.0> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Xiao, Y., Zhi, Y. 2023. *An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions*. «Languages», 8: 1-12. URL: <https://doi.org/10.3390/languages8030212> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Xie, Y., Ryder, L., Chen, Y. 2019. *Using Interactive Virtual Reality Tools in an Advanced Chinese Language Class: a Case Study*. «TechTrends» 63: 251-259. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00389-z> (ultimo accesso: 23.06.2025).
- Yan, D. 2023. *Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation*. «Education and Information Technologies», 28: 13943-13967.
- Zhang, Y., Liu, G. 2022. *Revisiting informal digital learning of English (IDLE): a structural equation modeling approach in a university EFL context*. «Computer Assisted Language Learning», 37(7): 1904-1936. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2134424> (ultimo accesso: 24.06.2025).