

GENAI PER LO STUDIO DELLA LETTERATURA ITALIANA CON STUDENTI UNIVERSITARI CINESI: UNO STUDIO DI CASO

Silvia Scolaro¹, Emily De Conto²

1. INTRODUZIONE

Lo studio della letteratura italiana in lingua da parte di studenti sinofoni anche di livello avanzato (B2-C1) presenta notevoli complessità. Nell'ambito del presente studio, tenutosi con studenti universitari cinesi durante il corso di letteratura italiana, si sono usati gli innovativi strumenti di IA per portare a termine diversi tipi di compiti in un contesto didattico multimodale che, come sottolinea Xerri (2012), è da considerarsi efficace per stimolare l'interesse degli studenti, trasformando la teoria in prestazione.

Lo scopo di questo lavoro è, quindi, esaminare come, nel contesto menzionato sopra, strumenti di Intelligenza Artificiale Generativa possano essere integrati nella prassi didattica in classe e possano mostrare implicazioni basate sull'evidenza per un insegnamento linguistico efficace (Jeon e Lee, 2023; Walter, 2024) che metta al centro del processo cognitivo il discente come agente sociale (CoE, 2001), rafforzandone il pensiero critico e le abilità di *problem solving*.

In questo lavoro, viene fornita una panoramica del quadro teorico che sostiene lo studio, seguita dalla presentazione delle attività didattiche implementate e dei risultati ottenuti da un questionario qualitativo. Il questionario è stato somministrato agli studenti al termine dei tre task proposti dalla docente, progettati per incoraggiare la riflessione e l'approfondimento dei contenuti studiati in classe. Questo studio rappresenta il primo nel suo genere a esplorare l'impiego dell'intelligenza artificiale nell'insegnamento della letteratura italiana a livello universitario in Cina.

2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

In questo paragrafo si tratteranno le basi teoriche che sottostanno al presente studio di caso. Ogni argomento verrà trattato senza pretesa di esaustività in un sottoparagrafo specifico; tuttavia, tali principi teorici hanno visto un utilizzo congiunto nella prassi didattica.

2.1. *Imparare facendo e la didattica per progetti*

“Dimmi, ed io dimentico. Mostrami, ed io ricordo. Fammi vedere, ed io imparo”. Questa massima viene spesso attribuita a Confucio³ ma riprende concetti di pedagogia e

¹ Università Ca' Foscari, Venezia.

² Università Normale di Nanchino.

Nel presente contributo le autrici hanno scelto di usare i nomi epiceni e il maschile sovraesteso per facilitare la lettura, ma essi sono da intendersi come comprensivi di soggetti femminili e maschili, se non diversamente indicato.

³ L'attribuzione non è confermata da fonti storiche.

apprendimento che vedono nell'apprendimento attivo e nell'esperienza diretta una maggiore efficacia ai fini dell'apprendimento. Senza soffermarsi, fra gli altri, sugli apporti di Platone e Montessori, nel secolo scorso le teorie di Dewey (1916/2004; 1963; 1965) (ri)presentano il concetto dell'apprendimento esperienziale sintetizzato nel concetto di *learning by doing*, ripreso poi dai metodi comunicativi per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere/seconde. Secondo il pedagogista americano, l'educazione non consiste solamente nell'apprendimento di conoscenze teoriche ma, in una prospettiva olistica, l'apprendimento è visto come un processo che attraverso l'esperienza favorisce, grazie alla riflessione su di essa, le abilità del pensiero critico. In questo senso, l'apprendente è il centro focale del processo cognitivo di apprendimento. Un'attuazione pratica di queste teorie è la didattica per progetti, *Project-Based Learning*, (Krajcic e Blumenfeld, 2006; Quartapelle, 2009). Essa ruota intorno a una domanda proposta dal docente grazie alla quale gli apprendenti sono guidati a scoprire il tema su cui verte in modo esperienziale. Tale ricerca viene poi analizzata, condividendola in classe, favorendo così, attraverso il confronto fra pari, una rielaborazione di gruppo. Come dimostrato da alcune meta-analisi (Balemen, Keskin, 2018; Chen, Yang, 2019), il *Project-Based Learning* sembra essere maggiormente efficace rispetto ad approcci tradizionali di insegnamento. In questo studio di caso, si è quindi scelto di usare un approccio attivo e orientato all'azione (Bianco, Colussi, 2016; Piccardo, North, 2019) che verrà delineato nel dettaglio nel quarto paragrafo.

2.2. Collaborazione tra pari per l'apprendimento linguistico

L'influenza delle opere di Vygotsky (1962; 1978), che mettono in luce l'importanza della comunicazione e del linguaggio nell'esperienza del mondo, è la base dei metodi comunicativi per l'educazione linguistica. Sono, inoltre, da ricordare i contributi di Dewey (1916/2004), Freire (1970), Bakhtin (1981) e Burbules (1993) (*inter alia*) sul dialogo come approccio pedagogico-didattico atto a sviluppare il pensiero critico degli apprendenti affinché essi possano diventare indipendenti e attivi cittadini del mondo. Per quanto concerne l'apprendimento linguistico, il principio del *peer-to-peer* (P2P) è supportato dalla ricerca accademica. Un grande contributo in questo senso è stato fornito dall'*Interaction Hypothesis* proposta da Long (1996: 414), che sostiene la rilevanza dell'interazione per l'acquisizione di una lingua straniera/seconda grazie alla negoziazione del significato, nonché dal *collaborative dialogue* (Swain, 2000; Swain, Lapkin, 2000) per cui gli apprendenti co-costruiscono nuove conoscenze attraverso il dialogo e il confronto. I benefici che si possono annoverare nell'utilizzo della collaborazione e interazione fra pari sono molteplici: *in primis*, le maggiori opportunità di esercitare la lingua target con conseguente impatto sull'oralità e sui aspetti ad essa legata, quali la *fluency*; la riduzione dell'ansia, rispetto all'interazione studente-docente; lo sviluppo di strategie comunicative e, infine, un maggiore apprendimento linguistico. D'altronde, alcune sfide che esso porta sono, relativamente al feedback correttivo, la mancanza o la scarsità di feedback che il docente può fornire o la proposta di un feedback poco accurato da parte dei pari, o, ancora, la dominanza di alcuni studenti rispetto ad altri. Tuttavia, queste dinamiche possono essere superate grazie a una buona gestione della classe.

2.3. Multimodalità

Come espresso da Accurso *et al.* (2019) nel XXI secolo la semplice alfabetizzazione ha lasciato il posto ad un insieme di molteplici alfabetizzazioni (*multiliteracies*) che includono

aspetti multilinguistici, multiculturali e multimodali sotto l'influenza delle nuove tecnologie (Kress, 2003; Menegale *et al.*, 2024). In particolare, è necessario tenere presente che, all'epoca in cui scriviamo, grazie alla pervasiva influenza dei *social media*, per i discenti la modalità visiva assume un ruolo altrettanto importante di quella verbale nella creazione di significato. Come esplicita Damiano (1999), quello iconico è un mediatore didattico basato sul linguaggio grafico e spaziale (come ad esempio immagini, grafici, filmati, ecc.) che risulta particolarmente efficace nell'apprendimento linguistico in quanto le immagini permettono al soggetto discente di trasformare un'idea astratta in una esperienza esterna a sé, producendo così conoscenza e non solo semplice ripetizione (Cope, Kalantzis, 2009, Kress, van Leeuwen, 2006; *inter alia*).

2.4. *GenAI*

Nonostante l'Intelligenza Artificiale (IA) sia parte della ricerca dagli anni '50 del secolo scorso (Turing, 1951, McCarthy *et al.*, 1955), la sua pervasiva diffusione negli ultimi decenni, che hanno portato anche a ponderare il suo utilizzo nell'educazione (Holmes *et al.*, 2019; Zawacki-Richter *et al.*, 2019; Cope *et al.*, 2020), è nel 2022, con il lancio di ChatGPT, che tutte le questioni ad essa legate, fra cui le modalità di utilizzo, l'eticità (Floridi, 2022; Montanucci, Peconi, 2024) e la sostenibilità *in primis*, entrano prepotentemente e pervasivamente nella quotidianità. Inoltre, da quel momento è cresciuto l'interesse e le conseguenti discussioni su come l'Intelligenza Artificiale Generativa (GenAI) possa essere integrata nel campo educativo (UNESCO, 2023). Questa è specificatamente definita come *Artificial Intelligence in Education* (AIED) (Wang *et al.*, 2024). A seguito della loro meta analisi, Wang *et al.* (2024) sostengono quanto il ruolo degli esseri umani nella progettazione di applicazioni basate sull'AIED sia diventato sempre più importante e di come si stia realizzando uno spostamento verso un ruolo attivo degli apprendenti, in cui si enfatizza in particolare la collaborazione fra gli stessi (Andersen *et al.*, 2022; Ouyang, Jiao, 2021; *inter alia*), in cui la GenAI ha la capacità di assistere e coinvolgere gli utenti nel completamento delle attività come collaboratori e che come *leader* (Ouyang, Jiao, 2021). In questo senso, quindi, essa può sostenere il processo di apprendimento e dell'esperienza educativa (Montenegro-Rueda *et al.*, 2023). Cionondimeno, se da un lato l'utilizzo di software di GenAI in modo consueto può sostenere pratiche di sviluppo del pensiero critico (Xiao, Zhi, 2023), è necessario ricordare anche gli aspetti, quali *bias* (Wiboolyasarin *et al.*, 2024) o allucinazioni, le questioni relative all'etica, quali protezione dei dati sensibili (Zou, Huang, 2024) o diffusione di stereotipi (Payne *et al.*, 2024), e alla sostenibilità correlati all'uso di tali applicazioni (Chan, Tsi, 2024; Mai *et al.*, 2024). Oltre a ciò, esiste il rischio di attaccamento compulsivo all'utilizzo di software di GenAI con relativi disturbi del comportamento e ripercussioni sulla vita quotidiana (Duong, Ngo *et al.*, 2024; Duong, Vu *et al.*, 2024; Hu *et al.*, 2025).

Tuttavia, dato che le diverse applicazioni di GenAI si basano su *large-scale language models* (LLM) e permettono quindi di emulare il linguaggio umano in interazioni conversazionali (Lee *et al.*, 2020), possono dimostrarsi degli strumenti utili per l'insegnamento/apprendimento di una LX⁴. Infatti, questi *software* permettono la produzione di materiali di apprendimento personalizzati, la creazione di risorse e sviluppo del curriculum, feedback e valutazione adattivi, pratiche linguistiche interattive, generazione di testi e traduzione, assistenza nella produzione scritta, esercizi di pronuncia e così via (Cinganotto, Montanucci, 2025, 27-29; Karataş *et al.*, 2024; Pan *et al.*, 2025; Tai, Chen, 2024). Inoltre,

⁴ Nel presente contributo per LX si intende qualsiasi lingua straniera o seconda appresa dopo la lingua materna (AA.VV. Bollettino ITALS n. 106, novembre 2024).

secondo Case *et al.* (2025:3), le percezioni dei docenti di lingue in merito alla GenAI sono principalmente tre: in primo luogo, che essa può ridurre il carico di lavoro; secondariamente che può proporsi come un mezzo per coinvolgere gli apprendenti e infine il fatto che la tecnologia basata sull'intelligenza artificiale può produrre materiali e contenuti accurati e appropriati per l'apprendimento linguistico.

3. CONTESTO

Questo paragrafo ha lo scopo di delineare il contesto e i partecipanti allo studio di caso.

Il presente studio ha visto come partecipanti 13 studenti universitari sinofoni del quarto anno del Corso di Laurea in Lingua Italiana presso l'Università Normale di Nanchino (*Nanjing Normal University*, NNU), Repubblica Popolare Cinese. La classe studia italiano da tre anni. Il livello di competenza linguistica è disomogeneo ma comunque sufficiente perché tutti i partecipanti possano portare a termine i compiti richiesti. Le lezioni si svolgono nel contesto del corso semestrale di letteratura italiana. I testi utilizzati sono in italiano, così come l'italiano è lingua veicolare. In questo senso si può parlare di un campione di convenienza. Tuttavia, esso si è dimostrato adatto a introdurre i task (§ 4.1) designati specificatamente per questa ricerca.

4. METODOLOGIA

In questo paragrafo sono trattati gli aspetti metodologici: nella prima parte sono descritti i task e le impressioni che la docente ha raccolto tramite la tecnica del *thinking aloud* al termine di ogni task. Questo strumento di ricerca qualitativa è una tecnica introspettiva che offre l'opportunità di registrare le impressioni e i pensieri poco dopo l'implementazione del task (Dörnyei, 2007; Ericsson, Moxley, 2011; Mackey, Gass, 2005; *inter alia*). Nella seconda parte si introduce il questionario utilizzato per raccogliere le percezioni degli apprendenti (Dörnyei, Dewaele, 2022). L'analisi dei dati è rimandata al paragrafo successivo.

4.1. *Lo svolgimento dei task*

Come menzionato in precedenza, per il presente studio sono stati proposti tre differenti task: per il primo si trattava di un *transfer* multimodale dalla letteratura all'immagine, nel secondo di un riassunto corredata da un'attività metacognitiva e nel terzo si è proposta un'intervista immaginaria con un autore seguita da un'attività di riflessione metacognitiva.

4.1.1. *Attività 1: transfer multimodale da letteratura a immagine*

L'attività si è svolta a conclusione di un percorso didattico su Gabriele D'Annunzio, durante il quale si sono affrontati i temi del Decadentismo, la vita dell'autore e la sua fama, le tematiche e lo stile delle sue opere, nonché un breve riassunto dell'opera "Il piacere" e la lettura del brano del romanzo riferito alla figura di Andrea Sperelli. L'obiettivo della prima attività è stato quello di consolidare gli astratti concetti letterari appena trattati attraverso la rielaborazione personale e l'uso di avanzati strumenti digitali, rafforzando

allo stesso tempo le abilità argomentative ed espositive in lingua straniera, nonché «la capacità di incoraggiare e veicolare il pensiero critico» (Cinganotto, Montanucci, 2025:55). In questa occasione si è chiesto agli alunni di usare un mediatore iconico, nel caso specifico uno strumento di generazione di immagini a loro scelta fra *DeepSeek* e *DouBao*, per rivedere e fissare i contenuti trattati in precedenza. Il lavoro è stato diviso in diverse fasi, descritte a continuazione:

- 1) *fase preparatoria*: una volta accertatisi che non tutti gli studenti si sentissero esperti nell'utilizzo di uno strumento di generazione di immagini con IA, si è svolta una attività di *peer tutoring* durante la quale gli studenti più esperti hanno guidato gli altri nell'apprendimento e utilizzo di uno o più software. Una volta verificato che tutta la classe fosse in grado di svolgere il compito a livello tecnico, si è passati alla fase successiva.
- 2) *presentazione del task*: per evitare che i partecipanti fossero distratti dalla preoccupazione di portare a termine il compito, anziché di apprendere a usare gli strumenti generativi, si è deciso di comunicare le istruzioni riguardo all'attività solo in questa seconda fase. Tenendo in considerazione la disparità di competenze linguistiche all'interno della classe, e per favorire la piena comprensione di tutti i partecipanti, le istruzioni sono state scritte e proiettate sugli schermi presenti in aula, come segue: “Usate uno strumento di generazione di immagini (con IA, *photoshop*, ecc.) per creare le copertine di questi due libri: 1) “Il piacere” di Gabriele D’Annunzio; 2) Una biografia dell’autore, o uno studio su un aspetto particolare della sua vita e la sua opera. Inventate anche il titolo”.
- 3) *analisi semantica*: una volta appreso (e compreso) il compito da svolgere, gli studenti hanno dovuto affrontare un percorso di riflessione semantica che li ha portati a riconoscere le parole chiave da usare come input per la generazione delle immagini; in questo tipo di attività la precisione lessicale è risultata fondamentale per ottenere il risultato desiderato, ma ha dovuto essere affiancata anche da una profonda comprensione del contenuto dei temi trattati. Per portare a termine la richiesta gli studenti, infatti, non solo hanno dovuto riflettere sui temi principali di quanto studiato, ma anche scegliere le parole chiave necessarie per fornire un prompt adeguato allo strumento generativo e verificare poi che lo strumento di IA fornisse una immagine in linea con le loro richieste.
- 4) *fase operativa*: una volta portato a termine il percorso di riflessione, gli studenti si sono confrontati con l'attività di mediazione iconografica vera e propria; hanno quindi dovuto usare i termini scelti per fornire l'input allo strumento generativo, adattando e modificando le richieste sino ad ottenere il risultato desiderato.
- 5) *presentazione multimediale e argomentazione*: una volta arrivati alla generazione delle due copertine, si è chiesto ai partecipanti di esporre entrambi i lavori alla classe motivando le scelte effettuate. Questa fase si proponeva il duplice obiettivo di favorire l'aspetto comunicativo anche durante la lezione di letteratura, nonché di esercitare le abilità di *public speaking* accademico.

4.1.2. *Attività 2: riassunto, meta cognizione e confronto con gli strumenti generativi*

L'attività si colloca a conclusione di un percorso didattico su Luigi Pirandello, durante il quale sono stati trattati gli aspetti salienti della sua vita e la sua produzione letteraria, con particolare attenzione ai concetti di maschera, identità a verità. Sono stati analizzati due brani: un estratto dell'opera “Così è se vi pare” (la scena finale) e uno tratto da “Il fu Mattia Pascal”; quest'ultimo, che si incentra sulle emozioni del protagonista al ritrovarsi libero dai legami pregressi, sarà l'oggetto delle successive analisi e riflessioni, nonché il

nucleo di questo lavoro di rielaborazione personale individuale. Come evidenziato in precedenza, le attività di analisi, rielaborazione e riflessione si rivelano estremamente proficue in un contesto come quello dei discenti sinofoni, in quanto la distanza tra la lingua madre e quella di apprendimento richiede una consapevole analisi metacognitiva (Zare *et al.*, 2025).

1) *Presentazione della prima richiesta*: ai partecipanti è stato chiesto di elaborare un riassunto parafrasato del testo precedentemente analizzato. È stato espressamente fatto divieto agli studenti di usare strumenti di IA o di traduzione automatica; mentre è stato consentito l'uso di dizionari *online* per la ricerca di singoli vocaboli. Questa scelta metodologica risponde all'esigenza di favorire un'elaborazione linguistica il più possibile autonoma, in linea con gli approcci didattici basati sul *noticing*, vale dire l'ipotesi secondo la quale l'input si trasforma in apprendimento solo quando viene "notato", ossia registrato in modo cosciente (Schmidt, 2010). Va poi aggiunto e ricordato che la scrittura di sintesi riveste un ruolo importante anche nello studio di livello accademico, in quanto costituisce una verifica della comprensione di lettura, così come un momento di verifica e autoverifica di quanto letto e affina la capacità di rielaborare le conoscenze (Fiorentino, 2020).

2) *Prima fase operativa*: i partecipanti hanno svolto il lavoro assegnato in autonomia, ma con la possibilità di confrontarsi con i pari. La docente è stata una facilitatrice osservante, in quanto ha offerto suggerimenti e supporto ove necessario, lasciando comunque ai partecipanti il compito di trovare le soluzioni ad eventuali difficoltà.

3) *Presentazione del secondo task*: ai partecipanti è stato chiesto di produrre un riassunto parafrasato del testo studiato avvalendosi di uno strumento generativo a loro discrezione. Anche in questo caso, come nel precedente, la scelta di esporre la richiesta esclusivamente in questa fase è determinata dalla necessità di non distrarre l'attenzione dei partecipanti dal lavoro precedente, evitando così interferenze tra le due attività.

4) *Seconda fase operativa*: gli studenti hanno caricato il testo di riferimento sullo strumento generativo selezionato per poi formulare la richiesta oggetto della presente attività.

5) *Analisi dei risultati e metacognizione*: una volta ottenuto l'*output* dallo strumento generativo si è passati all'ultima richiesta, ossia l'analisi e il confronto tra il proprio prodotto e quello generativo: i partecipanti hanno ricevuto il compito di evidenziare e comparare punti di forza e di debolezza di entrambi i testi prodotti.

Per questioni di tempo l'analisi è stata svolta in autonomia da ogni studente sotto forma di esercitazione da svolgere a domicilio e commentata durante la lezione successiva. Il commento si è svolto in un clima sereno e non giudicante di collaborazione tra pari, nel quale ogni opinione ha contribuito a completare un quadro generale di riflessione e metacognizione. Per amplificare e rafforzare questo sentimento di costruzione di un significato condiviso, le risposte dei partecipanti sono state sintetizzate e riportate sulla lavagna dalla docente. Si riportano di seguito in modo sintetico i risultati del confronto, utilizzando quanto proposto dagli studenti in lingua italiana.

Punti di forza del riassunto umano:

- le espressioni sono più dirette e frasi brevi;
- il linguaggio è più semplice da capire e ricordare, le parole sono semplici e comprensibili: si utilizzano termini di base e quotidiani, facili da capire e da usare per i principianti;
- il linguaggio è più naturale;
- il testo include anche alcuni elementi del contesto narrativo esterno al testo;

- il riassunto permette a chi scrive di concentrarsi su ciò che ritiene più importante, di capire il testo in profondità, e di esprimere un pensiero personale;
- è più semplice e breve⁵;
- mostra più attività psicologiche, può aggiungere e trasmettere meglio le emozioni;
- ha il punto forte di scegliere le informazioni più importanti e di riassumerle in modo semplice e diretto;
- il contenuto è completo e coerente, la logica narrativa è fluida;
- si vede l'attenzione culturale di chi scrive.

Punti di debolezza del riassunto umano:

- è più semplice e breve;
- è meno strutturato, l'espressione è lineare e può essere meno dettagliata;
- non è molto vivido nella rappresentazione delle emozioni e delle scene;
- è soggettivo;
- presenta errori grammaticali;
- chi elabora il riassunto potrebbe usare troppo parole complesse prese dal testo di riferimento senza averle comprese in profondità.

Punti di forza del riassunto generativo:

- è più strutturato e ordinato, il linguaggio è più fluido, corretto e accurato;
- il contenuto è più completo e accurato, più letterario, più vicino all'originale;
- non include alcuni elementi del contesto narrativo esterno al testo⁶;
- include dettagli più specifici per mostrare lo stato d'animo del protagonista;
- è meglio strutturato e più ordinato, il suo stile è più calmo e narrativo;
- è più chiaro;
- fornisce una riflessione finale;
- esplora il simbolismo del comportamento del personaggio;
- aggiunge dei contenuti legati all'ambientazione (stessa persona)⁷;
- la grammatica è corretta e l'espressione è autentica, migliorando la qualità del testo;
- presenta una buona rappresentazione delle emozioni e delle scene;
- è veloce.

Punti di debolezza del riassunto generativo:

- a volte genera espressioni poco naturali e complesse;
- racconta anche i contenuti del contesto, anche se non sono presenti nel brano oggetto dell'attività;
- aggiunge dei contenuti legati all'ambientazione (stessa persona);
- la difficoltà è leggermente maggiore: per chi ha una base di italiano non molto solida, potrebbe essere un po' difficile da capire. Alcune parole e frasi sono relativamente complesse;
- il contenuto a volte può essere un po' più sintetico: ad esempio lo sviluppo dei dettagli in alcuni aspetti non è così ricco come nel testo umano;

⁵ La stessa partecipante evidenzia come la brevità e la semplicità del riassunto umano possano essere sia un vantaggio che uno svantaggio, dipendendo dall'obiettivo da raggiungere con l'attività in oggetto.

⁶ Per altri questa caratteristica appartiene anche al riassunto umano.

⁷ La stessa partecipante evidenzia come la brevità e la semplicità del riassunto umano possano essere sia un vantaggio che uno svantaggio, dipendendo dall'obiettivo da raggiungere con l'attività in oggetto.

- può risultare troppo lungo;
- causa una minore comprensione personale del testo;
- è meno originale.

Altre differenze riscontrate:

- divergenze nell'uso dei tempi passati: uno studente rileva di aver usato l'imperfetto e il presente storico per descrivere le azioni e gli stati d'animo in quanto più semplice e più semplice. Tuttavia lo strumento generativo AI ha scelto l'imperfetto e il passato remoto perché corrisponde meglio al testo originale ed è più adatto al ruolo "morto" di Mattia Pascal;
- diversa importanza data ad alcuni elementi dallo strumento generativo; un alunno sottolinea come nel suo testo fosse particolarmente importante la condizione mentale del personaggio dopo aver ritrovato la sua libertà e, quindi, la sua descrizione del mondo circostante; lo strumento generativo si è concentrato invece sulle condizioni psicologiche dopo che il protagonista ha scoperto di avere ancora l'anello di fede;
- viene notata la caratteristica divisione tripartita dei prodotti IA, ma specifica che lei stessa ha usato questo tipo di struttura nel suo riassunto.

4.1.3 Attività 3: intervista allo scrittore, lavoro di gruppo e meta cognizione

Il progetto della terza e ultima attività è nato dopo un incontro di formazione di INDIRE a cui una delle docenti scriventi il presente articolo ha partecipato: durante l'evento formativo, a cura della professoressa Letizia Cinganotto, è stato illustrato uno strumento generativo appositamente studiato per creare interviste con personaggi reali o immaginari, tra i quali sono presenti le personalità più importanti della letteratura.

Come sottolinea Gilardoni (2024), quella che conosciamo come "intervista impossibile", ossia la produzione di un dialogo immaginario con un personaggio di finzione o del passato, rappresenta uno strumento per migliorare le competenze culturali, linguistico-comunicative e relazionali degli apprendenti, e ciò risponde alle esigenze di apprendimento dei discenti coinvolti in questo studio.

L'attività in questione si svolge a conclusione dell'intero modulo relativo a Luigi Pirandello e si intende come momento di riflessione sui contenuti, assimilazione degli stessi e meta cognizione.

Come nei casi precedenti, le istruzioni sono state date ai partecipanti in modo singolo e puntuale:

1) *presentazione della richiesta*: per favorire lo sviluppo delle competenze sociali derivate dal *peer tutoring*, si è chiesto ai partecipanti di lavorare in piccoli gruppi di tre o quattro persone. Successivamente si è chiesto loro di immaginare quattro domande da fare allo scrittore italiano Luigi Pirandello con lo scopo di capire meglio gli aspetti salienti della sua poetica e della sua opera. Successivamente, ogni gruppo avrebbe risposto alle domande formulate dagli altri compagni.

Attraverso questa attività gli studenti hanno dovuto negoziare i temi principali che avrebbero voluto trattare, chiarire eventuali dubbi e formulare le domande nel modo più chiaro e utile possibile per soddisfare le loro curiosità. Per favorire il più possibile una riflessione autonoma è fatto espresso divieto di utilizzare strumenti generativi o traduttori automatici in questa fase.

2) *prima fase operativa*: gli studenti hanno lavorato circa 30 minuti per portare a termine il primo compito, ossia la formulazione delle domande. Una volta fatto questo, è stato chiesto ai gruppi di scambiarsi le domande, in modo che ognuno rispondesse all'intervista creata da altri. Si è quindi dato il tempo necessario a tutti per portare a termine quanto indicato.

3) *presentazione della seconda richiesta*: in questa fase si è chiesto agli studenti di creare una nuova intervista utilizzando le domande elaborate precedentemente, e chiedendo le risposte allo strumento generativo *Character.ai*, suggerito durante il corso di formazione precedentemente citato.

4) *seconda fase operativa, problemi e soluzioni*: nel momento in cui gli studenti si sono approcciati per la prima volta all'uso dello strumento generativo in questione, si sono rilevate delle difficoltà di accesso allo strumento informativo, probabilmente derivate delle restrizioni imposte in Cina. La soluzione al problema è stata quella di lavorare in sinergia con l'Italia. Le docenti hanno potuto comunicare e scambiarsi sia le domande elaborate dai partecipanti che le risposte fornite dal Pirandello immaginario generato dal sito utilizzato.

5) *presentazione della terza richiesta*: in considerazione delle difficoltà tecniche riscontrate e del carattere particolarmente limitato e superficiale delle risposte ottenute da *Character.ai*, si è chiesto ai discenti di usare uno strumento generativo a loro scelta per avere risposta alle domande precedentemente utilizzate e confrontare quindi le risposte ottenute.

6) *terza fase operativa*: i partecipanti hanno provveduto a richiedere a strumenti generativi a loro scelta (*DouBao* e *DeepSeek*) di rispondere alle loro domande immaginando di essere Pirandello per poi confrontarle con quelle generate da *Character.ai*.

7) riflessione finale: dall'analisi comparativa delle risposte fornite dai due strumenti è emerso in modo inequivocabile come quelli scelti dagli studenti abbiano fornito risposte estremamente complete, motivate e circostanziate, a differenza di quanto invece proposto da *Character.ai*. Questo strumento si è quindi dimostrato inadatto sia per la difficoltà di accesso da parte degli studenti residenti in Cina, sia per la qualità delle risposte che fornisce.

Da quanto emerso nella fase di riflessione risulta quanto mai fondamentale la scelta degli strumenti da utilizzare, che devono essere adattati e pensati per ogni particolare situazione e attività, tenendo conto sia della qualità dell'*output*, ma anche della disponibilità o meno di taluni software in un determinato territorio.

4.2. *Il questionario finale*

Al termine dell'intervento didattico, è stato chiesto agli apprendenti di rispondere a un questionario di 20 domande tramite *Tencent* (腾讯 téngxùn) che ha raccolto sia dati quantitativi che qualitativi. Lo scopo della somministrazione di questo strumento è stato quello di capire le percezioni dei discenti sulle attività didattiche proposte in classe (§ 4.1). Il questionario è stato compilato da 13 studenti. Il tempo medio dedicato alla compilazione è stato di 18 minuti e tutte le risposte sono state date da dispositivo mobile. Ogni item del questionario era scritto in cinese e italiano per facilitare la comprensione dei quesiti e i rispondenti erano liberi di usare la lingua che preferivano (cinese o italiano) per rispondere alle domande aperte (Holmes *et al.*, 2016). Essendo il numero di rispondenti limitato, nel seguente paragrafo si fornisce un'analisi descrittiva dei dati pervenuti.

5. ANALISI DEI DATI RACCOLTI TRAMITE IL QUESTIONARIO

Alla prima domanda che chiedeva se gli apprendenti avessero utilizzato l’Intelligenza Artificiale (IA) in altri corsi universitari seguiti nell’anno accademico in cui è avvenuta la sperimentazione il 46% (6 su 13) indica di averla utilizzata e alla richiesta di indicare i corsi si sono rilevate le seguenti risposte:

- corso di traduzione cinese-italiano (2 risposte);
- italiano avanzato;
- storia dell’arte e del cinema italiano;
- corso economico delle aziende italiane;
- corso di storia;
- “quasi tutti”.

Un rispondente aggiunge di aver utilizzato l’IA in modo personale sia per i corsi del *curriculum* di inglese che per quello di italiano qualora i testi o la grammatica risultassero troppo difficili da comprendere.⁸ Tutti affermano di aver utilizzato l’IA per la produzione di un compito didattico e come strumento utilizzato indicano *DeepSeek* (100%, 13/13), *DouBao* (39%, 5/13), *Kimi* (7%, 1/13), altri (31%, 4/13). Tuttavia nessuno ha specificato quali altre applicazioni siano state utilizzate.⁹ Fra i motivi per cui sono stati scelti i rispondenti riportano i seguenti:

La risposta è più logica e corretta (S1, S2, S12)(3).

Con questi strumenti, posso ottenere le informazioni di cui ho bisogno facilmente e velocemente» (S2, S10) (2).

Diversi strumenti hanno capacità differenti: «在我的印象中来, Kimi 更适合于图像创作, 而豆包比较生活化» (例如问附近推荐哪些好吃的之类的问题) **deepseek** 和 **chat GPT** 相较其他 **AI** 更加适合学习研究, 获取到的信息也相对严谨一些

(A mio avviso, Kimi è più adatto alla creazione di immagini, mentre Doubao è più realistico (ad esempio, quando si fanno domande su quale cibo delizioso si consiglia nelle vicinanze), Deepseek e Chat GPT sono più adatti all’apprendimento e alla ricerca rispetto ad altre IA e le informazioni ottenute sono anche relativamente più rigorose); «Chat gpt è più intelligente quando le domande sono legate ai linguaggi stranieri, e deepseek più intelligente quando legate al linguaggio cinese»¹⁰ (S4, S5) (2).

能够帮助整理学习资料

(Può aiutare a organizzare materiali didattici)(S13).

有的时候要准 **pre**, 比如介绍一个品牌, 我自己想了一些点子, **ai** 能帮助我使得我的点子更加丰富和完善

(A volte devo preparare una presentazione, ad esempio presentando un marchio. Penso ad alcune idee io stesso e l’IA può aiutarmi a rendere le mie idee più ricche e perfette) (S9).

⁸ Presso la NNU, al momento della sperimentazione, gli studenti fanno un doppio percorso di minor in inglese e *major* in italiano e, infatti, il corso accademico ha una durata di cinque anni. Dall’anno accademico 2025-2026, il corso è stato portato a quattro anni per allinearsi con le altre università sul territorio cinese.

⁹ Nella progettazione del questionario si è scelto di nominare i software più utilizzati in Cina, tralasciando quelli per i quali si necessita di VPN (*Virtual Private Network*) per essere accessibili dal territorio cinese. Inoltre, dalle risposte successive, si evince che anche ChatGPT è stato uno degli strumenti coinvolti.

¹⁰ Le risposte sono state riportate così come scritte dagli informanti. Le traduzioni sono opera di una delle autrici.

没有 vpn 用不了 chatgpt
(Senza VPN non posso usare chatgpt) (S7).

Dalle risposte date si evince come i criteri che sottostanno alla scelta di utilizzare queste applicazioni siano legati alla loro capacità di essere veloci e precisi. Si può notare, inoltre, come i rispondenti sappiano distinguere i punti di forza di un software rispetto ad un altro e di conseguenza selezionare quale utilizzare per gli scopi prefissi.

Alla domanda aperta su come utilizzino tali applicazioni, chi risponde in modo semplice ammette di fare domande e attendere risposte. Qualcuno fornisce una risposta più esaustiva:

«主要是提出我要它完成的事情，一般会尽可能详细地描述我的要求。
不过内容的结果我也会在网上进行确认，之前就遇到过 **ai** 乱编故事
的情»

(Si tratta principalmente di proporre ciò che voglio che realizzi, descrivendo generalmente la mia richiesta nel modo più dettagliato possibile. Tuttavia confermerò anche i risultati dei contenuti online. Ho già incontrato l'intelligenza artificiale che inventava storie) [S9].

Uno dei partecipanti fa riferimento all'utilizzo di questi *software* come stimolo per l'ispirazione.

Successivamente si chiedeva il grado di soddisfazione che si è dimostrato tendenzialmente molto alto: il 61,5% (8 su 13) si dichiara molto soddisfatto, il 30,8% (4 su 13) soddisfatto e solo il 7,7% (1 su 13) molto insoddisfatto. Come motivazione alla risposta precedente, quattro indicano che sia interessante e innovativo, tre adducono il fatto che sia utile fare un confronto fra tradizione e modernità, fra risposta della macchina e quella degli esseri umani, due che permetta una maggiore comprensione, un altro paio ammette la difficoltà nell'inserimento dei prompt. Una risposta, in particolare, riflette sull'importanza di conoscere questi strumenti per poterli utilizzare al meglio nel futuro in modo che l'essere umano non perda la capacità del pensiero critico:

我觉得现如今 **AI** 发展如此迅速，对外语学习确实有很大的影响，我
们越来越依赖 **AI** 而失去了自己的思考，如何正确地使用 **AI** 是我们
必须掌握的能力了。

(Credo che oggi giorno l'intelligenza artificiale si stia sviluppando molto
rapidamente e che abbia un impatto notevole sull'apprendimento delle lingue
straniere. Facciamo sempre più affidamento sull'intelligenza artificiale e
perdiamo il nostro pensiero. Come utilizzare correttamente l'intelligenza
artificiale è un'abilità che dobbiamo padroneggiare)[S5].

Per quanto concerne l'utilità dei task proposti, similmente alla risposta precedente, la percezione risulta molto alta: il 53,8% (7 su 13) li ritiene molto utili; il 38,5% (5 su 13) utili e solo il 7,7% (1 su 13) molto inutili. Le motivazioni addotte ritornano sui temi dell'utilità e del confronto, ma anche sulla possibilità che danno di migliorare sé stessi e di fornire punti di vista diversi. Tre rispondenti ricordano l'importanza di saper usare in modo saggio e consapevole queste applicazioni, comprendendo che alcune informazioni date possano essere non veritieri. Uno afferisce che quanto imparato con questi task che prevedono l'utilizzo di GenAI possono avere un impatto anche sulla vita quotidiana.

L'attività didattica che più è piaciuta è stata il confronto fra interviste (38,5%, 5/13), seguita dalla realizzazione di copertine (23,1%, 3/13) e dal confronto tra riassunti (23,1%, 3/13). Due (15,4%) indicano che nessuno dei tre task è piaciuto. Le ragioni per le scelte

fatte risiedono nel fatto che sono percepiti come interessanti e utili e che si può imparare molto dai confronti delle differenze del lavoro prodotto dalla macchina e dagli esseri umani ma anche dal confronto con quanto hanno realizzato i compagni di classe (§2.2). Un paio di apprendenti menzionano il fatto che sia necessaria una profonda conoscenza degli autori e dei testi per riuscire a produrre un output consono. Un rispondente ammette che in alcuni prodotti, l'IA non è da meno dell'essere umano.

Su che cosa si sia imparato a livello linguistico svolgendo questi task, gli studenti indicano il lessico, ma anche l'utilizzo di alcune espressioni idiomatiche, di sinonimi e di parafrasi volte a riassumere un testo. A livello tecnologico, indicano di aver familiarizzato con le modalità di utilizzo dell'IA, in particolare in riferimento all'efficienza dei *prompt*. Fanno anche riferimento all'utilizzo di strumenti differenti in base allo scopo che si persegue (ad esempio, l'utilizzo di alcuni software che generano immagini migliori rispetto ad altri). Uno dichiara di aver imparato a non fidarsi completamente dell'IA, in quanto non sempre corretta. A livello metacognitivo, i partecipanti indicano di aver imparato ad assicurarsi che l'*output* generato dall'IA sia corretto. Si riportano le parole di uno degli apprendenti che possono essere assunte a sintesi delle risposte pervenute su questo quesito:

Ho imparato a riflettere di più su come imparo. Ho capito quali sono i miei punti deboli, e non accetto passivamente le risposte dell'IA, ma le confronto con quelle mie e cerco di capire perché una soluzione è migliore dell'altra[S4].

Al punto che li interroga su altro che abbiano imparato, ritorna l'importanza di usare la GenAI in modo critico (3/13) e l'aumento della familiarità all'uso di questi strumenti (2/13), ma anche alla capacità di organizzare meglio sia i materiali di studio che i propri pensieri in modo da generare *output* significativi. Inoltre, tre rispondenti nominano come queste attività li abbiano aiutati a promuovere il pensiero critico. A titolo esemplificativo, si riportano le parole di uno studente:

Usando la nuova tecnologia posso fare qualcosa in un mondo più veloce ma qualche volta c' è anche negli errori, Quindi è importante usarla in un modo critico[S9].

L'85% (11/13) rifarebbe questo tipo di attività per il fatto che sono interessanti, innovative e aiutano a familiarizzare con l'utilizzo della GenAI. I due rispondenti che non vorrebbero ripetere le attività spiegano che, a loro parere, esse non sono sensate e sono inefficienti e che avrebbero preferito una didattica più classica.

Al quesito su cosa cambierebbero, tre discenti hanno indicato che non cambierebbero nulla, uno tutte e tre le attività. Altri vorrebbero un maggiore confronto con i compagni per capire come strutturino i *prompt* e sull'interazione uomo-macchina. Un altro suggerisce una nuova attività da proporre: il confronto fra il finale di una storia scritto con IA o dagli studenti. Un altro ancora chiede che sia l'insegnante a spiegare anticipatamente come utilizzare l'IA prima del suo utilizzo per le attività didattiche:

老师应提前做课堂即将做的工作，最好教了解 **ai** 的使用。在每次 **ai** 教学后，还能分享使用的经验，提升大家的 **ai** 使用能力。或者作品较好的同学分享自己的经验。毕竟 **ai** 使用是未来的必需，更加熟练、更加高效率地使用 **ai** 是现代人必备的品质。

(L'insegnante dovrebbe svolgere in anticipo il lavoro da svolgere in classe ed è meglio insegnare e comprendere l'uso dell'intelligenza artificiale. Dopo ogni insegnamento sull'intelligenza artificiale, puoi anche condividere la tua

esperienza nel suo utilizzo e migliorare le capacità di utilizzo dell'intelligenza artificiale di tutti. Oppure gli studenti con lavori migliori condividono le loro esperienze. Dopotutto, l'uso dell'intelligenza artificiale è una necessità in futuro e utilizzare l'intelligenza artificiale in modo più abile ed efficiente è una qualità necessaria per le persone moderne) [S11].

6. CONCLUSIONI

Sulla base dell'analisi condotta, lo studio dimostra che l'integrazione di strumenti di GenAI nell'insegnamento della letteratura italiana a studenti sinofoni è non solo fattibile, ma è anche percepita come molto utile dagli studenti. Le attività proposte, che hanno enfatizzato la collaborazione fra pari, la creatività e la multimodalità, hanno promosso la riflessione e la metacognizione. Un aspetto particolarmente interessante è che l'intero percorso didattico si è svolto in lingua italiana, con l'uso di diversi strumenti di IA oltre a ChatGPT, permettendo agli studenti di "fare" con la lingua (Balboni, 2008). Questo approccio, con il docente nel ruolo di "facilitatore", come guida, ha messo lo studente al centro del processo di apprendimento. È importante, tuttavia, tenere conto dei limiti di questo studio, ovvero il numero ridotto di studenti partecipanti e la durata limitata dell'esperimento. Inoltre, la ricerca si è concentrata principalmente sulle percezioni degli studenti piuttosto che sull'effettivo apprendimento. Nonostante queste limitazioni, lo studio ha evidenziato l'importanza di una scelta ponderata degli strumenti di IA, tenendo conto sia della qualità dell'output che della loro accessibilità in un determinato territorio. La ricerca ha infine sottolineato la necessità di sviluppare competenze critiche nell'uso dell'IA, affinché gli studenti non perdano la capacità di pensiero autonomo e siano in grado di verificare le informazioni ottenute. Questo aspetto si estende anche al ruolo del docente: la sua conoscenza degli strumenti di intelligenza artificiale diventa fondamentale per utilizzarli in modo strategico, al fine di guidare gli studenti verso un apprendimento efficace della lingua straniera (Zou, Wang, 2025). Per il futuro, è essenziale che l'educazione si adatti a questi nuovi strumenti, concentrandosi sullo sviluppo di un approccio critico all'IA. È necessario insegnare agli studenti a discernere tra i punti di forza e di debolezza dei testi generati dall'IA rispetto a quelli umani e a non perdere la capacità di pensiero autonomo. Questo approccio critico, unito a una scelta ponderata degli strumenti didattici, sarà cruciale per un uso efficace e consapevole dell'intelligenza artificiale in ambito educativo.

È, inoltre, importante ricordare come la tecnologia di cui si è trattato in questo contributo sia soggetta a continui e rapidi cambiamenti, il che spesso non lascia il tempo di considerare in modo appropriato l'impatto che la GenAI ha sull'insegnamento/apprendimento e sull'acquisizione linguistica (Mintz *et al.*, 2023). Pertanto, si sottolinea l'importanza di un aggiornamento costante e continuo nella formazione degli insegnanti (Sowa *et al.*, 2025).

Il carattere pionieristico di questo studio risiede in due aspetti chiave: l'oggetto di analisi e il contesto in cui è stato condotto. Mentre la maggior parte degli studi ad oggi pubblicati riguarda l'utilizzo di applicazioni di Intelligenza Artificiale Generativa avendo come lingua target l'inglese, questo è, infatti, uno dei primi studi a trattare l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera e, nello specifico, della letteratura italiana in un contesto universitario della Repubblica Popolare Cinese. Inoltre, a differenza della maggior parte della letteratura esistente che si concentra esclusivamente sull'uso di ChatGPT per l'educazione linguistica, il presente lavoro analizza e valuta i punti di forza di diversi software di GenAI.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Accurso K., Muzeta B., Pérez Battles S. (2019), “Reflection multiliteracies: Teaching meaning making across the visual and language arts”, in *SPELT Quarterly Journal*, 34, 2, pp. 2-16.
- Andersen R., Mørch A. I., Litherland K. T. (2022), “Collaborative learning with block-based programming: Investigating human-centered artificial intelligence in education”, in *Behaviour & Information Technology*, 41, pp. 1830-1847: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2083981>.
- AA.VV. (2024), “Italiano Lx: didattica dell’italiano ad apprendenti plurilingui”, in *Bollettino ITALS*: https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2024/CELENTIN_03.pdf.
- Bakhtin M. (1981), “Discourse in the novel (Holquist M., Emerson C., Trans.)”, in Holquist M. (ed.), *The dialogic imagination*, University of Texas Press, Austin, pp. 259-422.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche.*, UTET Università, Torino.
- Bianco F., Colussi L. (a cura di) (2016), *L’approccio orientato all’azione nell’insegnamento delle lingue*. Edizioni Casa delle Lingue, Barcellona.
- Balemen N., Keskin M. Ö. (2018), “The effectiveness of project-based learning on science education: a meta-analysis research”, in *International Online Journal of Education and Teaching*, 5, pp. 849-865.
- Burbules N. (1993), *Dialogue in teaching: Theory and practice*, Teacher’s College Press, New York.
- Case R., Liu L., Mintz J. (2025), “Integrating AI technology into language teacher education. Challenges, potentials, and assumptions”, in *Computers in the Schools*, 42, 2, pp. 93-99: <https://DOI.org/10.1080/07380569.2025.2458950>.
- Chan C.K.Y., Tsi L.H. (2024), “Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions”, in *Studies in Educational Evaluation*, 83: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101395>.
- Chen C., Yang Y. (2019), “Revisiting the effects of project-based learning on students’ academic achievement: A meta-analysis investigating moderators”, in *Educational Research Review*, 26, pp. 71-81: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>.
- Cinganotto L., Montanucci G. (2025), *Intelligenza artificiale per l’educazione linguistica*, UTET Università, Torino.
- Cope B., Kalantzis M. (2009), “Multiliteracies’: new literacies, new learning”, in *Pedagogies: An International Journal*, 4, 3, pp. 164-195: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>.
- Cope B., Kalantzis M., Searsmith D. (2020), “Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies”, in *Educational Philosophy and Theory*, pp. 1-17: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge: <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Damiano E. (1999), *L’azione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*, Armando, Roma.
- Dewey J. (1963), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1965), *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull’educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dörnyei Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

- Dörnyei Z., Dewaele J.-M. (2022³), *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*, Routledge, New York.
- Duong C.D., Ngo T. V. N., Khuc T. A., Tran N. M., Nguyen T. P. T. (2024), “Unraveling the dark side of ChatGPT: a moderated mediation model of technology anxiety and technostress”, in *Information Technology & People*: <https://doi.org/10.1108/ITP-11-2023-1151>.
- Duong C.D., Vu T. N., Ngo T. V. N., Do N. D., Tran N. M. (2024), “Reduced student life satisfaction and academic performance: Unraveling the dark side of ChatGPT in the higher education context”, in *International Journal of Human-Computer Interaction*, pp. 1-16:
<https://awspsntest.apa.org/doi/10.1080/10447318.2024.2356361>.
- Ericsson K. A., Moxley J. H. (2011), “Thinking aloud protocols: Concurrent verbalizations of thinking during performance on tasks involving decision making”, in Schulte-Mecklenbeck M., Kühberger A., Ranyard R.(eds.), *A handbook of process tracing methods for decision research: A critical review and user's guide*, Psychology Press, Hove (UK), pp. 89-114.
- Fiorentino G. (2020), “Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare”, in Dota M., Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Scrivere oggi all'università*. Atti del Convegno di studi – Università degli Studi di Milano 6-7 maggio 2019, Quaderni di Italiano LinguaDue, 3, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 1-24:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13980>.
- Floridi L. (2022), *Etica dell'intelligenza artificiale: sviluppi, opportunità e sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Continuum Books, New York.
- Gilardoni S. (2024), “L'intervista impossibile: da genere letterario a genere testuale per la didattica delle lingue”, in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 7-20.
- Holmes P., Fay R., Andrews J., Attia M. (2016), “How to research multilingually: Possibilities and complexities”, in Hua Z. (ed.), *Research methods in intercultural communication : a practical guide*, Wiley, Hoboken (NJ), pp. 88-102.
- Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019), *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*, Center for Curriculum Redesign, Boston.
- Hu Y., Tan C. S., Wang S., Zhang H., Qian J., Wang Y. (2025), “Who is hooked on AI? The role of the big five personality traits in compulsive ChatGPT use among chinese students”, in *Asia-Pacific Education Research*, 34, pp. 1899-1907:
<https://doi.org/10.1007/s40299-025-01001-0>.
- Jeon J., Lee S. (2023), “Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT”, in *Education and Information Technologies*, 28, pp. 15873-15892: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>.
- Karataş F., Abedi F. Y., Özak Günyel F., Karadeniz D., Kuzgun Y. (2024), “Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners”, in *Education and Information Technologies*, 29, 15:
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>.
- Krajcic J. S., Blumenfeld P. C. (2006), “Project-Based Learning”, in Keith Sawyer R. (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 317-334.
- Kress G. (2003), *Literacy in the new media age*, Routledge, New York-London.
- Kress G., van Leeuwen T. (2006), *Reading images: The grammar of visual design*, Routledge, New York-London.
- Lee J. H., Yang H., Shin D., Kim H. (2020), “Chatbots”, in *ELT Journal*, 74, 3, pp. 338-344: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa035>.

- Long M. H. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition, in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Mackey A., Gass S. M. (2005), *Second language research: Methodology and design*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah (NJ).
- Mai D. T. T., Da C. V., Hanh N. V. (2024), “The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach”, in *Frontiers in Education*, 9, Article 1328769: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328769>.
- McCarthy J., Minsky M. L., Rochester N., Shannon C. E. (1955), “A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence”, in *AI Magazine*, 27, 4, pp. 12-14.
- Menegale M., Fazzi F., Haring N. (2024), “Introduction. Multiliteracies and global citizenship in language education: the interplay of young adult literature, digital social reading, and digital storytelling”, in *ELLE*, 13, 3, pp. 229-234: <https://edizionicafoscari.it/it/edizioni/riviste/elle/2024/3/introduction/>.
- Mintz J., Holmes W., Liu L., Perez-Ortiz M. (2023), “Artificial Intelligence and K-12 education: possibilities, pedagogies and risks”, in *Computers in the Schools*, 40, 4, pp. 325-333: <https://doi.org/10.1080/07380569.2023.2279870>.
- Montanucci G., Peconi A. (2024), “La scuola ai tempi di ChatGPT: sfide, opportunità e considerazioni etiche”, in *Nuova Secondaria*, 41, 9, pp. 375-382: https://riviste.gruppostudium.it/sites/default/files/prime_pagine_ns9_maggio_2024_xli.pdf.
- Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J., Fernández-Batanero J.M., López-Meneses E. (2023), “Impact of the implementation of ChatGPT in education: A systematic review”, in *Computers*, 12, 8 , Article 153: <https://doi.org/10.3390/computers12080153>.
- Ouyang F., Jiao P. (2021), “Artificial intelligence in education: The three paradigms”, in *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100020: <https://doi.org/10.1016/j.caai.2021.100020>.
- Pan M., Lai C., Guo K. (2025), “Effects of GenAI-empowered interactive support on university EFL students’ self-regulated strategy use and engagement in reading”, in *The Internet and Higher Education*, 65, 100991: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100991>.
- Payne A. L., Austin T., Clemons A. M. (2024), “Beyond the front yard: The dehumanizing message of accent-altering technology”, in *Applied Linguistics*, 45, 3, pp. 553-560. <https://doi.org/10.1093/applin/amae002>.
- Piccardo E., North B. (2019), *The Action-oriented Approach: a dynamic vision of language education*. Multilingual Matters, Bristol.
- Quartapelle F. (2009), “Il progetto: uno strumento pedagogico per curricoli flessibili”, in *ILSA*, 1, pp. 8-13.
- Schmidt R. (2010), “Attention, awareness, and individual differences in language learning”, in Chan W. M., Chi S., Cin K. N., Istanto J., Nagami M., Sew J. W., Suthiwan T., Walker I. (eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010*, National University of Singapore, Centre for Language Studies, Singapore, pp. 721-737.
- Sowa S., Brown C., Choi T. H., Newman R. (2025), “Examining how generative AI tools benefit and challenge teachers’ research-informed practice”, in *European Journal of Teacher Education*: <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2518193>.
- Swain M. (2000), “The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue”, in Lantolf J. P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford, pp. 97-114.

- Swain M., Lapkin S. (2000), “Task-based second language learning: the uses of the first language”, in *Language Teaching Research*, 4, pp. 251-274: <https://doi.org/10.1177/136216880000400304>.
- Tai T.-Y., Chen H. H.-J. (2024), “Improving elementary EFL speaking skills with generative AI chatbots. Exploring individual and paired interactions”, in *Computers & Education*, 220, 105112: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2024.105112>.
- Turing A. M. (1951), “Can digital computers think? typescript of talk broadcast in BBC Third Programme, 15 May 1951”, in *Turing Archives reference number B.5*: <https://turingarchive.kings.cam.ac.uk/publications-lectures-and-talks-amtb/amt-b-5>.
- UNESCO (2023), *Guidance for generative AI in education and research*: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>.
- Vygotsky L. S. (1962), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge (MA).
- Vygotsky L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Xiao Y., Zhi Y. (2023), “An exploratory study of EFL learners’ use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions”, in *Languages*, 8, Article 212: <https://doi.org/10.3390/languages8030212>.
- Walter Y. (2024), “Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education”, in *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 15: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>.
- Wang S., Wang F., Zhu Z., Wang J., Tran T., Du Z. (2024), “Artificial intelligence in education: A systematic literature review”, in *Expert System with Applications*, 252, part A, 124167: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>.
- Wiboolyasarin W., Wiboolyasarin K., Suwanwihok K., Jinowat N., Muenjanchoey R. (2024), “Synergizing collaborative writing and AI feedback: an investigation into enhancing L2 writing proficiency in wiki-based environments”, in *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, Article 100228: <https://doi.org/10.1016/j.caai.2024.100228>.
- Xerri D. (2012), “Poetry teaching and multimodality: Theory into practice”, in *Creative Education*, 3, 4, pp. 507-512.
- Zare J., Al-Issa A., Ranjbaran Madiseh F. (2025), “Interacting with ChatGPT in essay writing: a study of L2 learners’ task motivation”, in *ReCALL FirstView*, pp. 1-18: <https://doi.org/10.1017/S0958344025000035>.
- Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. (2019), “Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?”, in *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.
- Zou M., Huang L. (2023), “The impact of ChatGPT on L2 writing and expected responses: Voice from doctoral students”, in *Education and Information Technologies*: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12397-x>.
- Zou B., Wang C. (2025), “ChatGPT: ChatGPT for language teaching and learning”, in MacCallum L., Tafazoli D. (eds.), *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*, Palgrave Macmillan: https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_97-1.

APPENDICE

IL QUESTIONARIO

1. Hai mai fatto attività didattiche con l’Intelligenza Artificiale in questo anno accademico, oltre al corso di letteratura italiana del secondo semestre?
 - a) Sì
 - b) No
2. Se sì, in che corsi?
3. Hai utilizzato l’Intelligenza Artificiale per produrre compiti in questo anno accademico?
 - a) Sì
 - b) No
4. Se sì, quali strumenti hai utilizzato?
 - a) *DeepSeek*
 - b) *Kimi*
 - c) *DouBao*
 - d) Altri: _____
5. Per quali motivi li hai scelti?
6. Come li hai utilizzati? (puoi rispondere anche in cinese)
7. Le attività svolte nel corso di Letteratura Italiana, in una scala da 1 a 4 dove 1 indica “per niente” e 4 indica “tantissimo”, quanto ti sono piaciute?
8. Motiva la tua risposta alla domanda precedente.
9. Quanto ritieni utili le attività svolte nel corso di Letteratura Italiana, in una scala da 1 a 4 dove 1 indica “per niente” e 4 indica “tantissimo”?
10. Motiva la tua risposta alla domanda precedente.
11. Quale attività ti è piaciuta di più?
 - a) Realizzazione di copertine di libri su D’Annunzio.
 - b) Confronto fra un tuo riassunto di “Il fu Mattia Pascal” e uno generato dall’Intelligenza Artificiale.
 - c) Confronto fra un’intervista impossibile con Pirandello creata da te e quella generata dall’Intelligenza Artificiale
 - d) Nessuna.
12. Motiva la tua risposta alla domanda precedente.
13. Cosa hai imparato per quanto riguarda la lingua italiana facendo queste attività?
14. Cosa hai imparato per quanto riguarda l’uso delle tecnologie facendo queste attività?
15. Cosa hai imparato per quanto riguarda la metacognizione (cioè sei diventato/a più consapevole di come impari)? Spiega.
16. Cos’altro hai imparato facendo queste attività?

17. Rifaresti questo tipo di attività utilizzando l’Intelligenza Artificiale?
18. Motiva la tua risposta alla domanda precedente.
19. Se dovessi cambiare qualcosa in queste attività svolte con l’Intelligenza Artificiale, cosa cambieresti?
20. C’è altro che vuoi aggiungere?

GRAZIE per le tue risposte!

