



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale in  
Lingue e Civiltà dell'Asia  
e dell'Africa Mediterranea

Tesi di Laurea

# Didattica della lingua giapponese e intelligenza artificiale

Analisi di un caso studio sull'uso di ChatGPT per  
la produzione orale

**Relatore**

Prof. Giuseppe Pappalardo

**Correlatrice**

Prof.ssa Marcella Maria Mariotti

**Laureando**

Francesco D'Aloisio

Matricola

903074

**Anno Accademico**

2024 / 2025



## Indice

Indice.....	3
Abstract.....	5
要旨.....	6
Introduzione .....	8
Capitolo 1: L'Intelligenza Artificiale nella didattica delle lingue: evoluzione e prospettive .....	12
1.1 Intelligenza Artificiale e Large Language Models (LLMs): panoramica storica .....	12
1.2 Potenzialità dell'IA nell'apprendimento linguistico: personalizzazione del proprio percorso di apprendimento e riduzione della FLCAS tra i vantaggi .....	17
1.3 Sfide e limiti delle nuove tecnologie .....	34
Capitolo 2: Metodologia didattica: integrazione tra Prompt Engineering e Task-Based Language Learning .....	41
2.1 Il prompt Engineering: definizione e principi applicativi .....	41
2.2 Il Task-Based Language Teaching (TBLL): inquadramento teorico .....	52
Capitolo 3: Metodologia della ricerca.....	63
3.1 Partecipanti .....	63
3.2 Strumenti e materiali .....	64
3.3 Prompt e task di conversazione .....	71
3.3.1 Prompt del pre-task .....	72
3.3.2 Prompt del main task .....	73
Capitolo 4: analisi dei dati e discussione dei risultati .....	83
4.1 Esperienza pregressa con l'IA .....	83
4.2 Fiducia nei confronti dell'IA .....	85
4.3 WTC .....	93
4.4 Autoefficacia.....	99
4.5 Ansia comunicativa .....	104
4.6 Discussione dei risultati quantitativi.....	111
Conclusioni .....	121
Limiti della ricerca.....	133
Bibliografia .....	136
Appendice 1: Questionario pre-esperimento .....	141

Appendice 2: Questionario post-esperimento .....	147
Ringraziamenti .....	152

## Abstract

La presente tesi si propone di analizzare le implicazioni dell'avvento dell'Intelligenza Artificiale in ambito educativo, con un'attenzione rivolta principalmente all'apprendimento della lingua giapponese. Nel contesto attuale in cui la rapida diffusione di *Large Language Models* (LLMs) sta ridefinendo i paradigmi didattici e glottodidattici, l'elaborato sottolinea la necessità di un adattamento metodologico, cercando altresì di focalizzarsi su una sperimentazione con la lingua giapponese. La letteratura accademica, finora, ha infatti privilegiato lo studio dell'IA applicata alla lingua inglese L2/LS rispetto ad altre lingue.

In particolare, la ricerca mira a indagare la percezione e la disponibilità al cambiamento degli studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia di fronte all'utilizzo di tecnologie di ultima generazione, come il modello ChatGPT-5 (rilasciato a settembre 2025), dotato di avanzate capacità di sintesi vocale. L'obiettivo è comprendere se e come un'implementazione consapevole di questi strumenti, integrata attraverso il Prompt Engineering e supportata da un approccio glottodidattico come il *Task-Based Language Learning* (TBLL), possa favorire un apprendimento personalizzato e mitigare fattori affettivi negativi come l'ansia in aula (FLCAS) che rischiano di ridurre la motivazione e quindi di intralciare il progresso durante l'apprendimento linguistico. Lo studio si fonda sul presupposto, supportato dalla *Self-Determination Theory*, che l'IA non possa sostituire la componente umana e la necessità di *relatedness* (o senso di appartenenza, ovvero uno dei tre bisogni psicologici di base secondo questa teoria), ma debba essere guidata da una figura esperta per essere efficace.

Il lavoro si articola in quattro capitoli: il primo capitolo fornirà una panoramica storica del rapporto tra intelligenza artificiale e glottodidattica, esaminando vantaggi e criticità dei modelli attuali nell'apprendimento linguistico, con uno sguardo rivolto anche a questioni etiche sull'argomento. Il secondo capitolo descriverà l'integrazione teorica tra il *Task-Based Language Learning* e il *Prompt Engineering* per la formulazione di istruzioni efficaci. Il terzo capitolo illustrerà la metodologia e i risultati della ricerca su un campione di 30 studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia coinvolti in un esperimento che combina due questionari e un task di interazione orale con ChatGPT-5. Infine, nel quarto capitolo verranno tracciate le conclusioni relative alle potenzialità di questi strumenti nel contesto accademico attuale tenendo conto dei risultati ottenuti tramite l'esperimento.

## 要旨

本研究は、大学における日本語教育において、生成 AI がどのような影響を与えているのか、また、どのように大規模言語モデル (*Large Language Models*, LLMs) を活かして、より良い教育につなげることができるのかという質問に答えることを目的とする。特に、音声合成機能を備えた大規模言語モデルに焦点を当て、そういったテクノロジーを用いた言語教育が、どのような利点を得られるのかを明らかにすることを目的とする。大学での日本語の授業における一つの問題として、同じ授業に出席している大学生や教師に対する不安から、積極的に話そうとするスタンスを取らない学生が多いという点が挙げられる。話す機会を自分から探さないことや、機会があっても不安のために学習への関与が低下することなどが、言語教育における大きな壁となっており、生成 AI を用いた練習によってこれらの問題が解決できるかどうか、本研究のもう一つの目的である。人間ではないが、人間のように声を出して話すことができるマシンと対話できるようになった時代において、教師の役割や大学での授業の構成がどのように変化していくのかを探る。近年行われた研究からも分かるように、生成系人工知能の急速な普及により、語学教育における教授と学習の在り方はすでに大きな転換期を迎えている。とはいえ、現在までの研究の多くは英語教育を対象としており、日本語、特に日本語を第二言語として学ぶ学習者を対象とした実証研究は依然として限られている。

イタリア人にとって難易度が高い日本語のような言語では、とくに不安感の高さが学生のモチベーションを低下させ、教室内でのコミュニケーションへの参加を妨げることが少なくない。また、日本語のように、敬語、尊敬語、謙譲語など、状況によって使い分ける必要のある話し方は、学生にとって心理的な負担となるだけでな

く、生成 AI がどのような場面においても対応できるのかを明らかにする必要がある。もし可能であれば、どのような使い方が AI のポテンシャルを活かしながら、日本語の難しさを捉えることにつながるのかを理解することが重要である。本研究では、ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学で日本語を学ぶ学生 30 名を対象に、音声対話機能を備えた ChatGPT-5 との口頭インタラクションを取り入れた実験を実施し、その前後に調査を行った。タスクの設計にあたっては、*Task-Based Language Learning* (TBLL) とプロンプトエンジニアリングの基礎に基づき構成した。得られたデータは、これまでの AI の使い方や、実験後の思考・知覚、発話不安、*willingness to communicate* (WTC) などの変化を中心に分析した。

分析の解釈には、Ryan と Deci による自己決定理論 (*Self-Determination Theory*) を用い、人工知能とのインタラクションが人間としての基本的欲求を満たせるかどうか、また、満たされない場合にはどのように補うべきかという問いを立てた。本論文は三章から構成される。第一章では、人工知能と語学教育の関係の歴史を概観し、生成系人工知能の利点とデメリット、ならびに倫理的な側面を整理する。第二章では、TBLL とプロンプト・エンジニアリングの仕組みを描写しながら、両者を組み合わせて用いる理論について論じる。第三章では、本研究で実施した実験のデータを分析し、結果をまとめる。第四章では、第三章で得られた結果を踏まえ、本研究の結論を述べる。

## Introduzione

L'avvento e la rapida diffusione dell'Intelligenza Artificiale Generativa (GenAI) stanno causando una fase di trasformazione radicale nel panorama dell'educazione linguistica, anche in ambito accademico. A differenza delle tecnologie didattiche precedenti, i *Large Language Models* (LLMs) come ChatGPT rappresentano una discontinuità storica e pedagogica: queste nuove tecnologie non si limitano a correggere o a fornire risposte programmate, ma sono in grado di generare contenuti in linguaggio naturale, simulare interazioni complesse e adattarsi al contesto in tempo reale, cambiando, ampliando e mettendo in discussione le modalità di trasmissione del sapere linguistico sia fuori che dentro l'aula.

Questa evoluzione mette in discussione i ruoli tradizionali all'interno dell'ecosistema educativo: lo studente, da fruitore passivo o semplice esecutore di compiti ed esercizi, nel momento in cui ha a disposizione questo tipo di strumenti, si trova potenzialmente nel ruolo di co-creatore e gestore dell'interazione con la macchina; il docente, d'altra parte, non può lasciare che la tecnologia venga utilizzata in maniera impropria o che arrechi danni al percorso di apprendimento dello studente, ed è quindi chiamato a evolvere da unica fonte di sapere a facilitatore e orchestratore di risorse tecnologiche complesse.

Se realtà come quelle universitarie non affrontano metodologicamente questo cambiamento radicale, il rischio che si corre è duplice: da un lato, gli studenti possono rimanere privi di una guida critica nell'uso di strumenti che già permeano la loro quotidianità; dall'altro, un'adozione acritica e deregolamentata può portare a fenomeni di eccessiva dipendenza da questi strumenti e a una perdita di controllo sul processo di apprendimento. Questa tesi nasce dunque dall'urgenza di governare didatticamente un fenomeno che non può essere lasciato all'improvvisazione.

In questo contesto, la lingua giapponese rappresenta un caso di studio di particolare interesse e complessità, in quanto presenta sfide specifiche, soprattutto legate alle sfumature pragmatiche e sociolinguistiche, che richiedono conoscenze approfondite ancor prima di poter essere efficacemente allenate attraverso sistemi di intelligenza artificiale. Un'analisi della letteratura rivela infatti un significativo sbilanciamento: la maggior parte degli studi si concentra sull'inglese come lingua straniera (EFL), lasciando quasi inesplorate le dinamiche relative alle lingue meno comunemente studiate. Se gli studi che collegano l'intelligenza artificiale

all'apprendimento del giapponese risultano già limitati, ancora meno numerosi sono quelli che si occupano dell'interazione orale tra studenti di giapponese LS/L2 e *chatbot* vocali avanzati, nonché quelli che ne analizzano l'efficacia. Questa tesi intende fornire un contributo in questa direzione, estendendo l'indagine a un contesto finora poco esplorato.

Di pari passo con la componente tecnologica, il cuore della ricerca risiede in un problema didattico persistente: la difficoltà degli studenti di giapponese nello sviluppare competenze di produzione orale e la concomitante ansia da prestazione in aula. Fattori come l'ansia linguistica (*Foreign Language Classroom Anxiety*) agiscono come un filtro che inibisce l'apprendimento e limita la partecipazione attiva durante le lezioni. La paura del giudizio dei pari e del docente, unita alla complessità della lingua target, riduce spesso la *willingness to communicate* (WTC), ovvero la predisposizione dell'apprendente a iniziare o a continuare una conversazione nella lingua target<sup>1</sup>.

Attraverso un esperimento di interazione orale con ChatGPT-5, attualmente il modello più avanzato della piattaforma, condotto con trenta studenti di lingua giapponese dell'Università Ca' Foscari Venezia, questa tesi mira a comprendere come e perché l'interazione con un'intelligenza artificiale possa incidere sui livelli di ansia da prestazione e sulla disponibilità a comunicare, interrogandosi al contempo su come e perché tali strumenti possano essere integrati nell'insegnamento linguistico. Come verrà approfondito nei capitoli successivi, un utilizzo efficace dell'intelligenza artificiale richiede la capacità di fornire istruzioni precise all'interfaccia dei *chatbot*: in assenza di input adeguati, non è possibile ottenere output mirati e didatticamente utili. Per la progettazione del compito di interazione orale tra studente e *chatbot* sono state quindi estrapolate informazioni chiave dal *Task-Based Language Learning* (TBLL), un approccio glottodidattico che pone al centro l'uso della lingua per il completamento di compiti comunicativi significativi, favorendo un'interazione autentica e orientata allo sviluppo delle competenze orali<sup>2</sup>. La lente teorica attraverso cui verranno analizzati i risultati dei questionari somministrati agli studenti prima e dopo l'esperimento è quella della *Self-Determination Theory* di Ryan e Deci. Secondo tale cornice teorica, la motivazione e il benessere nell'apprendimento dipendono dal soddisfacimento di tre bisogni psicologici di base:

---

<sup>1</sup> OTHMAN, Salah Mahmoud, SATRIO, Benny Yanuar Dwi, "Foreign Language Anxiety and Its Effects on Learner Proficiency", *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2025, p. 64.

<sup>2</sup> ELLIS, Rod, *Reflections on Task-Based Language Teaching*, Bristol; Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2018, p. 23.

competenza, autonomia e senso di appartenenza (*relatedness*)<sup>3</sup>. Uno degli obiettivi della presente ricerca è comprendere quali di questi bisogni possano essere supportati dall'utilizzo dell'intelligenza artificiale nell'apprendimento linguistico e quali, invece, richiedano necessariamente la mediazione umana.

Alla luce di queste premesse, la tesi si pone l'obiettivo di rispondere alle seguenti domande di ricerca: in che modo gli studenti di lingua giapponese dell'Università Ca' Foscari Venezia percepiscono l'integrazione di LLM vocali avanzati, come ChatGPT-5, nel loro percorso di studi? Prevale una tendenza all'accettazione proattiva o emergono timori di natura etica e didattica che ne ostacolano un uso sistematico? L'interazione orale sincrona con un'intelligenza artificiale generativa contribuisce a ridurre i livelli di ansia da prestazione (*Foreign Language Classroom Anxiety*) rispetto all'interazione tradizionale in aula? In che misura l'assenza di giudizio umano incide positivamente sulla *willingness to communicate* degli studenti? In che modo l'integrazione del *Prompt Engineering* all'interno di un approccio *Task-Based Language Learning* consente di garantire un output linguisticamente accurato e didatticamente adeguato a studenti universitari? Infine, alla luce della *Self-Determination Theory*, l'intelligenza artificiale è in grado di soddisfare i bisogni di competenza e autonomia senza compromettere il bisogno di senso di appartenenza, e quale ruolo specifico deve assumere il docente per trasformare l'IA da semplice strumento, potenzialmente in grado di sollecitare uno studio passivo, a vero e proprio tutor attivo?

Per rispondere a tali interrogativi, il lavoro si articola in quattro capitoli: il primo esplora l'evoluzione dei *chatbot*, dai modelli più semplici ai LLMs, e il loro contributo all'apprendimento e all'insegnamento linguistico; il secondo analizza l'uso efficace dell'intelligenza artificiale generativa e la sua integrazione con metodologie glottodidattiche; il terzo descrive la metodologia della ricerca e l'esperimento condotto; infine nel quarto capitolo verranno tracciate delle conclusioni che cercano di unire la teoria esplorata nei primi capitoli con i risultati dell'esperimento, cercando di suggerire delle soluzioni efficaci e applicabili al contesto didattico universitario.

---

<sup>3</sup> RYAN, Richard M. (a cura di), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2023, p. 9.



# Capitolo 1: L'Intelligenza Artificiale nella didattica delle lingue: evoluzione e prospettive

## 1.1 Intelligenza Artificiale e Large Language Models (LLMs): panoramica storica

I *chatbot* sono definiti come uno strumento artificiale progettato per intrattenere dialoghi con utenti umani tramite il linguaggio naturale sia come input che come output<sup>4</sup>. In letteratura accademica tali sistemi sono anche denominati *talkbots*, *chatterbots*, *bots*, *IM bots*, *interactive agents* o *artificial conversational entities*<sup>5</sup>. Questi sistemi di Intelligenza Artificiale (IA) interagiscono con gli utenti tramite testo o audio e sono in grado di produrre e fornire risposte intelligenti riguardanti diversi argomenti o ambiti (forniti dall'utente umano) nella propria interfaccia conversazionale<sup>6</sup>. La capacità di questi strumenti di comunicare con esseri umani nella propria lingua madre “istantaneamente e realisticamente”<sup>7</sup> ha catturato sempre di più l'attenzione di tutti coloro che hanno a che fare col mondo dell'educazione, e in particolar modo insegnanti di lingue, essendo queste diventate la chiave per comunicare efficacemente con le macchine che usano questi modelli. Molti altri ambiti sono stati rivoluzionati e continueranno a cambiare grazie all'avvento di *chatbot* potenziati con l'intelligenza artificiale: business ed e-commerce, intrattenimento e salute sono solo degli esempi<sup>8</sup>. Nell'ambito del business, ad esempio, i *chatbot* sono diventati così utilizzati perché riducono i costi di servizio e possono occuparsi di molti clienti simultaneamente<sup>9</sup>. Inoltre, questi strumenti non vengono utilizzati solo per aumentare la produttività o come semplici assistenti: secondo uno studio del 2017 “forty percent of user requests are emotional than informative”<sup>10</sup>. L'abilità di saper parlare di

---

<sup>4</sup> BUSSO, Alexis; SANCHEZ, Becky, “Advancing Communicative Competence in the Digital Age: A Case for AI Tools in Japanese EFL Education”, *Technology in Language Teaching & Learning*, 6, 3, 2024, pp. 1–17, p. 6.

<sup>5</sup> DEWANTY, Via, et al., “Autonomous Learning Through Chatbot-based Application Utilization to Enhance Basic Japanese Competence of Vocational High School Students”, *Journal of Technical Education and Training*, 14, 2, 2022, pp. 144–153, p. 144.

<sup>6</sup> DEWANTY, et al., “Autonomous Learning Through Chatbot-based Application...”, cit., p. 144.

<sup>7</sup> KOHNKE, Lucas; MOORHOUSE, Benjamin Luke; ZOU, Di, “ChatGPT for Language Teaching and Learning”, *RELC Journal*, 54, 2, 2023, pp. 1-14, p. 1.

<sup>8</sup> ADAMOPOULOU, Eleni; MOUSSIADES, Lefteris, “Chatbots: History, technology, and applications”, *Machine Learning with Applications*, 2, 2020, art. no. 100006, p. 1.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid.

emozioni con esseri umani e di capirne i sentimenti è sicuramente in fase di sviluppo, ma tantissimi progressi sono stati raggiunti negli ultimi decenni.

Le origini di una simile tecnologia risalgono al 1950, quando Alan Turing si chiese se fosse possibile per un computer parlare a un gruppo di umani senza che questi potessero capire che l'interlocutore fosse artificiale. Celebre per aver realizzato la macchina che permise di decifrare i messaggi nemici durante la Seconda Guerra Mondiale, Turing inventò l'"Imitation Game" perché era convinto del fatto che se l'obiettivo era creare una macchina intelligente, era anche fondamentale poter riconoscere quando tale obiettivo era stato raggiunto<sup>11</sup>. Il cosiddetto Turing test è considerato da molti l'origine dell'idea alla base dei moderni *chatbot*<sup>12</sup>. Non stupisce pensare che anche oggi i *chatbot* siano utilizzati per motivi legati all'emotività se si pensa che i primi due *chatbot* avevano a che fare col mondo della psicologia. Storicamente, i primi *chatbot* rudimentali emersero tra la metà e la fine del XX secolo, ma solo con l'avanzamento dell'IA verso la fine degli anni '10 del 2000 e l'inizio degli anni '20, sono diventati più avanzati e accessibili<sup>13</sup>. I primi *chatbot*, definiti "rule-based", operavano su un insieme predefinito di regole e linee guida provenienti da conoscenze esterne<sup>14</sup>, o si basavano su percorsi di dialogo fissi e strutture semplificate di domanda e risposta<sup>15</sup>. Se nel 1950 Alan Turing gettò le basi teoriche per l'intelligenza artificiale conversazionale, la prima concretizzazione di questo concetto apparve nel 1966 con ELIZA, sviluppato da Joseph Weizenbaum, programma che rappresenta l'archetipo dei *chatbot* moderni. L'obiettivo che ha spinto alla creazione di questo programma non era quello di creare una vera e propria intelligenza, ma uno strumento per studiare la comunicazione in linguaggio naturale tra uomo e macchina, sfruttando *script* specifici<sup>16</sup>. Uno degli *script* più celebri fu quello chiamato DOCTOR, che simulava uno psicoterapeuta rogersiano utilizzando una tecnica di *pattern matching*: il sistema era in grado di riconoscere le parole chiave nell'input fornito dall'utente e le sostituiva all'interno di modelli

---

<sup>11</sup> SHRAGER, Jeff, "ELIZA Reinterpreted: The world's first chatbot was not intended as a chatbot at all", *arXiv preprint arXiv:2406.17650 [cs.AI]*, 2024, p. 3.

<sup>12</sup> ADAMOPOULOU, MOUSSIADES, "Chatbots: History, technology, and applications", cit. p. 2.

<sup>13</sup> CISLOWSKA, Anna Izabela, PEÑA-ACUÑA, Beatriz, "Integration of Chatbots in Additional Language Education: A Systematic Review", *European Journal of Educational Research*, 13, 4, 2024, pp. 1607–1625, p. 1608.

<sup>14</sup> KOHNKE, MOORHOUSE, ZOU, "ChatGPT for Language Teaching and Learning", cit., p. 1.

<sup>15</sup> JEON, Jaeho, LEE, Seongyong, "Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT", *Education and Information Technologies*, 28, 2023, pp. 15873–15892, p. 15874.

<sup>16</sup> JEFF SHRAGER, "ELIZA Reinterpreted: The world's first chatbot was not intended as a chatbot at all", *arXiv*, aprile 2024, p. 3.

di risposta predefiniti. ELIZA era programmata quindi per riflettere le risposte dell'utente ripetendo o riformulando parte di ciò che l'utente aveva detto, per distogliere l'attenzione dal fatto che fosse un bot<sup>17</sup>. Questo dimostra la sua semplicità strutturale ed è un chiaro segnale di comprensione semantica o contestuale, ma comunque dimostrò come fosse possibile creare un'illusione di comprensione sufficiente a coinvolgere emotivamente gli utenti<sup>18</sup>. Tuttavia, il limite intrinseco di ELIZA risiedeva nella sua natura puramente reattiva: incapace di mantenere una memoria della conversazione o di avere una reale comprensione dell'intento dell'utente, la sua efficacia svaniva non appena il dialogo usciva dai binari terapeutici preimpostati<sup>19</sup>.

Un altro caso emblematico di limitata *Natural Language Understanding* (NLU) dei primi modelli IA è Argumate, *chatbot* ideato per offrire *scaffolding* guidato nella formulazione di confutazioni e controargomentazioni durante la scrittura argomentativa supportando quindi gli studenti<sup>20</sup>. La sua efficacia risultò compromessa da limiti strutturali e tecnologici: a differenza dei successivi modelli generativi, non era fondato su architetture deep learning e pertanto forniva solo risposte preimpostate, non potendo quindi fornire un feedback né dinamico né personalizzato. La sua debolezza principale risiedeva in una scarsa NLU, che impediva l'elaborazione adeguata degli input degli studenti. L'esempio più significativo di questo limite è il caso in cui, di fronte alla dichiarazione di uno studente di non avere motivi specifici per controbattere una determinata opinione, Argumate replicava meccanicamente con «Yes, that's a good point!», spingendo comunque lo studente a proseguire. Questo comportamento illustra chiaramente come i primi *chatbot*, offrendo *scaffolding* predefinito indipendentemente dall'input reale, fossero molto più limitati rispetto ai sistemi moderni<sup>21</sup>.

La necessità di superare la semplice reazione meccanica e di dotare la macchina di una rudimentale personalità portò allo sviluppo di PARRY nel 1972. Creato presso la Stanford University dallo psichiatra Kenneth Colby, fu progettato per simulare un paziente affetto da schizofrenia, quindi ribaltando i ruoli di ELIZA<sup>22</sup>. Quest'ultimo fungeva da medico passivo, mentre PARRY incorporava un modello di stato mentale interno: possedeva variabili emotive

---

<sup>17</sup> MD. AL-AMIN, et al., "History of generative Artificial Intelligence (AI) chatbots: Past, present, and future development", *Heliyon*, 10, 2024, p. 6.

<sup>18</sup> SHRAGER, "ELIZA Reinterpreted...", cit. p. 2.

<sup>19</sup> AL-AMIN et al., "History of generative Artificial Intelligence (AI) chatbots...", cit., p. 7.

<sup>20</sup> SU, Yanfang; LIN, Yun; LAI, Chun, "Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms", *Assessing Writing*, 57, 2023, art. no. 100752, p. 2.

<sup>21</sup> SU, LIN, LAI, "Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms", cit., p. 2.

<sup>22</sup> AL-AMIN et al., "History of generative Artificial Intelligence (AI) chatbots...", cit., p. 7.

che emulavano lo stato mentale di un paziente affetto da paranoia, che influenzavano la selezione delle risposte, quindi permettendogli di deviare la conversazione o reagire con ostilità in base agli input ricevuti<sup>23</sup>. Questo approccio rappresentò un passo avanti significativo nella creazione di questo tipo di tecnologie proprio perché introduceva il concetto di simulazione di processi cognitivi, seppur patologici. Per superare la rigidità delle regole pre-programmate, la ricerca si spostò in seguito verso sistemi in grado non solo di rielaborare i dati, ma anche di apprendere dall'input stesso. Un precursore fondamentale in questa direzione fu Jabberwacky, rilasciato online nel 1997. A differenza dei predecessori basati su regole fisse o database statici, questo sistema fu progettato per apprendere nuove risposte e contesti direttamente dalle interazioni con gli utenti umani<sup>24</sup>. Invece di affidarsi a un corpus ben definito, il sistema immagazzinava le conversazioni precedenti per generare risposte future, permettendo una dinamicità e una varietà di output impossibili per i sistemi fino ad ora descritti<sup>25</sup>. Il suo scopo primario era l'intrattenimento e la simulazione di una conversazione umana naturale attraverso il meccanismo di apprendimento dinamico che gli permetteva di accumulare dati da conversazioni con utenti online, ma questa fu un'arma a doppio taglio per la sua efficacia: il sistema operava recuperando frammenti di conversazioni precedenti, e quindi era limitato a ciò che gli utenti avevano digitato in quel momento: questo implicava strutturalmente che la conoscenza del *chatbot* fosse vincolata agli esempi di dialogo forniti in precedenza.

In netta contrapposizione, modelli contemporanei come GPT-3 rappresentano un salto tecnologico significativo, in quanto addestrati su un corpus estremamente vasto di dati testuali raccolti da Internet e disponendo fino a 175 miliardi di parametri; tale scala di addestramento produce miglioramenti significativi su numerosi compiti e accresce le prestazioni in ambito *few-shot* e *zero-shot*, ovvero la qualità dell'output fornito dal *chatbot* con pochi esempi o con zero esempi<sup>26</sup>. Questo significa che anche se l'utente umano fa delle domande al *chatbot* senza esplicitare il tipo di output che vorrebbe ricevere (o fornendo pochi esempi), GPT-3 è in grado di fornire risposte, comunque, di gran lunga più soddisfacenti rispetto ai modelli precedenti. Tutto questo porta alla capacità di GPT-3 di generare risposte diverse, spontanee e sofisticate,

---

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Ibid., p. 8.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> BROWN, Tom B.; MANN, Benjamin; RYDER, Nick, *et al.*, "Language Models are Few-Shot Learners", *arXiv preprint arXiv:2005.14165v4 [cs.CL]*, 2020, p. 1.

comprendendo meglio il contesto delle domande fornitegli e gestendo meglio le conversazioni rispetto ai predecessori<sup>27</sup>.

I *chatbot* contemporanei impiegano tecniche avanzate di IA quali *Machine Learning* (ML), *Deep Learning* (DL) e *Natural Language Processing* (NLP)<sup>28</sup>. Il *Machine Learning* si basa sulla sfida di creare dei computer che possano migliorare gradualmente e automaticamente grazie all'esperienza: è uno dei campi tecnologici più in crescita al giorno d'oggi, perché si inserisce tra statistica e computer science, e tra il cuore dell'intelligenza artificiale e la data science<sup>29</sup>. Assistenti digitali come Siri e Alexa utilizzano tecniche di ML per recuperare informazioni o eseguire comandi specifici richiesti dall'utente<sup>30</sup>. Il Deep Learning, sottocampo specializzato del ML, si distingue per l'impiego di reti neurali profonde, ovvero modelli statistici altamente complessi in grado di processare grandi volumi di dati e apprendere pattern gerarchici al loro interno. Facendo l'esempio di un'immagine, la macchina impara prima informazioni semplici come i bordi e le linee di un'immagine nel suo primo stato (o *layer*), nel secondo strato combina le informazioni, e quindi le linee per trovare forme più complesse, e gli strati successivi mettono insieme tutte le parti finché non riconoscono l'oggetto intero presente nell'immagine<sup>31</sup>. Il NLP è quella branca della *computer science* che usa tecniche computazionali per fare in modo che il computer possa capire, apprendere e produrre il linguaggio umano<sup>32</sup>. È proprio da questo massiccio addestramento di macchine dotate di NLP che ha portato alla recente innovazione dai Large Language Models come ChatGPT. L'acronimo GPT significa *Generative Pre-trained Transformer*, e ciascuno di questi tre termini racchiude in sé una rivoluzione concettuale tramite la quale è possibile spiegare perché questi sistemi rappresentino un salto qualitativo rispetto alle tecnologie precedenti. Il termine *generative* (o generativo) significa che a differenza dei sistemi precedenti che selezionavano risposte da un database più o meno limitato o riempivano template predefiniti, i modelli GPT

---

<sup>27</sup> JEON, Jaeho, LEE, Seongyong, "Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT", *Education and Information Technologies*, 28, 2023, pp. 15873–15892, p. 15875.

<sup>28</sup> KOHNKE, MOORHOUSE, ZOU, "ChatGPT for Language Teaching and Learning", cit., p. 2.

<sup>29</sup> JORDAN, Michael I.; MITCHELL, Tom M., "Machine learning: Trends, perspectives, and prospects", *Science*, 349, 6245, 2015, pp. 255-260, p. 255.

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> LECUN, Yann; BENGIO, Yoshua; HINTON, Geoffrey, "Deep learning", *Nature*, 521, 7553, 2015, pp. 436–444, p. 436.

<sup>32</sup> HIRSCHBERG, Julia; MANNING, Christopher D., "Advances in natural language processing", *Science*, 349, 6245, 2015, pp. 261–266, p. 261.

sono in grado di generare testo nuovo, parola per parola, creando contenuti originali, coerenti e contestualmente rilevanti che non esistono necessariamente nel loro corpus di addestramento nella stessa identica forma in cui vengono restituiti all'utente. Il concetto di *pre-trained* (pre-addestrato) si riferisce alla fase preliminare e intensiva di apprendimento, fase che avviene prima che il modello venga reso disponibile all'utente nella sua versione utilizzabile. Durante la fase di addestramento, il sistema analizza immense quantità di dati testuali in modalità non supervisionata, ovvero senza che l'apprendimento richieda un'etichettatura manuale da parte dell'uomo: il modello apprende autonomamente le strutture statistiche, sintattiche e semantiche semplicemente osservando i pattern naturali del linguaggio<sup>33</sup>. Infine, il termine transformer indica il superamento dei limiti strutturali dei modelli precedenti. Le architetture di modelli precedenti elaboravano i dati in modo sequenziale, leggendo una frase parola per parola e in un ordine prestabilito<sup>34</sup>. Questo approccio limitava una comprensione contemporanea di tutto il corpo testuale fornito alla macchina e soprattutto una difficoltà intrinseca nel mantenere la memoria del contesto su lunghe sequenze: man mano che la distanza tra due parole aumentava, la capacità del modello di collegarle diminuiva drasticamente<sup>35</sup>. Il transformer, al contrario, ha abbandonato la sequenzialità a favore di una elaborazione parallela: il modello non legge la frase in ordine lineare, ma è in grado di processare l'intera sequenza parallelamente, essendo in grado di catturare finestre di contesto molto più ampie<sup>36</sup>.

## 1.2 Potenzialità dell'IA nell'apprendimento linguistico: personalizzazione del proprio percorso di apprendimento e riduzione della FLCAS tra i vantaggi

La crescente capacità dei *chatbot* basati sull'intelligenza artificiale di generare risposte in modo sempre più autonomo e, soprattutto, di comunicare attraverso il linguaggio naturale invece che mediante codici informatici ha favorito la rapida diffusione di strumenti come ChatGPT in

---

<sup>33</sup> AL-AMIN et al., "History of generative Artificial Intelligence (AI) chatbots...", cit., p. 15.

<sup>34</sup> ASHISH VASWANI, NOAM SHAZEER, NIKI PARMAR, JAKOB USZKOREIT, LLION JONES, AIDAN N. GOMEZ, ŁUKASZ KAISER, ILLIA POLOSUKHIN, "Attention Is All You Need", in *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30, 2017, p. 1.

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Ibid.

numerosi ambiti dell'istruzione, inclusi l'apprendimento linguistico e la glottodidattica<sup>37</sup>. Tale proliferazione tecnologica nel contesto educativo ha generato un ampio corpus di studi che ne analizzano sia le potenzialità, spesso considerate promettenti, sia i limiti e i rischi. Le revisioni più recenti hanno proposto modalità preliminari attraverso cui ChatGPT può supportare i processi di insegnamento/apprendimento linguistico, evidenziando tuttavia dibattiti e criticità legate al suo utilizzo.

Prima di discutere i vantaggi e gli svantaggi messi in luce dalla letteratura, è opportuno chiarire che, in glottodidattica, i *chatbot* basati su IA sono generalmente classificati in tre categorie principali in base alla loro finalità e modalità d'impiego: *general-purpose chatbots*, *specific-purpose chatbots* e *integrated agents*<sup>38</sup>.

I *general-purpose chatbots* costituiscono la tipologia di sistemi conversazionali più basilare e storica: sono, cioè, i già citati *rule-based chatbot*<sup>39</sup>. Questi strumenti utilizzando forme limitate di IA e di Machine Learning non possono rispondere a domande per le quali non sono stati programmati per rispondere<sup>40</sup>, ma nell'ambito dell'apprendimento linguistico possono essere usati per praticare conversazioni quotidiane, attraverso dialoghi con domande e risposte prestabilite<sup>41</sup>. Gli *specific-purpose chatbots* sono progettati in maniera specifica per l'apprendimento linguistico da sviluppatori commerciali e possiedono strutture più complesse<sup>42</sup>. ELIZA rientra in questa categoria, ma molti altri sono stati inventati nel corso degli ultimi decenni, soprattutto nel campo dell'apprendimento dell'inglese. Esempi sono Alicebot (2009), Lucy (2013) e Freudbot (2005), per il giapponese Gengobot (2019)<sup>43</sup>.

L'integrazione dei *chatbot* basati sull'intelligenza artificiale nell'insegnamento delle lingue seconde (L2) offre numerosi vantaggi, in particolare nello sviluppo delle competenze orali e nella gestione dei fattori affettivi, come l'ansia da prestazione linguistica. Di seguito la lista di

---

<sup>37</sup> DING, Dongliang; YUSOF, Ahmad Muhyiddin B., "Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety: a mixed methods study", *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1, 2025, art. no. 1223, p. 2.

<sup>38</sup> JEON, Jaeho, LEE, Seongyong, "Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT", *Education and Information Technologies*, 28, 2023, pp. 15873–15892, p. 15875.

<sup>39</sup> KOHNKE, MOORHOUSE, ZOU, "ChatGPT for Language Teaching and Learning", cit., p. 1.

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> JEON, LEE, "Large language models in education...", cit., p. 15874.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> HARISTIANI, Nuria; DEWANTY, Via Luviana; RIFAI, Mumu Muhammad, "Autonomous Learning Through Chatbot-based Application Utilization to Enhance Basic Japanese Competence of Vocational High School Students", *Journal of Technical Education and Training*, 14, 2, 2022, pp. 143-155, p. 144.

tutti i benefici che la letteratura ha rilevato ad oggi in merito all'implementazione di *chatbot* (sia vocali che scritti) nel proprio percorso di apprendimento linguistico. Uno dei primi vantaggi risiede nella loro disponibilità continua: al contrario di lezioni in aula e altri metodi tradizionali che offrivano un supporto molto limitato proprio per quanto riguarda il tempo trascorso al contatto con la lingua target, i *chatbot* sono disponibili 24 ore al giorno 7 giorni a settimana<sup>44</sup>. Potendo praticare ovunque e in qualsiasi momento, i discenti hanno la possibilità non solo di creare situazioni di interazioni linguistiche e di output altrimenti impensabili in assenza di lezioni o di madrelingua, ma anche la possibilità di avere a propria disposizione una grande mole di input. Ad esempio, una lingua come il giapponese risulta particolarmente difficile da praticare per studenti italiani, se non tramite corsi linguistici e lezioni universitarie, data la poca presenza di madrelingua giapponesi nel territorio italiano e la distanza fra i due Paesi che sicuramente non facilita connessioni che non siano strettamente telematiche. L'accessibilità ubiqua dell'IA potrebbe sicuramente risultare una delle soluzioni più efficaci per contrastare la difficoltà nel reperire sia informazioni (input) che aumentare la quantità di esercizio linguistico (output). A giovarne è sicuramente anche l'autonomia degli studenti, che hanno ora la possibilità di praticare al di fuori delle classi convenzionali senza limiti imposti dall'orario. Numerose indagini empiriche hanno evidenziato la soddisfazione degli studenti rispetto a questa disponibilità dei *chatbot*, come nell'analisi condotta in un corso di italiano L2/LS che ha mostrato che il 100% degli studenti si sono dichiarati soddisfatti di lavorare con il sistema di intelligenza artificiale, soprattutto per ampliare le opportunità di pratica linguistica e migliorare le abilità di scrittura e di lettura<sup>45</sup>. O ancora, altri studi "suggest that out-of-class chatbots, which offer personalized and varied interactive activities, may exert a more pronounced effect on targeted skills compared to in-class chatbots with limited activities. Furthermore (...) results underscore the potential of chatbots in self-directed learning contexts, enabling learners to practice at their own pace and based on individual needs<sup>46</sup>." Da questo si evince non solo che anche l'apprendimento da autodidatta beneficia di queste nuove tecnologie, ma anche un'altra caratteristica fondamentale per un apprendimento efficace: ovvero l'adattabilità e la personalizzazione dell'apprendimento. Queste nuove tecnologie permettono infatti di superare non solo i limiti di tempo dei metodi tradizionali, ma anche un altro problema che spesso si ha in aula: quello delle classi numerose. In classi numerose come quelle universitarie, risulta

---

<sup>44</sup> KOHNKE, MOORHOUSE, ZOU, "ChatGPT for Language Teaching and Learning", cit., p. 2.

<sup>45</sup> CINGANOTTO, MONTANUCCI, "L'Intelligenza Artificiale per l'apprendimento dell'italiano L2/LS...", cit. p. 629.

<sup>46</sup> DING, YUSOF, "Investigating the role of AI-powered conversation bots...", cit. p.12.

improbabile se non impossibile che il docente riesca a dedicare la stessa attenzione e a fornire supporto equamente tra i propri studenti, ognuno dei quali ha ritmi di apprendimento eterogenei. L'utilizzo di ChatGPT è perfettamente in linea con i principi di differenziazione e individualizzazione dell'apprendimento linguistico: può fungere da educatore personalizzato, offrendo esperienze di apprendimento individualizzate che si adattano alle esigenze specifiche e ai livelli di competenza di ciascuno studente<sup>47</sup>. L'importanza della personalizzazione emerge dal fatto che non solo i ritmi di apprendimento, ma anche le conoscenze pregresse e le specifiche problematiche di ciascun corso di studi non sono affatto omogenei<sup>48</sup>. La capacità di fornire un adattamento dinamico è fondamentale per fornire un supporto mirato (*scaffolding*) in base a vari fattori, quali il ritmo di apprendimento, gli interessi personali e la performance accademica degli utenti<sup>49</sup>. Gli algoritmi dell'intelligenza artificiale sono in grado di analizzare la performance degli studenti in tempo reale e modificare la complessità dei compiti forniti a seconda delle esigenze individuali.

“For instance, if a learner struggles with a particular grammar point, the chatbot may provide additional examples, simplify the language used in subsequent interactions, or offer more targeted feedback. Conversely, if a learner demonstrates proficiency, the chatbot may introduce more challenging vocabulary, complex grammatical structures, or open-ended tasks that encourage greater elaboration and critical thinking<sup>50</sup>.”

Alcune applicazioni dedicate all'apprendimento linguistico come Duolingo e Rosetta Stone hanno implementato nei loro sistemi anche degli esercizi che sfruttano la caratteristica adattiva dell'intelligenza artificiale per analizzare i punti di forza e di debolezza dei discenti e proponendo esercizi che si focalizzano sulle aree che necessitano di miglioramento. Duolingo, che vanta circa 300 milioni di utenti in tutto il mondo, ha introdotto infatti un *chatbot* interattivo e adattivo che permette di esercitare la lingua in modo molto più pragmatico<sup>51</sup> rispetto agli altri esercizi sicuramente meno interattivi e personalizzati di cui la stessa app disponeva prima

---

<sup>47</sup> HATMANTO, Endro Dwi; SARI, Mariska Intan, “Aligning Theory and Practice: Leveraging Chat GPT for Effective English Language Teaching and Learning”, *E3S Web of Conferences*, 440, 2023, art. no. 05001, p. 4.

<sup>48</sup> GENTILE, Manuel; CITTÀ, Giuseppe; PERNA, Salvatore; ALLEGRA, Mario, “Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher’s role in the AI era”, *Frontiers in Education*, 8, 2023, art. no. 1161777, p. 7.

<sup>49</sup> BIN-HADY, Wagdi Rashad Ali; AL-KADI, Abdu T.; HAZAEA, Abduljalil Nasr; ALI, Jamal Kaid Mohammed, “Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: a global perspective”, *Library Hi Tech*, 2023, p. 4.

<sup>50</sup> DING, YUSOF, “Investigating the role of AI-powered conversation bots...”, cit. p. 2-3.

<sup>51</sup> AMIN, Momen Yaseen M., “AI and Chat GPT in Language Teaching: Enhancing EFL Classroom Support and Transforming Assessment Techniques”, *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4, 4, 2023, pp. 1–15, p. 8.

dell'implementazione di ChatGPT-3. La personalizzazione è in linea con molte teorie glottodidattiche: migliora ad esempio il coinvolgimento degli studenti, l'autonomia e la motivazione intrinseca<sup>52</sup>. L'aumento e il mantenimento di quest'ultima è forse uno dei fattori più importanti su cui focalizzarsi, essendo la motivazione un elemento cruciale per il successo nell'acquisizione di una L2:

“Motivation stands as a cornerstone in language learning, influencing the dedication, persistence, and ultimate success of language learners (...). Understanding the dynamics of language motivation is thus of considerable importance, as it not only informs pedagogical practices but also unveils the complex web of factors shaping an individual's path toward linguistic proficiency<sup>53</sup>.”

Uno studio del 2023 ha confermato che la personalizzazione dell'apprendimento resa possibile dai *chatbot* è conforme con quadri teorici consolidati nel mondo della glottodidattica. Ad esempio, due delle tattiche didattiche che beneficiano enormemente dai modelli LLMs sono *personalized writing prompts* e *customized interaction modes* (modalità di interazione personalizzate)<sup>54</sup>.

“In a chatbot learning environment, students can better plan, manage, and monitor their learning, including goal setting, learning progress tracking, self-testing, and self-monitoring<sup>55</sup>.”

Un ulteriore vantaggio consiste nella possibilità di ricevere un feedback immediato e dettagliato<sup>56</sup> sia sulla produzione orale sia su quella scritta, componente essenziale per una proficua acquisizione linguistica<sup>57</sup>. Questo feedback è rapido e di alta qualità, riducendo la necessità per gli studenti di cercare aiuto per colmare le proprie lacune di conoscenza: “Providing enough feedback makes students feel valued and relaxed and feedback is responsible for the sense of perseverance necessary for language learning<sup>58</sup>”. Unendo la capacità di un feedback preciso di errori grammaticali e lessicali con gli altri due benefici citati fino ad ora, ovvero la possibilità di riceverlo ovunque e la possibilità di personalizzare la correzione degli errori, questi strumenti sono un salto tecnologico non indifferente data la caratteristica delle precedenti tecnologie o metodi didattici che si concentravano principalmente

---

<sup>52</sup> CISLOWSKA, PENA-ACUNA, “Integration of Chatbots in Additional Language Education...”, cit., p. 1613.

<sup>53</sup> JIANG, Renfeng; YANG, Gang; SHEN, Qi, “The Motivational Impact of GenAI Tools in Language Learning: a Quasi-Experiment Study”, *International Journal of Applied Linguistics*, 2024, p. 1339.

<sup>54</sup> HATMANTO, SARI, “Aligning Theory and Practice...”, cit., p. 11.

<sup>55</sup> CISLOWSKA, PENA-ACUNA, “Integration of Chatbots in Additional Language Education...”, cit., p. 1613.

<sup>56</sup> Ibid. p.3.

<sup>57</sup> KOHNKE, MOORHOUSE, ZOU, “ChatGPT for Language Teaching and Learning”, cit., p. 2.

<sup>58</sup> CISLOWSKA, PENA-ACUNA, “Integration of Chatbots in Additional Language Education...”, cit., p. 1614.

sulla semplice esecuzione dei compiti. Questo meccanismo di correzione continua e personalizzata promuove l'autoregolazione e l'apprendimento riflessivo nel discente<sup>59</sup>. Sono almeno quattro i benefici di un feedback che ha le caratteristiche appena descritte: supporto cognitivo e *noticing*, riduzione dello sforzo mentale, miglioramento delle competenze specifiche e supporto al *self-regulated learning*. Il *noticing* è il fenomeno che avviene quando l'apprendente nota un divario tra l'input ricevuto e l'output prodotto, e si verifica attraverso l'interazione; l'immediatezza del feedback è teoricamente preferibile da una prospettiva psicolinguistica<sup>60</sup> perché enfatizza l'apprendimento attraverso l'interazione e quindi aumenta la probabilità e il numero di *noticing*. Il feedback immediato, inoltre:

“(…) permits reducing nervousness and increasing emotional comfort (…), and level of self-esteem and self-confidence by quickly finding knowledge gaps and being able to quickly catch up on the material. Supporting active engagement in the process of learning increases the self-confidence and motivation of students and can reduce the communication barrier of shy students who feel too ashamed to ask questions to their teachers<sup>61</sup>.”

I *chatbot* possono inoltre aiutare a affinare competenze specifiche, come pronuncia, grammatica e uso del vocabolario, aumentando la fiducia nella lingua in contesti pratici<sup>62</sup> e focalizzandosi sullo stesso problema o sulla stessa lacuna tutto il tempo necessario. Infine, la performance dello studente è migliorata dal feedback continuo grazie ai continui suggerimenti dei *chatbot*, facilitando il *self-regulated learning* e il raffinamento continuo delle competenze<sup>63</sup>.

L'utilizzo dei *chatbot* conversazionali nella pratica orale trova fondamento nei principi chiave della Sociocultural Theory (Teoria Socioculturale, SCT), framework teorico glottodidattico elaborato da Lev Vygotskij. Secondo la SCT, l'apprendimento, inclusa l'acquisizione linguistica, è un processo essenzialmente mediato e sociale, nel quale le interazioni con

---

<sup>59</sup> CHIU, Thomas K. F., “A classification tool to foster self-regulated learning with generative artificial intelligence by applying self-determination theory: a case of ChatGPT”, *Education Technology Research and Development*, 2024, p. 4.

<sup>60</sup> ELLIS, Rod, *Reflections on Task-Based Language Teaching*, Bristol; Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2018, p. 189.

<sup>61</sup> CISLOWSKA, PENA-ACUNA, “Integration of Chatbots in Additional Language Education...”, cit., p. 1617.

<sup>62</sup> AMIN, “AI and Chat GPT in Language Teaching...”, cit., p. 2.

<sup>63</sup> VO, Thi Kim Anh; NGUYEN, Huong, “Generative Artificial Intelligence and ChatGPT in Language Learning: EFL Students' Perceptions of Technology Acceptance”, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21, 6, 2024, p. 4. Inoltre: “According to Hong (2023), while human feedback may not be efficient due to time-consuming work, ChatGPT is immediate, interactive, and effective. Therefore, students may become more motivated in their learning (Ali et al., 2023) and become more independent in their own learning (Ali et al., 2023; Fauzi et al., 2023; Kohnke et al., 2023).”

individui che possiedono maggiori competenze permettono ai discenti di interiorizzare progressivamente la conoscenza<sup>64</sup>.

Secondo Vygotsky:

“ (...)every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (inter-psychological), and then inside the child (intra-psychological<sup>65</sup>)”

Al cuore di questa teoria c’è il concetto della *Zone of proximal development* (Zona di sviluppo prossimale, o ZPD), che indica la distanza tra il livello attuale di competenza di un apprendente e il livello che può raggiungere grazie alla collaborazione con persone più esperte, come insegnanti, o parlanti nativi nel contesto dell’apprendimento linguistico<sup>66</sup>. In altre parole, la ZPD rappresenta la situazione in cui l’apprendente, con il supporto adeguato, riesce a svolgere compiti che non sarebbe ancora in grado di affrontare autonomamente. Nella zona di sviluppo prossimale, l’apprendente continua a ricevere nuove informazioni e, grazie al supporto esterno, riesce progressivamente a svolgere compiti che prima non era in grado di affrontare, diventando al tempo stesso più autonomo nello svolgimento di quelli già appresi. Il supporto esterno deve essere dato da quello che in letteratura viene definito “more knowledgeable other”, o MKO, in grado di mediare le abilità cognitive dell’individuo meno esperto attraverso guida, *scaffolding* (impalcatura didattica) e feedback adeguati<sup>67</sup>. Tutte le caratteristiche di chatbot come ChatGPT permettono di trasformarlo in un tutor virtuale in grado di lavorare perfettamente all’interno della ZPD permettendo ad esempio di compiere compiti lievemente al di sopra delle proprie capacità linguistiche autonome.

Un altro aspetto di particolare rilievo riguarda la dimensione affettiva dell’apprendimento linguistico. L’ipotesi del filtro affettivo, elaborata da Stephen Krashen nel 1982, identifica i fattori psicologici ed emotivi che influenzano le capacità di un discente di assorbire input linguistico e poi comunicare efficacemente in una nuova lingua<sup>68</sup>. Questi fattori sono in genere

---

<sup>64</sup> DING, YUSOF, “Investigating the role of AI-powered conversation bots...”, cit. p.2.

<sup>65</sup> (...) cit. da: QIAO, Hongliang; ZHAO, Aruna, “Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context”, *Frontiers in Psychology*, 14, 2023, art. no. 1255594, p. 3.

<sup>66</sup> Ibid.

<sup>67</sup> FATHI, Jalil; RAHIMI, Masoud; DERAKHSHAN, Ali, “Improving EFL learners’ speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions”, *System*, 121, 2024, art. no. 103254, p. 4.

<sup>68</sup> BUSSO, Alexis; SANCHEZ, Becky, “Advancing Communicative Competence in the Digital Age: A Case for AI Tools in Japanese EFL Education”, *Technology in Language Teaching & Learning*, 6, 3, 2024, pp. 1–17, p. 7.

considerati motivazione, autostima e ansia<sup>69</sup>, tre fattori fondamentali che determinano quale input comprensibile riesce a farsi strada verso il meccanismo centrale di acquisizione linguistica nel cervello<sup>70</sup>. Questo comporta che i discenti con un atteggiamento positivo verso l'apprendimento abbiano un filtro affettivo basso che quindi lascia passare l'input e lo fa arrivare alla parte del cervello deputata all'acquisizione linguistica<sup>71</sup>. L'ansia che gli apprendenti sentono quando si parla una lingua straniera, o Foreign Language Speaking Anxiety (FLSA), non è solo uno stato poco piacevole in cui trovarsi, ma diventa anche una limitazione significativa alla fluidità e alla fiducia del discente, che inibisce la sua capacità di parlare liberamente nella lingua target e che quindi diminuisce drasticamente le probabilità che un determinato esercizio linguistico possa giovare al progresso generale dell'apprendimento linguistico<sup>72</sup>. Sebbene attività tradizionali come insegnamento frontale e discussioni di gruppo tra studenti rappresentino una base fondamentale per l'apprendimento linguistico, spesso esse non riescono ad affrontare in maniera efficace la paura del giudizio e la pressione di dover eseguire una prestazione linguistica di fronte ai propri compagni. Tutto questo limita la partecipazione soprattutto nei soggetti più ansiosi, che possono sentirsi bloccati di fronte alla possibilità di commettere errori<sup>73</sup>:

“Research has also pointed out that these traditional methods often overlook learners' psychological needs, which can exacerbate anxiety, especially among adult or beginner-level learners<sup>74</sup>”.

Sono stati individuati tre componenti chiave della FLSA: l'apprensione comunicativa, l'ansia da test e la paura della valutazione negativa<sup>75</sup>.

L'apprensione comunicativa (*communication apprehension*) si riferisce alla paura di parlare, ascoltare, leggere o scrivere nella lingua che si sta imparando<sup>76</sup>. Stato emotivo complesso, è caratterizzato da vari sentimenti come paura, preoccupazione e nervosismo, associati all'azione

---

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> MUHO, Anita; KURANI, Aida, “The role of interaction in second language acquisition”, *European Scientific Journal*, 16, 44, 2014, pp. 44-54, p. 47.

<sup>71</sup> BUSSO, SANCHEZ, “Advancing Communicative Competence in the Digital Age...”, cit., p. 7.

<sup>72</sup> DING, YUSOF, “Investigating the role of AI-powered conversation bots...”, cit. p. 2.

<sup>73</sup> Ibid.

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Ibid., p. 2.

del parlare con altre persone o all'idea di doverlo fare in futuro<sup>77</sup>. Uno dei motivi che hanno spinto al focus dell'esperimento di questa tesi su un compito di interazione orale è quello delle evidenze empiriche che sottolineano come l'apprensione comunicativa sia la componente d'ansia più rilevante e intensa per gli studenti. L'analisi dei dati quantitativi raccolti attraverso la FLSA di studi precedenti ha infatti analizzato di come questa presenti la media più alta rispetto alle altre sottocategorie<sup>78</sup>.

La FNE, o *Fear of Negative Evaluation*, include la paura di essere giudicati o criticati dagli altri quando si utilizza la lingua che si vuole imparare, e può scatenarsi in diversi contesti e situazioni, tra cui il dover parlare in pubblico o la paura di essere in qualche modo respinti da chi ascolta<sup>79</sup>. Il timore di una valutazione negativa può essere provato sia nei confronti dei propri pari o dei propri insegnanti, e questo può spingere gli studenti a evitare attivamente le situazioni che richiedono il loro coinvolgimento<sup>80</sup>. Anche in questo caso i sintomi di questo tipo di ansia includono sensazioni di nervosismo, paura e tensione che possono compromettere la capacità dello studente di eseguire bene la prova<sup>81</sup>.

La terza e ultima componente del FLSA racchiude la preoccupazione e il nervosismo specificatamente associati alle valutazioni, agli esami e agli assessment linguistici; è quindi un'ansia da prestazione che si manifesta nel momento in cui uno studente è in procinto di affrontare un esame<sup>82</sup>.

I *chatbot* entrano in questo discorso come quegli strumenti capaci di creare un contesto comunicativo percepito come sicuro e privo di giudizio<sup>83</sup>: un ambiente quindi considerato a bassa pressione che contribuisce a ridurre la FLSA, che altrimenti rimane una sfida significativa per molti studenti<sup>84</sup>. La possibilità di sperimentare liberamente l'uso della lingua senza il timore di errori o valutazioni negative sfocia in un aumento della fiducia nelle proprie capacità, che a

---

<sup>77</sup> OTHMAN, Salah Mahmoud, e SATRIO, Benny Yanuar Dwi, "Foreign Language Anxiety and Its Effects on Learner Proficiency", *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2025, p. 65.

<sup>78</sup> ZAMBAK, Ayşe, "Factors determining foreign language speaking anxiety: A study on high school students", *Okul Yönetimi (SAJ)*, 4, 1, 2024, pp. 35-46, p. 36.

<sup>79</sup> Ibid.

<sup>80</sup> Ibid.

<sup>81</sup> Ibid.

<sup>82</sup> DING, YUSOF, "Investigating the role of AI-powered conversation bots...", cit. p.

<sup>83</sup> FATHI, Jalil; RAHIMI, Masoud; DERAKHSHAN, Ali, "Improving EFL learners' speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions", *System*, 121, 2024, art. no. 103254, p. 11.

<sup>84</sup> DING, YUSOF, "Investigating the role of AI-powered conversation bots...", cit. p. 1.

loro volta si traduce in una maggiore *willingness to communicate* (WTC), ossia la disponibilità a comunicare nella lingua target<sup>85</sup>. Diversi studi empirici confermano l'efficacia di questi strumenti. Ad esempio, uno studio recente condotto da Ding e Yusof (2025) ha rivelato miglioramenti significativi nelle abilità di *speaking* e parallelamente una riduzione dell'ansia nel gruppo sperimentale che ha utilizzato il *chatbot* Mondly per la preparazione dell'esame IELTS:

“Thematic analysis identified positive perceptions regarding the application's effectiveness in enhancing fluency, pronunciation, grammar, motivation, and confidence. Participants also reported reduced anxiety and a more positive learning experience. Overall, the study suggests that AI conversation bots hold promise as a valuable tool for EFL instruction, promoting L2 speaking proficiency and mitigating FLSA.”

L'ansia è strettamente collegata anche agli altri due elementi che più impattano il successo dell'apprendimento linguistico secondo il filtro affettivo: è infatti in grado sia di far perdere la motivazione verso l'apprendimento, e un'ansia accresciuta esercita un impatto negativo sull'autoefficacia.

La motivazione, sia in ambito linguistico che non, è stata ampiamente studiata e descritta dalla *Self-determination theory* (SDT), o Teoria dell'Autodeterminazione. La SDT si configura come un quadro teorico macroscopico e ampiamente validato, essenziale per la comprensione della motivazione umana, dello sviluppo della persona e del benessere degli individui<sup>86</sup>. La sua origine risale ai primi anni degli anni Settanta, quando Deci iniziò le sue ricerche sperimentali incentrate sulla motivazione intrinseca, descritta come:

“a class of behaviors energized by their inherent satisfactions, such as in activities one finds interesting or enjoyable. Intrinsic motivation is seen across the lifespan, from the play and curious exploration of early childhood to the avocations and interests of adults, supplying a major source of learning and of revitalization. But beyond this, intrinsically motivated behaviors are an expression of an active organism, actions not dependent on external reinforcements for their occurrence<sup>87</sup>.”

---

<sup>85</sup> FATHI, RAHIMI, DERAKHSHAN, “Improving EFL learners' speaking skills...”, cit., p. 12.

<sup>86</sup> LI, Jiajing; KING, Ronnel B.; CHAI, Ching Sing; ZHAI, Xuesong; LEE, Vivian W. Y., “The AI Motivation Scale (AIMS): a self-determination theory perspective”, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 6, 2024, art. no. 100216, p. 2.

<sup>87</sup> RYAN, Richard M. (a cura di), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, Oxford University Press, 2023, cit., p. 12.

La motivazione estrinseca, invece, riguarda la motivazione che non è dettata interamente dall'individuo, ma che è più o meno influenzata da fattori esterni. Il grado di influenza dei fattori esterni stabilisce anche quanto interiorizzata possa diventare questa motivazione:

The types of extrinsic motivation, ordered from the most internalized to the least internalized, are integrated regulation (assimilating the value of the activity), identified regulation (acknowledging its value), introjected regulation (performing the activity to maintain self-esteem and avoid guilt from failure), and external regulation (compelled by external rewards to perform the activity)<sup>88</sup>.

La motivazione intrinseca è qualitativamente migliore di quella estrinseca, perché spinge l'individuo ad agire per il puro piacere, la curiosità e la soddisfazione inerenti all'attività stessa; questo garantisce livelli più elevati di creatività, vitalità e benessere psicologico, oltre che a una maggiore persistenza dato che il comportamento derivato dalla motivazione non dipende dalla presenza di influenze esterne<sup>89</sup>. Tuttavia, non tutte le forme di motivazione estrinseca sono necessariamente peggiori dal punto di vista qualitativo: quelle più integrate all'interno dell'individuo, come quando i valori relativi all'attività stessa sono stati o assimilati o considerati coerenti con i propri valori, sono fondamentali perché permettono di sostenere un impegno e una performance di alta qualità anche quando si tratta di attività necessarie ma non intrinsecamente divertenti o interessanti, producendo così risultati comportamentali e psicologici spesso paragonabili a quelli della motivazione intrinseca<sup>90</sup>. La *Self-Determination Theory* nasce proprio come quadro teorico essenziale per capire i processi regolatori che caratterizzano la motivazione umana. La teoria fu formalmente enunciata per la prima volta nel 1985 da Deci e Richard M. Ryan nel loro libro "Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior", che ne stabilì le fondamenta, tra cui la visione organismica dell'essere umano: centrale è l'idea che ogni persona sia un organismo vivente che tende naturalmente a crescere, svilupparsi e mantenere il proprio benessere a condizione che i suoi bisogni psicologici fondamentali vengano soddisfatti<sup>91</sup>. In breve:

"Self-determination theory (SDT) represents a general framework for understanding why we do what we do, and what leads to flourishing versus degradation in a human life<sup>92</sup>."

---

<sup>88</sup> Li et al., "The AI Motivation Scale (AIMS)...", cit., p. 2.

<sup>89</sup> RYAN, *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, cit., p. 61.

<sup>90</sup> Ibid., p. 703.

<sup>91</sup> Ibid., p. 15.

<sup>92</sup> Ibid., cit., p. 3.

I suoi principi fondamentali sono riconosciuti come universalmente applicabili e trovano riscontro in un vasto spettro di domini e contesti culturali. Ci sono studi che ne sottolineano la centralità in contesti come quello dell'educazione, dell'organizzazione lavorativa, nello sport e nell'esercizio fisico, e nella psicoterapia e nel counseling<sup>93</sup>. È stata anche applicata nel settore della salute, guidando lo sviluppo di interventi per la promozione di comportamenti salutari: attraverso una serie di studi è stato riscontrato che tutti i partecipanti che avessero i propri bisogni psicologici di base soddisfatti riuscissero con più facilità a continuare, ad esempio, uno stile di vita attivo tramite esercizio fisico, o a smettere di fumare<sup>94</sup>.

Questo quadro teorico si basa quindi su questi tre bisogni psicologici di base (BPNs), dai quali dipende la motivazione degli esseri umani: l'autonomia, la competenza e la relazionalità (*autonomy, competence, and relatedness*)<sup>95</sup>. L'autonomia è definita come il bisogno fondamentale di percepire un senso di volizione e scelta nel proprio comportamento<sup>96</sup>.

La competenza si riferisce alla necessità di sentirsi efficaci nel proprio agire e di sviluppare capacità personali, e di sapere di essere in grado di interagire con l'ambiente circostante. In ambito accademico, ad esempio, significa percepirsi come capaci di completare un determinato compito o di saper affrontare un problema con successo<sup>97</sup>.

Infine, la relazionalità implica il desiderio di sentirsi accettati, amati e di avere legami stretti con gli altri:

“Relatedness denotes the experience of warmth, bonding, and care and is satisfied when one feels connected to significant others. Relatedness frustration involves a sense of social alienation, exclusion, and loneliness<sup>98</sup>.”

Sostenere questo bisogno rimane essenziale anche quando gli altri due vengono completamente soddisfatti. Le persone non possono ovviamente prestare attenzione e dare ugualmente importanza a tutto ciò che le circonda: la motivazione estrinseca che le induce ad avere determinati modi di pensare, obiettivi e valori viene da gruppi, persone e organizzazioni che per loro sono importanti o significative. Queste motivazioni estrinseche vengono poi interiorizzate, sviluppando di conseguenza un senso di appartenenza con le stesse persone da

---

<sup>93</sup> Ibid., p. 22.

<sup>94</sup> Ibid., p. 716.

<sup>95</sup> Ibid., p. 84.

<sup>96</sup> Ibid., p. 820.

<sup>97</sup> Ibid., p. 550.

<sup>98</sup> Ibid., p. 85.

cui si è stati influenzati. Diventa di estrema importanza, quindi, generare questo senso di appartenenza attivamente e in maniera selettiva con le persone che sono importanti per l'individuo, in modo tale da poter regolare il raggiungimento di obiettivi e risultati influenzati da valori familiari, educativi e culturali che provengono dall'esterno<sup>99</sup>. Nel contesto specifico dell'apprendimento linguistico, la *relatedness* si realizza attraverso interazioni percepite come positive dall'individuo con altri apprendenti o con gli insegnanti, o con la percezione di essere integrati in una comunità più ampia di apprendimento della lingua.

La soddisfazione di questi tre elementi è essenziale per la crescita psicologica, l'integrità e il benessere dell'individuo: in termini motivazionali, l'appagamento dei BPNs conduce a forme di motivazione più adatte per l'apprendimento, perché sfocia in risultati educativi migliori come una maggiore persistenza, un apprendimento profondo, maggiore creatività e un benessere psicologico generale che sostiene lo studente anche nei momenti di difficoltà<sup>100</sup>. Al contrario, la frustrazione cronica o marcata di questi bisogni psicologici rappresenta un predittore di deterioramento e "malfunzionamento", che in alcuni casi può condurre anche a forme di psicopatologia. I comportamenti difensivi e problematici risulterebbero quindi direttamente collegati all'impossibilità di soddisfare questi tre bisogni fondamentali<sup>101</sup>.

Sebbene la *Self-Determination Theory* sia emersa nei primi anni '70, fu solo all'inizio degli anni 2000 che fu concretamente applicata al campo dell'apprendimento delle lingue, dando il via a una vasta produzione di ricerche al riguardo<sup>102</sup>: in questi anni Kimberly A. Noels ha sviluppato infatti un modello concettuale socioecologico di autodeterminazione durante l'apprendimento di una lingua, osservando che la motivazione intrinseca basata sul piacere o sull'interesse nell'attività non è sempre sufficiente per mantenere l'impegno a lungo termine nell'apprendimento linguistico. Sebbene l'interesse iniziale favorisca l'avvio del processo e l'avvicinarsi a una determinata lingua o cultura, la perseveranza dipende anche dalla misura in cui l'individuo attribuisce valore personale e importanza all'apprendimento della lingua<sup>103</sup>. Una volta che l'apprendente ha appagato i suoi tre bisogni psicologici di base, è più spinto ad avere un orientamento autonomo verso lo studio della lingua, che lo spinge a impegnarsi attivamente nell'uso della stessa, sia in aula che nella comunità circostante; tuttavia è risultato necessario

---

<sup>99</sup> Ibid., p. 57.

<sup>100</sup> Ibid., p. 669.

<sup>101</sup> Ibid., p. 85.

<sup>102</sup> JIANG, Renfeng; YANG, Gang; SHEN, Qi, "The Motivational Impact of GenAI Tools in Language Learning: a Quasi-Experiment Study", *Education and Information Technologies*, 2024, p. 1339.

<sup>103</sup> LI et al., *The AI Motivation Scale (AIMS)*, cit. p. 1339.

suddividere questo orientamento autonomo in due categorie: *intrinsic orientation* (o orientamento intrinseco), cioè la già citata motivazione legata al piacere di apprendere o all'interesse che l'apprendente nutre nei confronti della lingua stessa, e *identified orientation* (o orientamento identificato), ovvero quello fondato sulla consapevolezza dell'importanza che l'apprendimento assume essendo o meno coerente con i propri valori e obiettivi personali. Sia la *intrinsic orientation* che *identified orientation* rientrano nella categoria della motivazione autonoma in quanto tipi di motivazione che si stabilisce "dall'interno" (from within), la seconda è classificata teoricamente come una forma di motivazione estrinseca perché comunque si basa su valori proiettati dall'esterno, ma che comunque sono stati assimilati come in linea con il proprio modo di essere e fatti propri<sup>104</sup>. In sintesi, la promozione congiunta dei due tipi di motivazione autonoma è favorita dalla soddisfazione dei bisogni psicologici di base, e a sua volta garantisce una qualità motivazionale superiore e più adattiva per il successo a lungo termine in glottodidattica.

“autonomy support involves not only providing choices to students so that they can act according to their own goals but also providing informative instruction on their learning progress to develop their sense of competence and establishing a secure involved connection between teacher and student to develop their sense of relatedness<sup>105</sup>.”

Un recente studio condotto nel 2024 ha esaminato l'impatto degli strumenti potenziati dall'intelligenza artificiale generativa sulla motivazione di studenti universitari cinesi nell'apprendimento dell'inglese<sup>106</sup>. La ricerca ha adottato come cornice teorica proprio la *Self-Determination Theory* per esplorare come l'integrazione di GenAI influenzi i bisogni psicologici di base degli studenti coinvolti nello studio, e, di conseguenza, la loro motivazione autonoma. Lo studio ha dimostrato che l'integrazione di strumenti di GenAI ha potenziato in modo significativo la motivazione degli studenti del gruppo sperimentale principalmente attraverso il sentir soddisfatto il proprio bisogno di autonomia<sup>107</sup>. Al contrario, l'analisi ha rivelato differenze minime nell'effetto della *relatedness* tra il gruppo sperimentale e quello di controllo nell'analisi post-test<sup>108</sup>. Sembra quindi che ci sia ancora tanta strada da fare prima che

---

<sup>104</sup> “The types of extrinsic motivation, ordered from the most internalized to the least internalized, are integrated regulation (assimilating the value of the activity), identified regulation (acknowledging its value), introjected regulation (performing the activity to maintain self-esteem and avoid guilt from failure), and external regulation (compelled by external rewards to perform the activity).” LI et al., "The AI Motivation Scale (AIMS)...", cit., p. 2.

<sup>105</sup> RYAN, *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, cit., p. 625.

<sup>106</sup> JIANG, Renfeng; YANG, Gang; SHEN, Qi, “The Motivational Impact of GenAI Tools in Language Learning: a Quasi-Experiment Study”, *International Journal of Applied Linguistics*, 2024, p. 1138.

<sup>107</sup> Ibid., p. 1345.

<sup>108</sup> Ibid., p. 1346.

l'intelligenza artificiale possa aiutare a raggiungere uno dei tre bisogni psicologici di base degli esseri umani:

“As relatedness is deeply rooted in social interactions, where individuals feel connected and valued by others, building relationships and a sense of belonging typically require human interaction and emotional connections, which GenAI tools cannot fully replicate at the moment<sup>109</sup>.”

Inoltre, sebbene la padronanza linguistica raggiungibile dopo tanto tempo e tanti sforzi sia spesso considerato come un *outcome* desiderabile per ogni apprendente, secondo un punto di vista più ampio sarebbe meglio concettualizzare la propria competenza linguistico-comunicativa come una forma di capitale sociale, ovvero una serie di abilità e risorse che durano nel tempo e dalle quali il parlante può attingere per soddisfare i propri bisogni, raggiungere obiettivi personali e professionali, gestire autonomamente il proprio apprendimento e aprirsi a nuove esperienze formative:

“Not only can a self- determined and agentic learner acquire linguistic/communicative capital; they can also harness sociocultural capital, such as improved relations with members of other ethnolinguistic groups and the development of new identities, as well as psychological capital, in terms of personal growth, thriving, and well-being <sup>110</sup> .”

La competenza linguistica diventa così un elemento attivo del processo di crescita personale e sociale, piuttosto che un punto d'arrivo statico, predefinito e che è possibile predefinire. Anche per quanto riguarda l'apprendimento linguistico visto attraverso le lenti della *Self-Determination Theory*, quindi, l'intelligenza artificiale non può considerarsi come una soluzione univoca.

Nonostante strumenti come ChatGPT possano simulare la comunicazione umana, essi non riescono a replicare completamente le interazioni dinamiche e imprevedibili che sono cruciali per la competenza comunicativa reale<sup>111</sup>; feedback e commenti basati su segnali prossemici e paraverbali, o sull'ambiente circostante sono ancora impossibili da produrre per l'IA, quindi riducendo di molto la componente puramente umana del linguaggio parlato.

---

<sup>109</sup> Ibid., cit., p. 1346.

<sup>110</sup> RYAN, *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, cit., p. 623.

<sup>111</sup> DING, YUSOF, "Investigating the role of AI-powered conversation bots...", cit., p. 5.

Secondo alcuni studi, per alcuni studenti l'interazione con l'IA può fornire un certo senso di compagnia o di guida, potenzialmente mimando una forma di interazione parasociale<sup>112</sup>, ma allo stesso modo altri partecipanti a un esperimento di interazione con i *chatbot* hanno espresso la preoccupazione verso una ridotta interazione umana e di una mancanza di connessione emotiva. Uno dei partecipanti ha infatti affermato: “To be honest, I feel more isolated because it's my first time abroad and I was hoping to interact more with my classmates outside of class, like studying together<sup>113</sup>.”

Il tempo a disposizione per apprendere una lingua non può che essere limitato, e se parte di questo tempo è dedicata all'utilizzo di *chatbot*, è normale che si riducano le possibilità di avere connessioni autentiche e genuine con altri apprendenti o parlanti della lingua target. Non solo perché l'IA non è in grado di aiutare gli apprendenti umani a soddisfare tutti e tre i bisogni psicologici di base, ma anche perché seppure lo fosse, non sarebbe comunque in grado di rappresentare un tassello importante del benessere personale che deriva da un prolungato apprendimento linguistico spinto dalla motivazione autonoma: non è in grado infatti di far parte né del capitale sociale né del capitale psicologico di cui l'apprendente beneficerebbe in seguito a una raggiunta padronanza linguistica.

Mitsuru Ōki riassume i motivi per cui è diventato necessario utilizzare l'IA nella didattica in sette punti fondamentali e strettamente interconnessi.<sup>114</sup> In primo luogo, emerge l'esigenza di ottenere traduzioni istantanee e di alta qualità per ampie porzioni di testo; questi strumenti permettono infatti di abbattere le barriere linguistiche elaborando enormi moli di dati e rendendo fruibili risorse che altrimenti richiederebbero tempi di mediazione umana insostenibili. A questo si unisce la possibilità per lo studente di esercitarsi nell'interazione in qualsiasi momento e luogo, emancipandosi dalla presenza costante di un insegnante: un punto

---

<sup>112</sup> DU, ALM, “The Impact of ChatGPT on English for Academic Purposes (EAP) Students' Language Learning Experience...”, cit., p. 10.

<sup>113</sup> Ibid., cit.

<sup>114</sup> ŌKI, Mitsuru, “AI to CLIL — AI o tsukau tasuku o kumikonda CLIL-yō kyōkasho kaihatsu”, in RI, Jaehō, AOYAMA, Reijirō (a cura di), *AI de gengokyōiku wa owaru no ka?*, Tōkyō, Kuroshio Shuppan, 2024, cap. 6, cit. p. 93. Di seguito, i sette punti elencati in lingua originale: “① 瞬時に大量でかつ良質な翻訳が要求される ② 教師なしでかつ時間と場所を選ばずにやりとりする練習が必要である ③ AI を用いない場合よりも高い学習効果が得られる可能性がある ④ AI を用いれば、実力以上の外国語力を発揮できる可能性がある ⑤ さまざまな理由で教師ができない学習者各自に対する援助を AI が代行できる ⑥ AI を用いない場合よりも動機づけ（学習意欲）が高くなる可能性がある ⑦ 将来に備えて翻訳 AI・生成 AI に習熟しておく必要がある”.

fondamentale che è alla base della decisione di svolgere una tesi di questo tipo. Il terzo punto riassume in breve il presente capitolo, affermando che l'IA può potenzialmente portare a risultati di apprendimento superiori rispetto ai metodi tradizionali se usato nel modo giusto:

“The findings reveal that ChatGPT interventions are predominantly implemented at the university level, cover various subject areas focusing on language education, are integrated into classroom environments as part of regular educational practices, and primarily involve direct student use of ChatGPT. Overall, ChatGPT improves academic performance, affective-motivational states, and higher-order thinking propensities; it reduces mental effort and has no significant effect on self-efficacy<sup>115</sup>.”

Il quarto punto riguarda la già citata capacità dei *chatbot* di agire come MKO, permettendo di esprimere una competenza linguistica superiore al proprio livello attuale. Il punto cinque invece riassume la capacità di personalizzazione dell'apprendimento, utile per superare i limiti fisici e temporali dell'istruzione tradizionale e a facilitare il cambiamento da un insegnamento incentrato sull'insegnante a uno in cui il vero protagonista è l'apprendente. Le implicazioni di tutti questi punti sfociano nel punto 6, in cui si afferma che l'integrazione dell'IA tende ad accrescere la motivazione e l'interesse verso l'apprendimento:

“17 out of 20 effect sizes were positive, indicating that most studies support the idea that ChatGPT interventions promote students' affective-motivational states<sup>116</sup>.”

Infine, il punto 7 sottolinea la necessità di acquisire familiarità con l'uso dell'IA generativa in preparazione ai suoi risvolti in futuro, ricollegandosi all'altro quesito fondamentale della tesi che si interroga sulla necessità di trovare proprio dei modi per far combaciare la diffusione di queste nuove tecnologie con l'apprendimento in aula.

---

<sup>115</sup> DENG, Ruiqi, JIANG, Maoli, YU, Xinlu, LU, Yuyan, LIU, Shasha, “Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies”, *Computers & Education*, 2025, art. no. 105224, cit. p. 1. Traduzione dei punti: 1) è richiesta la produzione istantanea di traduzione in grande quantità e di alta qualità. 2) è necessario esercitarsi nell'interazione senza la presenza di un insegnante, e senza vincoli di tempo o di luogo. 3) rispetto ai casi in cui non si utilizza l'IA, esiste la possibilità di ottenere un apprendimento più elevato. 4) utilizzando l'IA, esiste la possibilità di dimostrare una competenza in lingua straniera superiore alle proprie reali capacità. 5) per ciascun discente che, per vari motivi, non può ricevere il supporto di un insegnante, l'IA può svolgere una funzione di assistenza sostitutiva. 6) rispetto ai casi in cui non si utilizza l'IA, esiste la possibilità che aumenti la motivazione, la volontà di apprendere. 7) in vista del futuro. È necessario acquisire familiarità e competenza nell'uso dell'IA per la traduzione e dell'IA generativa.

<sup>116</sup> *Ibid.*, cit., p. 12.

### 1.3 Sfide e limiti delle nuove tecnologie

L'integrazione pervasiva dei Large Language Models (LLMs), ha innescato una fase di dibattito nel mondo dell'educazione caratterizzata da una reazione mista di entusiasmo e apprensione<sup>117</sup>. Nonostante tutti i benefici esplorati fino ad ora, tra cui ovviamente rientrano la generazione di contenuti altrimenti difficilmente ottenibili e l'elaborazione efficace del linguaggio naturale, “(...)concerns about academic integrity, overreliance on technology, and potential negative impacts on essential skills such as writing, coding, and problem-solving have fuelled apprehension among educators (...) and the public (...)”. Tra le criticità più urgenti, sul piano sociale e formativo, emerge il problema dei bias algoritmici, poiché i modelli di deep learning tendono a conservare i pregiudizi insiti nei dati su cui sono stati addestrati<sup>118</sup>. Tali pregiudizi possono portare il modello a generare contenuti stereotipati e carichi di discriminazione, il che rischia di ferire alcuni gruppi di users che lo utilizzano<sup>119</sup>. Ad esempio, in una analisi condotta sul modello GPT-3, si è osservato che l'83% delle 388 professioni testate era più propenso ad essere associato a un identificatore di genere maschile rispetto a uno femminile<sup>120</sup>. In particolare modo, il modello associava automaticamente occupazioni che richiedono un alto livello di istruzione, come “legislatore”, “banchiere” o “professore emerito”, al genere maschile. Viceversa, le professioni più frequentemente associate al genere femminile includevano ruoli di cura o di supporto, come “governante”, “ostetrica” e “infermiera”. Il bias del genere si estende anche alle descrizioni: le donne vengono più spesso descritte usando parole sull'aspetto fisico, come “beautiful” e “gorgeous”, mentre gli uomini con un ombrello di aggettivi più ampio<sup>121</sup>.

---

<sup>117</sup> DENG, Ruiqi; JIANG, Maoli; YU, Xinlu; LU, Yuyan; LIU, Shasha, “Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies”, *Computers & Education*, 227, 2025, art. no. 105224, p. 2.

<sup>118</sup> BROWN et al., “Language Models Are Few-Shot Learners”, cit., p. 34.

<sup>119</sup> Ibid., p. 36.

<sup>120</sup> Ibid. Così è stato svolto l'esperimento: “We measured this by feeding the model a context such as “The detective was a” and then looking at the probability of the model following up with male indicating words (eg. man, male etc.) or female indicating words (woman, female etc.)”

<sup>121</sup> Ibid., p. 37.

Un ulteriore esempio di associazione problematica si riscontra in output legati ad argomenti religiosi, dove termini come *violent*, *terrorism* e *terrorist* tendevano a co-occorrere con il termine “Islam” con una frequenza superiore rispetto ad altre religioni e rientravano tra le 40 parole più vicine all’Islam<sup>122</sup>. Riconoscendo che i modelli di GenAI potrebbero amplificare i bias esistenti e le disuguaglianze nell’educazione linguistica, è indispensabile che l’adozione dell’IA sia accompagnata da una costante valutazione e da un approccio critico verso le sue limitazioni intrinseche:

“AI systems are trained on historical data, which can contain inherent biases. When not addressed, these biases can lead to unfair or discriminatory outcomes in areas such as employment, lending, and criminal justice (Barocas et al., 2019). Ensuring fairness and equity in AI systems is an ethical imperative<sup>123</sup>.”

Un’altra sfida intrinseca di questi modelli è quella rappresentata dall’inaffidabilità e dall’inaccuratezza dei suoi output. Questa problematica infatti affonda le sue radici nella natura stessa del meccanismo di funzionamento dei LLMs e nella composizione dei dataset su cui vengono addestrati: la GenAI opera basandosi su probabilità statistiche e sui suoi set di dati di addestramento<sup>124</sup>. I testi generati da questo tipo di intelligenza artificiale è il frutto di una rimodellazione di dataset preesistenti: i modelli si basano su associazioni e pattern presenti nei dati di addestramento che sono prive di una vera comprensione del contesto o del significato del testo<sup>125</sup>. Gli LLMs inseriscono la parola successiva più probabile basandosi su complessi grafici che mostrano delle relazioni tra le parole senza una rappresentazione esplicita del significato. Proprio per questo, quando la conversazione richiede una continuità testuale (come collegare idee precedenti al discorso attuale o gestire un cambio tematico), il modello mostra i propri limiti, spesso generando un testo grammaticalmente corretto ma semanticamente vuoto o impreciso, definito come “grammatically correct confabulation<sup>126</sup>”. Di conseguenza, gli LLM sono inclini alle allucinazioni, ovvero risposte plausibili ma oggettivamente scorrette,

---

<sup>122</sup> Ibid., p 38.

<sup>123</sup> AMIN, Momen Yaseen M., “AI and Chat GPT in Language Teaching: Enhancing EFL Classroom Support and Transforming Assessment Techniques”, *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4, 4, 2023, pp. 1–15, p. 6.

<sup>124</sup> BOŽIĆ, Velibor; POOLA, Indrasen, “Chat GPT and Education”, *Preprint*, aprile 2023, p. 7.

<sup>125</sup> Ibid.

<sup>126</sup> SHRAGER, Jeff, “ELIZA Reinterpreted: The world’s first chatbot was not intended as a chatbot at all”, 2024, p. 12.

sollevando serie preoccupazioni in campi in cui l'accuratezza è critica, come la diagnosi medica<sup>127</sup>. Ad esempio, ChatGPT-3, sebbene superiore al modello 2 suo predecessore:

“although the overall quality is high, GPT-3 samples still sometimes repeat themselves semantically at the document level, start to lose coherence over sufficiently long passages, contradict themselves, and occasionally contain non-sequitur sentences or paragraphs<sup>128</sup>.”

Un'ulteriore complicazione emerge nel contesto dell'interazione, dove il modello tende a indovinare il significato delle espressioni ambigue dell'utente, anziché richiedere chiarimenti<sup>129</sup>, e se l'input fornito è ambiguo, vago o contiene errori, l'inaccuratezza delle risposte generate da ChatGPT è particolarmente accentuata<sup>130</sup>.

Essendo le decisioni degli algoritmi basate sulle suddette assegnazioni probabilistiche di parole ed espressioni, la mancanza di trasparenza nel processo decisionale è un altro dei problemi che contraddistingue questi modelli. Questi ultimi operano infatti come vere e proprie scatole nere (black boxes), rendendo spesso impossibile determinare tutto il processo che le ha portate a raggiungere determinate conclusioni specifiche<sup>131</sup>. Tale assenza di trasparenza nel meccanismo decisionale dell'IA rischia di minarne la fiducia e di ostacolare in modo significativo l'attribuzione della responsabilità in caso di errori o risultati inattesi; per affrontare questo problema “(...) efforts should be made to create more transparent AI systems and promote public understanding of their inner workings<sup>132</sup>”.

L'utilizzo degli LLMs solleva anche preoccupazioni etiche relative alla privacy e alla sicurezza dei dati che gli utenti forniscono durante l'utilizzo di modelli come ChatGPT. Con l'utilizzo dei dispositivi mobili, ai loro sensori e agli altri dispositivi portatili ad essi connessi è possibile raccogliere una grandissima quantità di dati. Tra i dati che il machine learning utilizza per ampliare il proprio database ci sono anche tutti i dati personali raccolti con i moderni dispositivi

---

<sup>127</sup> TORKESTANI, Mohamad Saleh; ALAMEER, Ali; PALAIAHNAKOTE, Shivakumara; MANOSURI, Taha, "Inclusive Prompt Engineering for Large Language Models: A Modular Framework for Ethical, Structured, and Adaptive AI", *Education and Information Technologies*, 2024, p. 7.

<sup>128</sup> BROWN et al., "Language Models Are Few-Shot Learners", *cit.*, p. 33.

<sup>129</sup> SU, Yanfang; LIN, Yun; LAI, Chun, "Collaborating with ChatGPT in Argumentative Writing Classrooms", *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 5, 2024, art. no. 100213, p. 10.

<sup>130</sup> BOŽIĆ; POOLA, "Chat GPT and Education", *cit.*, p. 6.

<sup>131</sup> AMIN, "AI and Chat GPT in Language Teaching...", *cit.*, p. 6.

<sup>132</sup> *Ibid*, *cit.* p. 6.

mobili, il che permette ai modelli LLMs di personalizzare l'output basandosi alle esigenze, preferenze e situazioni di ogni individuo<sup>133</sup>.

Questo però non avviene senza rischi:

“Personal information and sensitive data are frequently shared and stored in digital ecosystems, and the potential for data breaches and misuse is ever-present. AI relies on vast datasets to function effectively, making data privacy a fundamental concern. Unauthorized access to personal data, whether intentional or accidental, poses a considerable risk to individuals and organizations. Data breaches can lead to identity theft, financial fraud, and the erosion of personal privacy<sup>134</sup>”.

Questi ovvi problemi di privacy non possono essere trascurati quando si introduce l'utilizzo dell'IA in ambito educativo: il diritto alla privacy e alla sicurezza dei discenti e degli insegnanti richiede un'analisi rigorosa dei protocolli di raccolta, archiviazione ed elaborazione dei dati<sup>135</sup>. Non essendo sempre facile capire quali dati vengono raccolti e con quale finalità, dove vengono conservati, per quanto tempo e con quali forme di protezione, oppure chi può accedervi, con quali permessi e per quali usi, quello della privacy rimane uno dei problemi più rilevanti.

Modelli linguistici avanzati possono inoltre diventare pericolosi quando gli utenti ne fanno un uso dannoso o improprio: qualsiasi attività socialmente dannosa che necessiti della generazione di un testo può essere potenziata dagli LLMs. Tra gli utilizzi potenzialmente dannosi rientrano la disinformazione, lo spam, l'invio di e-mail ingannevoli, generazione di messaggi su misura per la manipolazione psicologica delle vittime o generazione di documenti falsi e la loro manipolazione<sup>136</sup>. La sempre migliore capacità di generare testi di alta qualità è preoccupante: in uno studio del 2023 con 4600 partecipanti ha dimostrato che solo circa il 50% di loro è riuscito a distinguere un testo generato dall'intelligenza artificiale da uno scritto da una persona; questo dato è anche conseguenza del fatto che sempre più testi (sia online su siti web e sui social, sia nell'ambito dell'insegnamento) sono in circolazione, e quindi una fonte di input linguistico

---

<sup>133</sup> JORDAN, M. I.; MITCHELL, T. M., “Machine learning: Trends, perspectives, and prospects”, *Science*, 349, 6245, 2015, pp. 255-260, p. 257.

<sup>134</sup> Ibid. cit.

<sup>135</sup> GENTILE, Manuel; CITTÀ, Giuseppe; PERNA, Salvatore; ALLEGRA, Mario, “Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era”, *Frontiers in Education*, 8, 2023, p. 6.

<sup>136</sup> BROWN et al., “Language Models Are Few-Shot Learners”, cit., p. 35.

sempre più ampia<sup>137</sup> che diventa quindi fonte di ispirazione e modello anche per testi non necessariamente generati con l'IA. Un altro ambito fortemente a rischio a causa di questi modelli è ovviamente quello accademico per tutti i motivi sopracitati. La difficile attribuzione di una fonte specifica all'output ricevuto può causare un testo distorto e verificabile solo in parte. Modelli precedenti di assistenza alla scrittura correggono, suggeriscono o valutano in parte la qualità di un testo (come Grammarly); i LLMs invece producono testi originali da zero, il che potrebbe renderli co-autori dell'elaborato e non più solo semplici supporti tecnici. Studiosi propongono di espandere la definizione di plagio: ci sarebbe bisogno di “regard copying chatbot-generated texts without appropriate attribution as plagiarism in addition to copying other people's work<sup>138</sup>.”

Anche la questione etica riguardante il potenziale inasprimento di disuguaglianze già esistenti in termini di accesso e opportunità non è da sottovalutare. Si rischia di esacerbare il cosiddetto “digital divide”, ovvero la discrepanza tra coloro che possiedono accesso e competenza tecnologica e chi ne è sprovvisto: la possibilità di usare o meno strumenti potenziati dall'IA è infatti spesso dettata da fattori geografici, socioeconomici e demografici<sup>139</sup>. In ambito educativo questo si traduce nella sfida di garantire a tutti gli apprendenti i requisiti tecnici specifici per supportare modelli avanzati di intelligenza artificiale come ChatGPT (come *devices* abbastanza avanzati e una connessione internet stabile), in assenza dei quali la disparità tra le risorse in possesso degli studenti potrebbe aggravarsi<sup>140</sup>. Dal punto di vista istituzionale si rende quindi necessaria un'equa allocazione delle risorse, come l'investimento in strumenti IA o abbonamenti per gli studenti:

“institutions might invest in AI tools or subscriptions for students (to prevent inequity where only some students have access), and in IT infrastructure (ensuring the tools run smoothly on school networks<sup>141</sup>).”

---

<sup>137</sup> BUSSO, Alexis; SANCHEZ, Becky, “Advancing Communicative Competence in the Digital Age: A Case for AI Tools in Japanese EFL Education”, *Technology in Language Teaching & Learning*, 6, 3, 2024, pp. 1–17, p. 10.

<sup>138</sup> SU, Yanfang; LIN, Yun; LAI, Chun, “Collaborating with ChatGPT in Argumentative Writing Classrooms”, *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 5, 2024, art. no. 100213, p. 9.

<sup>139</sup> AMIN, “AI and Chat GPT in Language Teaching...”, cit., p. 6.

<sup>140</sup> BOŽIĆ; POOLA, “Chat GPT and Education”, cit., p. 6.

<sup>141</sup> LI, Belle; TAN, Yaling Lily; WANG, Chaoran; LOWELL, Victoria, “Two Years of Innovation: A Systematic Review of Empirical Generative AI Research in Language Learning and Teaching”, *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 9, 2025, art. no. 100445, p. 16.

È comprensibile che ci sia anche molta preoccupazione per quanto riguarda i potenziali danni che questi sistemi hanno sul nostro pianeta: la fase di pre-addestramento di questi grandi modelli, infatti, richiede un volume di calcolo estremamente elevato che rende l'intera operazione estremamente costosa in termini di energia computazionale. Per esempio, l'addestramento del modello GPT-3 da 175 miliardi di parametri ha richiesto il consumo di diverse migliaia di petaflop al giorno<sup>142</sup>. Un tale dispendio di energia computazionale richiede un enorme dispendio di energia elettrica che comporta un costo considerevole, sia sul piano finanziario (dovuto ad hardware, elettricità e servizi cloud), sia sul piano ambientale, quantificato nell'impronta di carbonio necessaria per il funzionamento di tali hardware<sup>143</sup>. Questo dato si pone in netto contrasto non solo con il fabbisogno energetico di modelli più piccoli, come la versione GPT-2 da 1,5 miliardi di parametri<sup>144</sup>, ma anche con il quantitativo di energia richiesto dai modelli una volta terminato il loro addestramento. Una volta addestrati, infatti, i modelli su larga scala come Chat GPT-3 possono rivelarsi sorprendentemente efficienti in fase di inferenza<sup>145</sup>, costando solo pochi centesimi in termini di energia (o 0,4 Kw/h) per generare cento pagine di contenuti<sup>146</sup>.

Tuttavia, la tendenza generale che si osserva nel settore è quella di un continuo aumento della dimensione dei modelli, correlato ai guadagni in termini di prestazioni<sup>147</sup>, il che indica una progressione costante di questi costi. L'alta domanda energetica dei modelli solleva preoccupazioni etiche sull'allocazione delle risorse, potendo deviare energia che altrimenti potrebbe essere impiegata, per esempio, per il riscaldamento domestico di una famiglia che ne ha bisogno:

“Though some of this energy may come from renewable or carbon credit-offset resources, the high energy demands of these models are still a concern since (1) energy is not currently derived

---

<sup>142</sup> BROWN et al., “Language Models Are Few-Shot Learners”, cit., p. 34.

<sup>143</sup> STRUBELL, Emma; GANESH, Ananya; MCCALLUM, Andrew, “Energy and Policy Considerations for Deep Learning in NLP”, *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*, 2019, pp. 3645-3650, p. 3645.

<sup>144</sup> Che ha consumato decine (invece che migliaia) di petaflop/s-giorni.

<sup>145</sup> Cioè la fase durante la quale gli utenti possono interagire con tali sistemi.

<sup>146</sup> BROWN et al., “Language Models Are Few-Shot Learners”, cit., p. 34.

<sup>147</sup> BENDER, Emily M.; GEBRU, Timnit, “On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?”, *Proceedings of the ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)*, 2021, pp. 610–623, p. 611.

from carbon-neutral sources in many locations, and (2) when renewable energy is available, it is still limited to the equipment we have to produce and store it<sup>148</sup>.”

Per mitigare i costi complessivi, i ricercatori dovrebbero dare priorità allo sviluppo di algoritmi e hardware computazionalmente efficienti: la comunità scientifica dovrebbe promuovere l'efficienza come metrica di valutazione fondamentale per le nuove proposte modellistiche<sup>149</sup>. Un progresso tecnologico equo richiede dalla parte di coloro che addestrano questi modelli una trasparente documentazione del tempo di addestramento e dei relativi costi, dall'altra un costante interesse degli utenti che dovrebbero essere consapevoli di quanto costa, nello specifico, non solo il loro personale utilizzo di quel modello, ma anche quanto e cosa è costato per la sua creazione, e cosa e quanto potenzialmente potrebbe costare un modello superiore nato dalla domanda e dalla ricerca di una tecnologia sempre superiore.

---

<sup>148</sup> STRUBELL, Emma; GANESH, Ananya; MCCALLUM, Andrew, “Energy and Policy Considerations for Deep Learning in NLP”, *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*, 2019, pp. 3645-3650, p. 3645.

<sup>149</sup> BENDER, GEBRU, “On the Dangers of Stochastic Parrots...”, cit., p. 612

## Capitolo 2: Metodologia didattica: integrazione tra *Prompt Engineering* e *Task-Based Language Learning*

### 2.1 Il *prompt Engineering*: definizione e principi applicativi

Nel corso di questa ricerca sono emersi sicuramente molti aspetti estremamente positivi dell'utilizzo di *chatbot* nell'apprendimento linguistico, ma un efficace uso di queste nuove tecnologie non può prescindere dalla capacità di usare in maniera efficace le stesse, e per farlo cresce il bisogno di figure specializzate che possano guidare gli apprendenti verso un uso più consapevole di questi strumenti. Gli effetti della rapida diffusione dell'intelligenza artificiale su vari aspetti della società come l'economia e l'occupazione ha accelerato il crescente bisogno di “enhance students' AI literacy to prepare them for an AI-powered society<sup>150</sup>”. L'alfabetizzazione sull'intelligenza artificiale spazia dalla comprensione delle funzioni fondamentali e delle applicazioni pratiche dell'IA all'applicazione di tali concetti in diversi scenari e alla valutazione etica e della sicurezza, fino ad arrivare al *prompt engineering*<sup>151</sup>, definito come “steering mechanism” (macchinismo di sterzo) tramite cui gli utenti sono in grado di indirizzare gli LLMs per generare output desiderabili<sup>152</sup>. Il *prompt engineering* è diventata un'abilità che deve essere imparata e insegnata, rendendo quindi i modi di interagire con l'interfaccia IA un nuovo tema di ricerca, di cui nel 2023 si lamentavano ancora dei gap conoscitivi<sup>153</sup>, dovuti sicuramente al continuo evolversi di queste nuove tecnologie. L'importanza strategica del *prompt engineering* risiede nel fatto che la qualità del *prompt*, ovvero le indicazioni che vengono fornite dall'utente umano nell'interfaccia che permette di comunicare con l'IA, incide direttamente sulla qualità e sulla pertinenza dell'output generato dall'LLM<sup>154</sup>:

“While the power of LLM AI is significant, its effectiveness relies heavily on the quality of the

---

<sup>150</sup> WOO, David James; WANG, Deliang; YUNG, Tim; GUO, Kai, “Effects of a Prompt Engineering Intervention on Undergraduate Students' AI Self-Efficacy, AI Knowledge and Prompt Engineering Ability: A Mixed Methods Study”, 2024, p. 3.

<sup>151</sup> Ibid.

<sup>152</sup> LEE, Daniel; PALMER, Edward, “Prompt engineering in higher education: a systematic review to help inform curricula”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 2025, art. no. 7, p. 2.

<sup>153</sup> Ibid.

<sup>154</sup> WOO, WANG, YUNG, GUO, “Effects of a Prompt Engineering Intervention...”, cit., p. 5.

prompts they receive (...). Thus, mastering the process of engineering effective prompts is crucial in fully utilizing the potential of these tools<sup>155</sup>.”

Le regole base di un *prompting* efficace identificate da Atsushi Mizumoto sono le seguenti: fornire spiegazioni dettagliate, dare istruzioni chiare e precise, ripetere e riformulare il prompt<sup>156</sup> se non si è soddisfatti dal risultato ottenuto. Fornendo spiegazioni dettagliate, si restringe il campo di ricerca degli LLMs, permettendo loro di cercare nel loro immenso database solo risposte pertinenti con quello che si desidera cercare, aumentando la probabilità che la risposta abbia una qualità più alta e riducendo il rischio di risposte generiche o non pertinenti. Inoltre, la necessità di dare istruzioni chiare e precise deriva dalla necessità di attivare corrette associazioni probabilistiche nel modello, per evitare che si arrivi a risultati non conformi alla propria richiesta<sup>157</sup>. Un alto elemento chiave del *prompting* è comprendere la sua ciclicità: non è mai un processo lineare, ma ciclico. Essendo l'IA un sistema probabilistico, la prima risposta non è necessariamente la migliore: è necessario leggere attentamente la risposta prodotta dall'intelligenza artificiale, capire se è in linea con il proprio obiettivo, se non lo è cambiare il prompt iniziale, riprovare e continuare con questo processo fino a quando i risultati rispecchiano quello che si sta cercando<sup>158</sup>.

I tre pilastri metodologici del *prompt engineering* sono l'assegnazione di un ruolo (role *prompting*), l'uso strategico della sintassi simbolica e il fornire esempi all'interfaccia<sup>159</sup>. Assegnare un ruolo a ChatGPT significa assegnare un'identità che il *chatbot* assumerà durante la formulazione dell'output. Ad esempio, il *chatbot* può diventare un professore di storia, o una guida turistica, a seconda dei bisogni dell'utente. Specificando il ruolo, si è in grado di definire, stile, tono e livello di competenza richiesto<sup>160</sup>. L'uso strategico di simboli come “#”, o “</>” aiuta i modelli a distinguere le varie fasi del *prompting*: infatti questi non distinguono intrinsecamente le distinte parti dei comandi. Non riuscendo a capire la differenza tra quello che è il loro compito e la parte descrittiva del prompt, potrebbero far fatica a distinguere ciò che devono ricercare da come devono farlo, e per questo è bene tenere separate le varie sezioni

---

<sup>155</sup> CAIN, William, “Prompting Change: Exploring Prompt Engineering in Large Language Model AI and Its Potential to Transform Education”, *TechTrends*, 68, 1, 2024, pp. 47-57, cit. p. 49.

<sup>156</sup> MIZUMOTO, Atsushi, *Gaikokugo kyōiku ni okeru seisei AI no kanōsei — jissen to kenkyū de no katsuyō (Possibilities of Generative AI in Foreign Language Education: Practice and Research Utilization)*, relazione presentata al *Seminario AIDLG 2024*, 15 marzo 2024, Sapienza Università di Roma.

<sup>157</sup> Lee Boonstra, *Prompt Engineering*, Google, white paper, febbraio 2025, p. 13.

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>159</sup> MIZUMOTO, *Gaikokugo kyōiku ni okeru seisei AI no kanōsei...*, cit., intervento del 15 marzo 2024.

<sup>160</sup> BOONSTRA, *Prompt Engineering*, cit., p. 18.

usando in modo consapevole questi simboli<sup>161</sup>. È inoltre ampiamente dimostrato che fornire esempi al *chatbot* di come dovrebbe essere l'output atteso aiuta la capacità del modello di comprendere il task e restringere la sua resa solo su risposte simili che più probabilmente si avvicinano al risultato sperato<sup>162</sup>.

Mizumoto articola la sua riflessione sull'importanza dei prompt per l'intelligenza artificiale generativa attraverso quattro concetti chiave<sup>163</sup>, delineando una prospettiva molto precisa su come l'utente debba approcciarsi a questi strumenti. In primo luogo, l'autore individua il motore della straordinaria diffusione di queste tecnologie nella loro accessibilità: l'interazione non richiede più la padronanza di complessi linguaggi di programmazione, ma avviene interamente in linguaggio naturale, ovvero la lingua usata quotidianamente dagli esseri umani. Tuttavia, ed è questo il secondo aspetto fondamentale sollevato dallo studioso, tale semplicità apparente non deve trarre in inganno. Il testo sostiene infatti in modo esplicito che le lamentele di coloro che definiscono ChatGPT come uno strumento "inutile" non riflettono un limite oggettivo dell'intelligenza artificiale, ma derivano piuttosto da un'inadeguatezza operativa dell'utente stesso; secondo questa visione, le critiche nascono dalla formulazione di istruzioni poco chiare o dalla mancanza di perseveranza nel porre domande in modo iterativo per affinare il risultato. Questa tesi si lega strettamente al terzo principio enunciato, secondo cui l'efficacia nell'uso dei *chatbot* è direttamente proporzionale alle proprie capacità comunicative, intese come vera e propria competenza linguistica. Saper dialogare con la macchina richiede precisione, consapevolezza e abilità nell'uso delle parole. Infine, a chiusura del ragionamento, i punti evidenziano come la creazione dei comandi sia una pratica fluida e sperimentale: l'ultima osservazione avverte infatti che nel *prompting* non esiste una regola matematica, un comando universale o un metodo che possa mai essere considerato come una soluzione assolutamente e inconfutabilmente corretta per ogni situazione.

Nonostante il sempre più diffuso utilizzo di questi strumenti così avanzati, è bene sottolineare che ci sono tre competenze specifiche che vanno coltivate a prescindere dalla frequenza con cui vengono utilizzati gli LLMs. Queste tre competenze sono: *content knowledge*, il *critical thinking* e l'*iterative design*. Partendo dalla *content knowledge*, la letteratura sottolinea di

---

<sup>161</sup> WOO, David James, WANG, Deliang, YUNG, Tim, GUO, Kai, "Effects of a Prompt Engineering Intervention on Undergraduate Students' AI Self-Efficacy, AI Knowledge, and Prompt Engineering Ability: A Mixed Methods Study", 30 luglio 2024, p. 5.

<sup>162</sup> BOONSTRA, Prompt Engineering, cit., p. 54.

<sup>163</sup> MIZUMOTO, Atsushi, *Gaikokugo kyōiku ni okeru seisei AI no kanōsei — jissen to kenkyū de no katsuyō* (Possibilities of Generative AI in Foreign Language Education: Practice and Research Utilization), relazione presentata al Seminario AIDLG 2024, 15 marzo 2024, Sapienza Università di Roma.

quanto sia importante avere una solida conoscenza dell'argomento quando si interagisce con i *chatbot*. Questo è valido sia in fase di *prompting* che nella fase di fruizione dell'output fornito dal *chatbot*. Senza una base di conoscenze pregresse, l'utente non possiede né le capacità necessarie per la creazione di comandi abbastanza specifici (e quindi qualitativamente validi), né è in grado di analizzare criticamente la qualità e la veridicità delle informazioni ottenute, rischiando di accettare passivamente output errati o superficiali:

“A deep understanding of the subject matter is often essential in guiding an LLM AI’s responses, ensuring alignment between the user’s objectives and the LLM AI’s potential outputs. This isn’t merely about grasping facts but comprehending their implications and contexts. The depth and breadth of this understanding can significantly influence the specificity of a prompt and, by extension, the relevance and accuracy of the AI’s response. Consequently, prompt crafting encourages not only a nuanced use of language but also an innovative engagement with the content, transforming traditional assessment paradigms<sup>164</sup>.”

Nel caso del giapponese, un esempio di utilizzo non idoneo causato dalla mancanza di una conoscenza preliminare è quello di apprendere il giapponese senza saperne individuare le caratteristiche specifiche relative al livello di formalità, o senza saper distinguere un output che rispecchia la lingua scritta da quella parlata.

Inoltre, come descritto nei capitoli precedenti, uno dei rischi più grandi dell'utilizzo è quello causato dalle allucinazioni, dai bias cognitivi e le imprecisioni. È qui che entra in gioco la competenza del *critical thinking*: allenare il proprio pensiero critico significa allenare l'utente a interrogare, verificare, e quando necessario rifiutare l'output ricevuto dalla macchina<sup>165</sup>.

L'*iterative design* è la già descritta necessità di non fermarsi al primo risultato, ma di valutarlo, modificarlo, e ripetere questo processo fino a quando i risultati si avvicinano a quelli desiderati:

“Upon evaluating this response for its precision, relevance, and suitability, refinements to the prompt are made, thus restarting the cycle. The iterative process is more than a methodology; it’s the roadmap to attaining optimal LLM AI outputs. Continuous refinement enables LLM AI to inch closer to the envisaged response. Furthermore, this iterative approach offers learners and

---

<sup>164</sup> CAIN, William, “Prompting Change: Exploring Prompt Engineering in Large Language Model AI and Its Potential to Transform Education”, *TechTrends*, 68, 1, 2024, pp. 47–57, cit. p. 50.

<sup>165</sup> *Ibid.*

educators a deeper insight into the LLM AI's operational patterns, enhancing their efficacy in future LLM AI interactions.”

Come dimostrato dai numerosi studi analizzati fino ad ora, diversi fattori rendono ancora imprescindibile la presenza umana, nonostante l'efficacia sempre più evidente dell'intelligenza artificiale nel contesto educativo. Se, come discusso in precedenza, il *prompt engineering* dovrebbe essere considerato una competenza trasversale, indipendente dal campo di studio, è emerso altresì che la padronanza del contenuto disciplinare resta fondamentale per ottenere risultati significativi. In questa prospettiva, oltre a testare l'ultima versione di ChatGPT, uno degli obiettivi dell'esperimento proposto in questa tesi consiste nell'integrare una strategia glottodidattica con le tecniche di *prompt engineering*, al fine di valutare la capacità attuale dell'IA di rispettare una specifica *content knowledge*. Tale approccio non solo mira a potenziare l'efficacia delle istruzioni fornite al *chatbot*, ma intende anche esplorare in che misura la collaborazione tra umano e intelligenza artificiale possa risultare efficace agli occhi degli studenti.

Per comprendere l'importanza di una solida *content knowledge*, può essere utile osservare il seguente esempio, che analizza la differenza tra due risposte fornite da ChatGPT-5 nella spiegazione del significato della stessa frase, a partire però da prompt differenti. La frase in questione è il titolo di un articolo giornalistico: “トランプ大統領 グリーンランドめぐる関税措置 欧米亀裂深まる”.

Analizzando la frase attraverso un prompt che non fa uso dei principi del *prompt engineering*, come un semplice “Aiutami a capire il significato di questa frase” il risultato ottenuto è il seguente:

Ecco il significato della frase:

**"Le misure tariffarie (dazi) del Presidente Trump riguardanti la questione della Groenlandia fanno approfondire la frattura tra Europa e Stati Uniti<sup>166</sup>."**

Questa frase è un titolo di giornale che sintetizza una notizia recente (del gennaio 2026) in cui il Presidente Trump ha minacciato o imposto dazi contro alcuni

---

<sup>166</sup> Grassetto di ChatGPT.

paesi europei per fare pressione sull'acquisto della Groenlandia, causando tensioni diplomatiche.

**Analisi dettagliata:**

- **トランプ大統領 (Presidente Trump):** Indica il soggetto dell'azione.
- **グリーンランドめぐる (Riguardante la Groenlandia):**
  - **グリーンランド:** Groenlandia.
  - **めぐる:** Significa "riguardante", "attorno a" o "in merito a". Collega la Groenlandia alle misure prese.
- **関税措置 (Misure tariffarie):**
  - **関税:** Dazi doganali / tariffe.
  - **措置:** Misure / provvedimenti.

Si riferisce all'azione punitiva economica intrapresa o minacciata.
- **欧米亀裂深まる (Si approfondisce la frattura tra Europa e America):**
  - **欧米:** Europa e America (in questo contesto indica le relazioni tra le due sponde dell'Atlantico).
  - **亀裂:** Crepa, frattura, spaccatura (in senso figurato, una crisi diplomatica).
  - **深まる:** Approfondirsi / diventare più grave.

In sintesi, il titolo spiega che la disputa sull'acquisto della Groenlandia si è trasformata in una guerra commerciale (dazi), peggiorando drasticamente i rapporti tra gli Stati Uniti e i paesi europei.

Sebbene l'analisi e la traduzione siano accurate, questo rimane comunque un input passivo, che non permette all'apprendente di confrontare la frase corretta con la propria interlingua attuale. Al contrario, un prompt supportato sia da strategie di *prompt engineering* sia da una minima ma consapevole *content knowledge* è in grado di fornire risultati decisamente più utili e mirati. Per la seconda prova viene quindi utilizzato il seguente prompt:

<Role> Sei un parlante nativo di giapponese. Per rispondere, userai solo fonti linguistiche già presenti in giapponese nel tuo database: non tradurre da nessuna altra lingua. Sei esperto nel comprendere le differenze tra i vari registri del giapponese contemporaneo.

</Role> <Context>

Sono uno studente di giapponese che vuole comprendere dei contenuti per poter trasformare l'input in output. Devo quindi 1) capire a fondo il contesto e il significato di quello che leggo e 2) confrontarlo con quello che saprei dire ora, così da capire eventuali gap tra il mio attuale livello di output e quello ideale. Nello specifico, devo confrontarlo con i due tipi di output che voglio imparare:

Output 1: linguaggio informale, da usare con amici (普通体).

Output 2: linguaggio gentile, da usare con colleghi, estranei o persone a cui non si è particolarmente legati (丁寧語).

</Context>

<Instructions>

Analizza ogni parola della frase in giapponese che ti invio. Poi rispondi alle domande:

- Qual è lo stile di questa frase?
- Può essere usata così com'è nel linguaggio informale (普通体)? E in quello gentile (丁寧語)? Se sì, perché? Se no, perché?

In seguito, analizza a fondo i miei due output e nota eventuali errori e incongruenze con l'input che ti ho fornito.

</Instructions>

<Output\_Format>

Dopo aver analizzato a fondo input e i miei due output, fornisci una tabella:

Colonna 1 → contiene la traduzione dell'input originale tradotto in やさしい日本語 colloquiale

Colonna 2 → contiene il mio output numero 1 corretto in un giapponese più naturale. Anche se l'intera frase è da cambiare non fa niente. Fornisci la versione più naturale possibile.

Colonna 3 → contiene il mio output numero 2 corretto in un giapponese più naturale. Anche se l'intera frase è da cambiare non fa niente. Fornisci la versione più naturale possibile.

Dopo aver creato la tabella, soffermati su ogni errore. Per ogni errore commesso, rispondi alla domanda: "perché risulta poco naturale in questo contesto?".

</Output\_Format>

Prima di rispondere, pensa sempre a fondo e fai ricerche su internet se necessario per capire meglio il contesto. Tutto ciò che non è all'interno della tabella deve essere spiegato in italiano.

In questo caso, non solo vengono impiegati simboli e una suddivisione in fasi per facilitare l'elaborazione da parte del *chatbot*, assegnandogli un ruolo specifico e riducendo il rischio di allucinazioni, ma la presenza di informazioni contestuali e di richieste mirate contribuisce anche a personalizzare l'apprendimento e a sostenere il processo di *noticing*. Sebbene la *content knowledge* incorporata in questo prompt sia limitata e riguardi principalmente la marcata differenza tra lingua scritta e lingua parlata in giapponese, nonché tra registri linguistici diversi, come quello informale tra coetanei e quello più formale, essa consente di ottenere in tempi più rapidi un feedback personalizzato, favorendo il raggiungimento del *noticing* e di preparazione all'esposizione anche durante la fase di input. Fornendo al *chatbot* due tentativi di traduzione orale errati<sup>167</sup>, il risultato ottenuto è il seguente:

### **Analisi della Frase (Input)**

#### **1) トランプ大統領グリーンランドめぐる関税措置 欧米亀裂深まる**

Ecco l'analisi parola per parola:

---

<sup>167</sup> Ovvero トランプ大統領がグリーンランドの件で関税をかけたから、欧米の関係が悪くなってきたらしい per il linguaggio informale e トランプ大統領がグリーンランドの問題で関税措置をとって、欧米の関係が悪化してきました per il linguaggio formale.

- トランプ大統領: "Presidente Trump". Qui funge da soggetto, ma mancano le particelle (come 「が」 o 「の」).
- グリーンランド: "Groenlandia".
- めぐる: È la forma attributiva del verbo 「巡る」 (circondare/riguardare). Significa "che riguarda", "intorno a". Qui collega la Groenlandia alle misure tariffarie, indicando che le misure sono nate *in relazione* alla questione della Groenlandia.
- 関税措置: Composto da 「関税」 (dazi doganali) + 「措置」 (misure/provvedimenti).
- 欧米: "Europa e America" (Occidente).
- 亀裂: Letteralmente "crepa" o "fessura". È una metafora comune per indicare una rottura o una crisi nelle relazioni diplomatiche o umane.
- 深まる: "Approfondirsi" o "diventare più profondo". Indica che una situazione negativa già esistente sta peggiorando.

### Risposte alle domande sullo stile

- **Qual è lo stile di questa frase?**  
È il classico stile dei **titoli di giornale** (見出し). È caratterizzato dalla "compressione delle informazioni": le particelle grammaticali (は、が、を、の) vengono omesse per risparmiare spazio e dare impatto, e si prediligono composti di Kanji (熟語) rispetto a frasi verbali lunghe.
- **Può essere usata così com'è nel linguaggio informale (普通体)?**  
**No.** Se usassi questa frase in una conversazione tra amici, suonerei estremamente innaturale, quasi robotico. In giapponese parlato, anche informale, le particelle sono necessarie per dare ritmo e chiarezza, e parole come 「亀裂深まる」 senza un contesto verbale suonano troppo letterarie e rigide.

- **E in quello gentile (丁寧語)?**

**No.** Manca completamente la struttura grammaticale di cortesia (non c'è 「です」 o 「ます」). Inoltre, essendo una stringa di sostantivi e verbi base senza connessioni grammaticali fluide, risulterebbe incomprensibile o sgarbata in un contesto formale. Sembra che tu stia leggendo un telegramma ad alta voce.

**Tabella di Correzione e Ottimizzazione**

Ecco come trasformare l'input giornalistico in un giapponese parlato naturale.

<b>Traduzione Input (やさしい日本語)</b>	<b>Output 1 Corretto (Naturale Informale)</b>	<b>Output 2 Corretto (Naturale Gentile)</b>
<p>トランプ大統領がグリーンランドのことで関税の措置をとったから、欧米との仲がもっと悪くなっている。</p>	<p>トランプ大統領のグリーンランドをめぐる関税措置で、欧米との溝が深まっているらしいよ。</p>	<p>トランプ大統領によるグリーンランドをめぐる関税措置の影響で、欧米間の亀裂が深まっています。</p>

## Analisi degli Errori e Incongruenze

Ecco perché i tuoi output risultavano poco naturali rispetto al contesto originale:

### 1. L'uso di 「めぐる」 (Meguru) vs 「の件で」 (No ken de)

- **Il tuo errore:** Hai usato 「グリーンランドの件で」 (riguardo alla faccenda della Groenlandia) o 「グリーンランドの問題で」.
- **Perché risulta poco naturale:** Sebbene grammaticamente corretto, l'input originale usava 「めぐる」 (attorno a/riguardante una disputa). In un contesto di notizie geopolitiche, mantenere 「めぐる」 rende la frase più precisa e adulta. Dire 「～をめぐる措置」 (misure che ruotano attorno a...) suona molto più sofisticato di 「～の件で」, che è un po' generico.
- *Soluzione:* Nel parlato, sia informale che formale, puoi dire 「～をめぐる○○」 per riferirti a controversie note.

### 2. La causalità: 「から」 (Kara) vs 「で」 (De)

- **Il tuo errore:** Hai usato 「関税をかけたから」 (poiché ha messo i dazi).
- **Perché risulta poco naturale:** Usare 「から」 crea una relazione causa-effetto molto diretta e un po' infantile o semplicistica in questo contesto ("Ha fatto A, quindi è successo B"). Quando si parla di notizie o eventi complessi, i giapponesi tendono a usare la particella 「で」 (causa/mezzo) collegata a un sostantivo.
- *Esempio:* Invece di "Poiché c'è stato un incidente, il treno è in ritardo" (più semplice), si dice "A causa dell'incidente, il treno è in ritardo" (più maturo).
- *Nella correzione:* 「関税措置で」 (a causa delle misure tariffarie) rende il flusso molto più fluido e simile a come parlerebbe un adulto nativo.

### 3. La metafora mancata: 「関係が悪くなってきた」 vs 「溝／亀裂が深まる」

- **Il tuo errore:** Hai tradotto 「亀裂深まる」 con 「関係が悪くなってきた」 (le relazioni sono peggiorate).
- **Perché risulta poco naturale:** Non è un errore grave, ma perdi una sfumatura importante. L'originale dice "la crepa si approfondisce" (亀裂深まる). Questo implica che le relazioni *non andavano già bene prima* e ora il distacco è aumentato. "Peggiorare" (悪くなる) è più generico.
  - *Nel linguaggio informale:* Usiamo spesso 「溝」 (Mizo - fosso/divario) come metafora più colloquiale di "亀裂". Dire 「溝が深まる」 (il divario si approfondisce) è molto idiomatico.
  - *Nel linguaggio formale:* Possiamo mantenere 「亀裂」 perché stiamo riportando una notizia seria.

#### 4. Sfumatura di "Azione" vs "Sostantivo"

- **Il tuo errore:** Hai trasformato il sostantivo 「関税措置」 (misure tariffarie) nel verbo 「関税をかけた」 (ha messo i dazi).
- **Perché risulta poco naturale:** Nelle conversazioni che riguardano la politica o l'economia, si tende a mantenere i sostantivi astratti o composti (Kango) per essere più concisi. Dire 「措置で」 (a causa delle misure) è più rapido ed efficace che spiegare l'intera azione 「関税をかけたから」.

Questo risultato risulta estremamente più utile, permettendo all'apprendente non solo di capire il significato della frase così com'è, ma anche di connetterlo con la propria interlingua e capire il divario non solo tra l'output ideale e quello erroneo, ma anche tra i vari stili della lingua giapponese.

## 2.2 Il *Task-Based Language Teaching* (TBLL): inquadramento teorico

Il *Task-Based Language Teaching* (TBLT) si afferma come un approccio didattico centrale e ben definito nell'educazione linguistica moderna<sup>168</sup>. Storicamente, l'emergere del TBLT è

---

<sup>168</sup> ELLIS, Rod, "Reflections on Task-Based Language Teaching", *Multilingual Matters*, Bristol, 2018, p. 3.

strettamente legato al movimento del *Communicative Language Teaching* (CLT) degli anni '70 e '80 del secolo scorso, che si basava sulla teoria per cui le lingue non erano più considerate solo come un insieme di regole e strutture formali, ma come uno strumento di comunicazione. Prima di questo movimento, la lingua veniva considerata come un oggetto di studio formale, ancor prima di essere vista come uno strumento di comunicazione sociale: la lingua veniva frammentata in elementi separati come piccole unità grammaticali insegnate in modo lineare, e si presumeva che l'apprendente, una volta accumulate queste parti separate, fosse in grado di sintetizzarle autonomamente per produrre frasi corrette<sup>169</sup>. Alla fine degli anni '70, i compiti linguistici (da ora in poi *tasks*) erano visti come elementi accessori per offrire agli apprendenti di L2 la possibilità di praticare conversazioni nella lingua target e allenare la loro scioltezza espressiva (*fluency*): “As such they were adjuncts to the 'serious' work involved in teaching language in traditional ways<sup>170</sup>.” In sintesi, la glottodidattica si concentrava su “cosa” doveva essere appreso (le strutture), ignorando o implementando parzialmente il “come” l'apprendimento avvenisse naturalmente nella mente dello studente. La motivazione principale che portò a un cambiamento dell'approccio glottodidattico fu la constatazione sempre più evidente tra ricercatori e insegnanti che l'istruzione formale della grammatica non garantiva la capacità di usare la lingua in contesti reali: Prabhu notò ad esempio che, anche dopo anni di istruzioni formale, gli studenti non erano in grado di utilizzare il linguaggio in modo accurato al di fuori della classe<sup>171</sup>.

I fondamenti del TBLT traggono origine anche dalle teorie e ricerche sulla Second Language Acquisition (SLA), che evidenziano l'esistenza di un “sillabo interno” (*built-in syllabus*) degli apprendenti, impermeabile all'influenza diretta dell'istruzione formale<sup>172</sup>. A partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento, infatti, la ricerca ha portato a quest'ipotesi suggerendo che i discenti, nel loro percorso verso l'uso della lingua target, passino attraverso stadi progressivi caratterizzati da “costruzioni transitorie”: attraverso l'insegnamento di strutture grammaticali inglesi si è notato che gli studenti non passano dal non essere a conoscenza delle stesse fino al saperle utilizzare perfettamente una volta fornito l'input dagli insegnanti. Al contrario, prima di assimilare e saper utilizzare correttamente queste nuove forme linguistiche, è stato necessario per loro intraprendere un percorso lento e graduale. Questo percorso è caratterizzato da una progressione graduale, e in ogni fase di apprendimento emergono livelli significativi di

---

<sup>169</sup> Ibid., p. 4.

<sup>170</sup> Ibid., cit., p. xi.

<sup>171</sup> Ibid., p. 9.

<sup>172</sup> Ibid., p. 6.

variabilità nell'uso che indicano l'impossibilità di arrivare a un utilizzo corretto della forma senza prima passare per queste erronee fasi transitorie. Inoltre, è stato dimostrato che l'apprendimento non è a blocchi: vale a dire che gli apprendenti non perfezionano una determinata struttura grammaticale per poi passare alla successiva, ma lavorano su più forme grammaticali contemporaneamente<sup>173</sup>. Tutto questo riflette i vincoli psicolinguistici che governano l'integrazione di nuove strutture nel proprio sistema interlinguistico<sup>174</sup>, vincoli che quindi dettano un ordine e una sequenza naturali di acquisizione. Una conseguenza evidente della presenza di questo built-in syllabus è l'impermeabilità di tali strutture all'istruzione linguistica diretta: l'ordine naturale di acquisizione non può essere sovvertito dall'insegnamento formale. Questo costituisce una problematica intrinseca del *Focus on Forms* (FonFs), definito come l'insegnamento tradizionale della lingua basato su un programma di studio strutturale che prevede la scomposizione della lingua in unità discrete e il loro insegnamento lineare, con esercizi di ripetizione e pratica<sup>175</sup>. Questo programma di studio si scontrerebbe quindi con le caratteristiche del built-in syllabus presentate in precedenza. Al contrario, il *Task-Based Language Teaching*, sfrutta questa predisposizione interna, mirando a fornire contesti in cui il meccanismo di apprendimento implicito possa operare, rispettando quindi il syllabus interno del discente<sup>176</sup>. La TBLT cerca di raggiungere questo obiettivo attraverso un approccio diverso, chiamato *Focus on Form* (FonF), che si differenzia dal FonFs perché si avvale di tecniche pensate per attrarre l'attenzione degli apprendenti su elementi linguistici mentre la loro attenzione primaria resta concentrata sul significato o sulla comunicazione, intervenendo in modo da potenziare i processi naturali di acquisizione. La correttezza della lingua e di regole grammaticali utilizzate correttamente rientra comunque tra gli obiettivi della TBLT, ma lo fa tenendo conto del fatto che eventuali errori devono essere corretti non per il fine stesso di condurre lo studente all'utilizzo di quella specifica forma linguistica in modo corretto, ma per permettere allo stesso di utilizzare in maniera efficace la lingua come strumento di comunicazione<sup>177</sup>.

È in questo contesto che si inserisce un altro elemento chiave del TBLT, ovvero quello del feedback correttivo. Il *Focus on Form* prevede l'atto di richiamare esplicitamente l'attenzione degli studenti su elementi linguistici da correggere nel momento in cui questi emergono

---

<sup>173</sup> Ibid., p. 6.

<sup>174</sup> Ibid., p. 202.

<sup>175</sup> Ibid., p. 16.

<sup>176</sup> Ibid., p. 71.

<sup>177</sup> Ibid., p. 73.

incidentalmente durante l'esecuzione del task<sup>178</sup>, che, come già sottolineato, è e deve essere concentrato sul significato degli enunciati o sulla comunicazione. L'importanza di correggere gli studenti durante l'esecuzione di un compito risiede nella necessità di garantire il *noticing*, ovvero permettere agli stessi di accorgersi delle forme linguistiche, che rappresenta un requisito fondamentale affinché l'acquisizione possa aver luogo<sup>179</sup>. Dal punto di vista teorico, sono molti i tipi di feedback che possono essere forniti al discente, e alcuni risulterebbero più efficaci di altri. L'analisi di tutti questi tipi di feedback si basa su un'articolata tassonomia che classifica le strategie di conversione in base al loro grado di esplicitazione, posizionandole lungo una categorizzazione che va dall'implicito all'esplicito<sup>180</sup>. Inoltre, i feedback vengono ulteriormente classificati come *input-providing* e *output-prompting*. Il concetto del primo definisce le strategie che mirano a fornire l'input linguistico corretto al discente, come nel caso dei *recasts*, che sono spesso conversazionali per natura<sup>181</sup>.

Il *recast* può essere sia implicito che esplicito. Il *recast* conversazionale, *input-providing* e esplicito, consente nella riformulazione dell'enunciato erroneo del discente, mantenendo il significato centrale ma modificando uno o più componenti della frase. Di seguito un esempio di *recast conversazionale*:

“Learner: No go disco this Saturday.

Teacher: Oh so you're not going to the disco this Saturday<sup>182</sup>.”

Il *recast* didattico, invece, è quel tipo di rinegoziazione del significato fornita in modo più esplicito o intenzionale, anche quando non c'è stato un vero e proprio fallimento nella comunicazione:

“S: I was in pub

T: In the pub?

S: Yeh and I was drinking beer with my friend.”

---

<sup>178</sup> Ibid., p. 16.

<sup>179</sup> Ibid., p. 165.

<sup>180</sup> PENG, Jian-E, *Willingness to Communicate in a Second Language*, Cambridge University Press, 2025, p. 26.

<sup>181</sup> ELLIS, Rod, “Reflections on Task-Based Language Teaching”, *Multilingual Matters*, Bristol, 2018, p. 187-188.

<sup>182</sup> ELLIS, Rod, “Reflections on Task-Based Language Teaching”, *Multilingual Matters*, Bristol, 2018, p. 77.

In questo caso è chiaro che l'insegnante abbia capito il significato: la correzione focalizzata sulla forma è più esplicita e mirata<sup>183</sup>.

A rientrare nella categoria dei feedback espliciti e input-providing c'è anche la correzione esplicita, che prevede l'azione dell'indicare che un enunciato ha un qualche tipo di errore o problema e nello stesso tempo fornisce immediatamente la soluzione al problema. Ad esempio, l'interlocutore corregge dicendo "Not beer, Pear," dopo che lo studente ha erroneamente pronunciato "pear" come "beer"<sup>184</sup>.

È considerato come un feedback molto utile ma dovrebbe essere adottato con giudizio, specialmente con discenti di basso livello di competenza, per non minare la loro WTC<sup>185</sup>.

Diversamente, il feedback *output-prompting* si concretizza in sollecitazioni che includono categorie come la richiesta di chiarimento dell'enunciato (clarification request), la ripetizione, l'*elicitation* e il *metalinguistic feedback*: queste strategie incitano attivamente il discente a riparare o a riprodurre l'enunciato corretto, anziché fornirglielo direttamente<sup>186</sup>.

Esplicito e *output-prompting* è il tipo di feedback chiamato *elicitation*, che consiste in una strategia volta a estrarre la forma linguistica corretta dal parlante per riparare l'enunciato precedente:

"An elicitation can take the form of a question (e.g. How do we say x in English?), a statement requiring completion (e.g. You \_) or a request to reformulate (e.g. Can you say it another way?) (...). It negotiates form rather than meaning and is used more or less exclusively by teachers." Sollecitando attivamente il discente a produrre output e rendendolo più sensibile alla propria produzione, è risultato essere più efficace nell'acquisizione della grammatica sia nel breve che nel lungo termine rispetto ad altre strategie<sup>187</sup>.

Un'altra strategia è quella rappresentata dal metalinguistic clue: in questo caso, si fornisce un commento o una domanda su un aspetto dell'enunciato precedente, segnalando un problema

---

<sup>183</sup> Ibid., p. 166.

<sup>184</sup> Ibid., p. 133.

<sup>185</sup> PENG, *Willingness to Communicate in a Second Language*, cit., p. 46.

<sup>186</sup> PENG, Jian-E, *Willingness to Communicate in a Second Language*, Cambridge University Press, 2025, p. 26.

<sup>187</sup> MOUSAVI, Khorshid; ALAVINIA, Parviz; GHOLAMI, Javad, "Input Providing vs. Output-Prompting Negotiation Strategies in Learning Grammar among Young EFL Learners", *International Journal of Instruction*, 11, 2, 2018, pp. 497–512, p. 507.

linguistico ma non fornendo direttamente la correzione. Ad esempio:

S: There are influence person who

T: Influential is an adjective

S: Influential person (unintelligible) because of his power<sup>188</sup>.

È molto utile non solo perché in quanto esplicito è più probabile che induca l'attenzione sulla forma: i discenti con alta competenza hanno anche evidenziato che il metalinguistic feedback è in grado di aumentare la loro WTC<sup>189</sup>.

I feedback che stimolano l'elaborazione e la produzione attiva da parte del discente sono generalmente considerati più efficaci dalla ricerca, generando un considerevole effetto positivo sull'apprendimento dell'L2 in generale<sup>190</sup>. In particolare, il feedback *output-prompting* è considerato più vantaggioso dei recasts, poiché spinge i discenti a riparare i loro errori più frequentemente<sup>191</sup>:

“(...) the necessity of producing output after output-prompting strategy obliges learners to produce more uptake and in fact be more sensitive to their own production. Such a requirement is less in place in the case of input-providing negotiation strategies. It seems quite plausible to assume that uptake moves on the part of learners in prompts look more to be an obligatory one, whereas in input-providing ones, such moves tend to be more optional and the learner is less compelled to take this move or could simply ignore it<sup>192</sup>.”

Anche il feedback esplicito, fornito attraverso strategie quali l'uso di indizi metalinguistici, è altamente efficace perché garantisce che l'attenzione dell'apprendente si sposti dal puro significato alla forma linguistica, aumentando quindi drasticamente l'attenzione che l'errore venga notato.

Nell'esperimento a cui questa tesi è dedicata, verranno date a ChatGPT istruzioni tali da fornire ai partecipanti i tipi di feedback ritenuti più efficaci dalla ricerca evidenziata in queste pagine. Generalmente, i tipi di feedback analizzati fino ad ora che rientrano nella categoria di “explicit feedback” risultano più efficaci<sup>193</sup> per fornire all'apprendente una maggiore consapevolezza del

---

<sup>188</sup> ELLIS, "Reflections on Task-Based Language Teaching", cit., p. 133.

<sup>189</sup> PENG, *Willingness to Communicate in a Second Language*, cit., p. 26.

<sup>190</sup> ELLIS, "Reflections on Task-Based Language Teaching", cit., p. 188.

<sup>191</sup> Ibid.

<sup>192</sup> MOUSAVI, ALAVINIA, GHOLAMI, "Input Providing vs. Output-Prompting Negotiation Strategies...", cit., p. 508.

<sup>193</sup> ELLIS, "Reflections on Task-Based Language Teaching", cit., p. 83.

proprio enunciato, portando con più probabilità al fenomeno del *noticing*. Sotto l'influenza dell'ipotesi dell'input di Krashen, si è creduto che l'apprendimento fosse in gran parte derivante da un'esposizione passiva: la lingua sarebbe stata appresa sottoforma una sorta di osmosi subconscia, tramite un input comprensibile e solo con aspetti della lingua un po' più difficili per quello specifico apprendente in quello specifico momento (i+1). Schmidt tuttavia ribaltò questa visione, sottolineando che l'apprendimento non è mai solo passivo, ma avviene tramite una consapevolezza conscia dell'apprendente, che deve notare (da qui il termine *noticing*) le forme linguistiche. Senza questa attenzione selettiva, l'input scivola via senza lasciare traccia nella memoria a lungo termine<sup>194</sup>. Il *noticing* avrebbe una doppia natura, e può avvenire sia nella fase di input che nella fase di output. Anche durante la fase di input, l'apprendimento deve essere conscio e l'apprendente deve essere in grado non solo di comprendere il significato, ma porre l'attenzione alla forma e alla differenza tra ciò che legge o ascolta, e ciò che invece egli stesso avrebbe scritto o detto:

“implicit learning is in part a conscious process as learners must notice new features in the input and also notice the gap between what they attend to in the input and their current interlanguage systems in order to learn<sup>195</sup>.”

Per quanto riguarda il *noticing* durante l'output, questo avviene quando c'è un processo attivo di comparazione tra l'input esterno e la capacità produttiva interna, cioè identificare la differenza tra l'input corretto e l'output che l'apprendente è in grado di generare in quello specifico momento<sup>196</sup>. Per questo motivo la correzione esplicita rientra tra i feedback considerati più utili; tuttavia, se fornita immediatamente dopo gli errori, può ostacolare la *willingness to communicate* perché potenzialmente percepita come una minaccia per l'ego di tutti quei discenti con bassa o insufficiente competenza linguistica. Usare la stessa correzione ma in ritardo può, al contrario, alzare la WTC del discente, rendendo quindi necessario un adattamento delle tempistiche di correzione in base al livello acquisito fino a quel momento specifico<sup>197</sup>.

A sostenere la TBLT fu anche Long (1985), il quale sosteneva che non ci fossero prove per affermare che insegnare una lingua come un insieme di pezzi isolati, cioè come una lista di regole grammaticali o di funzioni linguistiche astratte, sia il modo migliore per portare gli

---

<sup>194</sup> Ibid.

<sup>195</sup> Ibid., cit., p. 202.

<sup>196</sup> Ibid., p. 52.

<sup>197</sup> PENG, *Willingness to Communicate in a Second Language*, cit., p. 26.

studenti a usare la lingua in modo fluente e coerente nella vita reale. Al contrario, un approccio basato su compiti comunicativi reali può offrire una soluzione integrata sia alle esigenze di organizzazione dei contenuti (syllabus), sia a quelle legate ai metodi d'insegnamento e di apprendimento (*methodological issues*<sup>198</sup>).

L'unità fondamentale del *Task-Based Language Teaching* è ovviamente il task stesso, che funge da elemento organizzativo basilare di un intero percorso didattico di questo tipo. Concettualmente, il task si definisce come un workplan, o piano di lavoro, ovvero l'insieme dei materiali progettati per l'insegnamento o la ricerca linguistica<sup>199</sup>. Come definito da Breen: "A task is a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication" (1989: 187)". Risulta necessario distinguere tra il task-as-workplan, cioè la struttura predeterminata del compito<sup>200</sup>, e il task-as-process, che rappresenta l'attività linguistica effettiva e talvolta imprevedibile che ne deriva<sup>201</sup>. Il primo è specificamente inteso a creare un contesto propizio per l'uso comunicativo e intenzionale della L2. Ci sono quattro criteri fondamentali che differenziano inequivocabilmente il task da un mero esercizio linguistico. Il primo stabilisce che l'attenzione degli apprendenti debba essere focalizzata sul significato, impegnandoli nell'elaborazione del senso semantico e pragmatico degli enunciati<sup>202</sup>: l'attenzione si sposta dalla grammatica (form) al messaggio (*meaning*), in modo tale che gli studenti possano concentrarsi sul capire e farsi capire, piuttosto che sulle regole linguistiche corrette. In secondo luogo, un task deve includere una qualche forma di lacuna (gap), che può essere informativa, di ragionamento o di opinione, e che motivi la comunicazione per essere colmato<sup>203</sup>. Sapere e comunicare qualcosa che l'altro partecipante non sa, oppure avere un'opinione diversa, sono tutti motivi che creano un bisogno di scambio di informazioni e punti di vista che rende l'attività autentica e significativa. Senza questa lacuna, la comunicazione risulterebbe artificiale e senza nessuna realmente percepibile necessità di comunicazione: a livello interazionale i task ottimali sono in genere quelli reciproci, che richiedono un flusso di informazioni bidirezionale tra i partecipanti<sup>204</sup>. Il terzo elemento caratterizzante di un task è la necessità che gli studenti facciano ampio affidamento sulle loro

---

<sup>198</sup> Ibid., p. 8.

<sup>199</sup> Ibid., p. 9.

<sup>200</sup> In altre parole, la definizione teorica del compito e come essa si riflette nella preparazione del materiale da fornire agli studenti.

<sup>201</sup> Ibid., p. 23.

<sup>202</sup> Ibid., p. 217.

<sup>203</sup> Ibid.

<sup>204</sup> Ibid., p. 45.

risorse linguistiche e non linguistiche preesistenti per l'esecuzione del compito: ne consegue che il materiale fornito agli studenti non debba specificare quali parole o strutture usare<sup>205</sup>. Invece di ripetere formule già pronte, gli studenti devono imparare a usare ciò che già sanno, in modo tale che il task non diventi un esercizio controllato. Infine, un task deve concludersi con un risultato chiaramente definito, il quale deve essere distinto dall'uso della lingua in sé<sup>206</sup>. Il successo dell'attività è quindi misurato in base al raggiungimento dell'obiettivo comunicativo specificato<sup>207</sup>: la lingua target diventa quindi il mezzo per raggiungere il risultato e non il fine stesso dell'attività. I temi scelti per i task sono un elemento cruciale. Anche se un task che offra agli studenti maggiore libertà per l'interazione spontanea e la creatività è più efficace nel promuovere la WTC<sup>208</sup>, ci sono comunque delle caratteristiche tematiche che dovrebbero essere presenti per ottimizzare l'attività. Queste dovrebbero infatti trattare temi noti al discente, oppure temi etici e umani. Lavorare su informazioni familiari permette di diminuire il carico cognitivo; questo risparmio di risorse cognitive si traduce con una maggiore attenzione fornita alla *fluency* e all'accuratezza linguistica<sup>209</sup>. D'altro canto, parlare di temi che coinvolgano problemi di tipo umano ed etico tendono a generare una quantità maggiore di negoziazione di significato rispetto a temi puramente oggettivi<sup>210</sup>: gli studenti risultano più motivati a chiarire il proprio pensiero, chiedere conferme e a riformulare frasi per esprimere concetti più complessi. Così facendo può esserci un *opinion-gap*, volto a rendere l'interazione sia più produttiva a livello di output, sia più emotivamente coinvolgente per l'apprendente.

Un'altra strategia efficace di implementazione è la ripetizione del task, che può migliorare in modo marcato la fluidità e la complessità dell'esecuzione<sup>211</sup>.

Nel paradigma metodologico del TBLT, la fase preparatoria, o pre-task, si configura come un momento didattico fondamentale per potenziare l'esecuzione del compito principale (*main task*) e stimolare l'acquisizione linguistica. Studi di Skehan del decennio scorso hanno sottolineato che il design del compito<sup>212</sup>, e la sua *implementation*<sup>213</sup>, sono due degli elementi che influenzano

---

<sup>205</sup> Ibid.

<sup>206</sup> Ibid.

<sup>207</sup> Ibid., p. 23.

<sup>208</sup> PENG, Jian-E, "Willingness to Communicate in a Second Language", in HEATH ROSE, Jim McKINLEY (a cura di), *Elements in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2022, p. 24.

<sup>209</sup> ELLIS, "Reflections on Task-Based Language Teaching...", cit., p. 106.

<sup>210</sup> Ibid., p. 27.

<sup>211</sup> Ibid., p. 96.

<sup>212</sup> In altre parole, le variabili legate alla struttura intrinseca del compito, come è strutturato, quanto tempo richiede per essere svolto.

<sup>213</sup> Cioè legate alle modalità di realizzazione del compito, come il compito viene effettivamente svolto, o le sue condizioni di pianificazione e tempo di preparazione.

di più il modo in cui gli studenti svolgono il compito stesso, e tra le due la seconda risulta avere un impatto più forte sulla performance degli studenti. Tra queste variabili quindi, la preparazione al compito è la più studiata e pedagogicamente rilevante, perché ha un forte effetto sulla complessità, accuratezza e fluidità di ciò che verrà svolto nel *main-task*<sup>214</sup>. Nello specifico, la pianificazione strategica è stata dimostrata come un meccanismo cruciale per aiutare gli apprendenti a superare le limitazioni di attenzione che emergono a causa della pressione sulla *working memory* durante lo svolgimento del compito. Essendo la memoria di lavoro un sistema cognitivo limitato e potrebbe portare problemi nella gestione simultanea di concettualizzazione, formulazione e articolazione, la pianificazione pre-task consente agli studenti di ridurre il carico cognitivo durante il compito e migliorando potenzialmente la performance linguistica<sup>215</sup>. Sul piano affettivo, la pianificazione riduce l'ansia comunicativa e il senso di pressione che molti studenti sperimentano quando devono parlare spontaneamente nella L2, fattore specialmente rilevante per apprendenti con bassa competenza orale o reticenti a parlare, poiché offre loro il tempo e la sicurezza necessari per prepararsi e gestire al meglio la situazione comunicativa<sup>216</sup>. Questa fase preliminare ha anche l'obiettivo di introdurre la tematica del *main task* e fornire un supporto iniziale sul vocabolario che si renderà necessario: tale attività sposta l'onere di definire come procedere con l'esecuzione del compito interamente sullo studente, in linea con i principi cardine del TBLT:

“Willis (1996) saw the primary purpose of the pre-stage as introducing the topic of the main task and helping students with the vocabulary they would need. In general, educators adhere to the general principle of task-based teaching, namely that there should be no direct teaching of the language to be used for performing a task (...). However, this does not exclude the possibility of introducing a focus on form in the pre-task phase<sup>217</sup>.”

Tra gli esempi di pre-task efficaci rientra la pianificazione non guidata (*unguided planning*) in cui gli studenti ricevono i materiali e dispongono di un tempo stabilito, come dieci minuti, per organizzare cosa dire e come dirlo prima di iniziare l'interazione<sup>218</sup>. Altrettanto efficace risulta il fornire un certo grado di autonomia agli studenti nella creazione del pre-task: è stato provato che i contenuti generati dagli studenti producono un maggiore livello di coinvolgimento durante lo svolgimento del compito. L'autonomia nella scelta del materiale può infatti aiutare a

---

<sup>214</sup> ELLIS, *Reflections on Task-Based Language Teaching*, cit., p. 92.

<sup>215</sup> *Ibid.*, p. 100.

<sup>216</sup> *Ibid.*, p. 222.

<sup>217</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 223.

concettualizzare in anticipo ciò che diranno, stimolare la motivazione intrinseca e favorire il coinvolgimento emotivo e cognitivo<sup>219</sup>. Nell'esperimento di questa tesi spiegato nel capitolo successivo, verrà proposto un pre-task che sfrutta le capacità generative di ChatGPT per personalizzarne il contenuto in base alle richieste dello studente.

---

<sup>219</sup> Ibid: "Lambert et al. (2017b), for example, compared Japanese learners' levels of engagement in a narrative task where the content was provided and a narrative task where they were asked to fill in their own story content in four empty picture frames. The learners who generated their own content spent more time on task, produced more words and elaborative clauses, negotiated for meaning more and backchannelled more."

## Capitolo 3: Metodologia della ricerca

### 3.1 Partecipanti

Il campione dei partecipanti allo studio sarà composto da trenta studenti iscritti o laureati presso l'Università Ca' Foscari Venezia che soddisfano alcuni criteri di selezione: potranno infatti prendere parte all'esperimento coloro che abbiano conseguito almeno un livello di competenza linguistica pari al JLPT N3 oppure che siano iscritti almeno al primo anno di un corso di laurea magistrale. Tale requisito è motivato dal fatto che il primo anno di magistrale corrisponde generalmente a un livello N3 di competenza<sup>220</sup>. La scelta di partire da questo livello si basa sull'esigenza di garantire la possibilità di sostenere conversazioni di una certa complessità con il *chatbot*, che risulterebbero difficilmente gestibili (o comunque molto limitate) da studenti con competenze inferiori. I trenta studenti partecipanti sono in larga parte studenti attualmente iscritti all'Università, con la presenza di tre ex studenti che hanno partecipato allo studio avendo da poco concluso il proprio percorso in lingua giapponese presso lo stesso ateneo. Tutti i partecipanti hanno raggiunto almeno il terzo anno del corso di laurea triennale, e hanno quindi conseguito, secondo le linee guida del corso di studi, un livello di competenza linguistica in giapponese pari o superiore all'N3, livello che consente di sostenere conversazioni non basilari. Una delle variabili che sarebbe stato interessante analizzare attraverso questo esperimento riguarda l'eventuale correlazione tra il livello di competenza linguistica e altre variabili, quali l'ansia da prestazione, la *willingness to communicate* o il livello di fiducia nei confronti della tecnologia basata sull'intelligenza artificiale. Tuttavia, dall'analisi delle risposte al primo questionario è emerso che più della metà degli studenti non è in possesso di una certificazione ufficiale JLPT; di conseguenza, ogni valutazione quantitativa fondata su livelli certificati di competenza linguistica è stata esclusa dall'analisi. È stato comunque necessario verificare che tutti i partecipanti avessero raggiunto almeno il terzo anno di studi universitari, al fine di garantire un livello linguistico comparabile a quello del JLPT N3 e adeguato allo svolgimento di interazioni orali di una certa complessità.

Per garantire l'anonimato e la tutela dei dati personali, inducendo i partecipanti a rispondere in totale serenità e senza paura di giudizio, per accedere ai questionari è stato presentato un modulo di consenso informato prima della compilazione dei questionari online: solo dopo l'accettazione del consenso è stato possibile accedere al questionario e inviare le risposte. Il contesto

---

<sup>220</sup> <https://www.unive.it/data/insegnamento/356981/programma>. Ultimo accesso: 11/01/2025.

universitario di Ca' Foscari risulta particolarmente rilevante per questo studio, in quanto si tratta di un ateneo che attribuisce grande importanza all'insegnamento linguistico. Basti pensare che i CFU universitari dedicati all'insegnamento del giapponese ammontano a 60 per la laurea triennale e a 36 per la laurea magistrale <sup>221</sup>; se a ogni CFU corrispondono 25 ore di impegno, tra lezioni e studio individuale, solo per la laurea triennale sono previste 1500 ore da dedicare al giapponese. In un percorso di studi che pone così tanto l'enfasi sull'insegnamento e l'apprendimento linguistico, l'introduzione e la diffusione degli LLM rendono necessario un aggiornamento costante delle pratiche didattiche affinché le numerose ore di studio richieste non risultino depotenziate dal loro utilizzo. È inoltre fondamentale che docenti e studenti collaborino attivamente per capire insieme come, quando e perché utilizzare questi nuovi strumenti, per evitare che diventino controproducenti o usati nella maniera sbagliata, e parallelamente per permettere agli studenti di sviluppare una reale autonomia nell'uso degli stessi. Solo attraverso un utilizzo critico e consapevole dell'IA è infatti possibile garantire che il superamento degli esami corrisponda a un effettivo raggiungimento degli obiettivi formativi e linguistici previsti dall'Ateneo, ed essendo un ambito relativamente nuovo in continua evoluzione, in questo specifico momento storico risulta di estrema importanza porre l'enfasi sullo studio di tutte le implicazioni e di tutti i risvolti di queste nuove tecnologie anche in ambito accademico e universitario.

I trenta partecipanti sono stati reclutati su canali Telegram e gruppi WhatsApp già esistenti, creati da e per studenti di Ca' Foscari per favorire lo scambio di informazioni utili tra persone che frequentano lo stesso anno accademico. Gli studenti interessati al progetto hanno contattato il tesista tramite messaggi privati, rendendo quindi possibile l'organizzazione dell'esperimento e l'accesso ai questionari.

### 3.2 Strumenti e materiali

Lo studio si avvale di diversi strumenti: il modello linguistico ChatGPT, una piattaforma di Videoconferenza e questionari online tramite Google Forms. Dopo la ricezione della disponibilità a partecipare tramite messaggio privato, ai partecipanti è stato inviato il link al primo questionario ed è stato chiesto di inviare un secondo messaggio una volta completata la compilazione. Ricevuta la conferma di avvenuto completamento, è stato quindi possibile concordare una videochiamata individuale. Le videochiamate sono state suddivise in quattro

---

<sup>221</sup> <https://www.unive.it/data/it/8836/giappone-ltr40-2525>. Ultimo accesso: 11/01/2025.

parti. La prima parte è consistita in una breve introduzione al concetto di *prompt engineering* e al *Task-Based Language Teaching* (TBLT), della durata di circa dieci minuti. Nella seconda parte, di circa quindici minuti, è stato richiesto ai partecipanti di accedere alla versione a pagamento di ChatGPT utilizzando le credenziali fornite. Completato l'accesso, i partecipanti hanno personalizzato il prompt del *pre-task* (come descritto nei paragrafi successivi), selezionando, ad esempio, il livello di giapponese con cui interagire con il *chatbot* e il tema della conversazione. Dopo l'invio del messaggio iniziale, gli studenti sono stati guidati nella lettura e nella comprensione dell'output di ChatGPT, così da rendere chiari e condivisi gli obiettivi da raggiungere per concludere la conversazione. Su richiesta, sono stati concessi ulteriori cinque minuti per rileggere e familiarizzare con il *pre-task* in autonomia. La terza parte coincide con il *main-task*, durante la quale i partecipanti hanno interagito con il *chatbot*. La scelta di questo modello di LLM è motivata dal lancio di GPT-5 (7 agosto 2025), che presenta prestazioni superiori rispetto ai modelli precedenti; in particolare, nelle valutazioni riportate da OpenAI, la probabilità di errore fattuale risulta ridotta rispetto a GPT-4o e a modelli precedenti come o3. Tra le funzionalità rilevanti per il contesto di apprendimento linguistico rientrano inoltre una maggiore velocità di risposta, una gestione più accurata delle interazioni vocali e una capacità di elaborazione più estesa<sup>222</sup>. Per ridurre il rischio che l'ansia percepita fosse influenzata dalla presenza di un ulteriore interlocutore umano, dopo una fase iniziale di spiegazione del *pre-task* svolta in modalità sincrona, il ricercatore ha abbandonato la videochiamata. In questo modo, agli studenti è stata garantita la possibilità di interagire esclusivamente con il *chatbot*, senza che la presenza del ricercatore interferisse con l'esperienza comunicativa. L'ultima parte della videochiamata, di pochi minuti, è consistita nel riprendere la modalità sincrona sulla piattaforma di videoconferenza per accertarsi che la conversazione fosse giunta alla conclusione e, di conseguenza, verificare che lo studente avesse raggiunto gli obiettivi specifici individuati durante il *pre-task*. Infine, al termine della chiamata, è stato inviato su WhatsApp o Telegram il link al questionario post-esperimento; una volta completato, tutti i dati relativi a quello studente sono stati raccolti.

Per le videoconferenze è stata utilizzata la piattaforma più conveniente per i partecipanti, tra quelle comunemente adottate in ambito universitario, come Zoom, Google Meet o Microsoft Teams. Per la raccolta dei dati sono stati somministrati questionari online attraverso Google Forms, compilabili solo dopo il consenso informato. Le domande sono state elaborate sulla base

---

<sup>222</sup> <https://openai.com/index/introducing-gpt-5/>. Ultimo accesso: 11/01/2025.

di modelli teorici consolidati: una breve versione basata sul Technology Acceptance Model (TAM) per l'analisi della percezione e dell'accettazione delle tecnologie; la Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) di Horwitz et al. (1986) per la misurazione dell'ansia legata all'uso della lingua straniera; specifiche scale di autoefficacia per le abilità di ascolto e parlato; e la scala della *willingness to communicate*.

La prima sezione è finalizzata alla raccolta del consenso informato e alla verifica dei criteri di eleggibilità dei partecipanti, come l'appartenenza all'Università Ca' Foscari Venezia. La seconda sezione analizza in modo dettagliato l'uso pregresso di *chatbot* di intelligenza artificiale generativa nello studio della lingua giapponese. Tale sezione si basa su un questionario adattato da uno studio del 2024 condotto da Mikuni Kihoko e Suwa Akihiro tra aprile e giugno 2024 su un campione di 206 studenti di lingua giapponese presso un'università coreana<sup>223</sup>. In questa parte del questionario vengono indagate non solo le esperienze precedenti degli studenti con l'IA nell'ambito dell'apprendimento linguistico, ma anche le motivazioni che li spingono a utilizzarla o a evitarla, le principali preoccupazioni emerse e le modalità d'uso più frequenti.

Il Technology Acceptance Model (TAM) costituisce una cornice teorica fondamentale per l'analisi dell'adozione tecnologica. Proposto per la prima volta da Davis nel 1989 e basato sui principi della psicologia sociale<sup>224</sup>, questo modello fu sviluppato con l'intento primario di investigare l'accettazione di una tecnologia all'interno di vari costrutti di sistemi informativi. Il TAM si concentra il particolare sulla relazione tra i fattori cognitivi e affettivi e l'effettiva applicazione della tecnologia da parte dell'utente<sup>225</sup>. Studi effettuati grazie a questo modello affermano che le persone decidono di usare una tecnologia soprattutto se la ritengono utile e semplice da usare. Queste percezioni nascono da influenze esterne e portano prima a un'intenzione positiva e poi all'uso effettivo. Questa struttura si basa quindi su due variabili principali: l'utilità percepita (*perceived usefulness*) e la facilità d'uso percepita (*perceived ease of use*)<sup>226</sup>. Quanto più un'applicazione è ritenuta user-friendly, tanto più è probabile che l'utente

---

<sup>223</sup> MIKUNI Kihoko, SUWA Akihiro, "Nihongo gakushū ni okeru seisei AI chatbotto no shiyō jittai", *Nihon go kyōiku kenkyū*, 68, 2024, pp. 91-106.

<sup>224</sup> Cioè dal modo in cui pensieri e sentimenti influenzano il comportamento umano.

<sup>225</sup> VO, Thi Kim Anh; NGUYEN, Huong, "Generative Artificial Intelligence and ChatGPT in Language Learning: EFL Students' Perceptions of Technology Acceptance", *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21, 6, 2024, p.6.

<sup>226</sup> *Ibid.* p. 6.

la trovi utile: un legame che aumenta significativamente la probabilità di accettazione della tecnologia<sup>227</sup>.

Dai primi studi sul TAM, sono stati proposti molti altri modelli per adattarsi all'evolversi della tecnologia, al fine ad esempio di cogliere la complessa fenomenologia dell'accettazione dell'AI. Altre variabili inserite nelle nuove versioni del TAM includono l'esperienza pregressa, l'autoefficacia e il rischio percepito, tutti fattori che risultano essenziali per un'analisi esaustiva delle percezioni studentesche relative ai LLMs, e che quindi saranno testate anche nei questionari della presente tesi. La variabile dell'esperienza pregressa indaga la familiarità e l'uso pregresso dello studente con la tecnologia in esame, ed è misurata ad esempio attraverso domande che accertano se lo studente abbia utilizzato in passato applicazioni o *chatbot* basati su IA o per scopi personali. Raccogliere questi dati è fondamentale poiché l'esperienza pregressa con gli strumenti digitali è un fattore che, se non controllato, può impattare sul rigore delle spiegazioni che possano stabilire un rapporto di causa-effetto tra le variabili dello studio<sup>228</sup>:

“Liton (2015) found that limited digital skills can negatively influence students' attitudes toward embracing technology in the classroom. Furthermore, consistent exposure to AI technologies has been shown to promote a better understanding and acceptance of these advancements<sup>229</sup>”.

L'autoefficacia si definisce come la convinzione di un individuo nella propria capacità di completare con successo compiti specifici; è un meccanismo psicologico cruciale che influenza la costanza, il modo in cui l'apprendente controlla e gestisce i propri pensieri (*cognitive regulation*) e come reagisce emotivamente (*emotional responses*), come dimostrato anche dai capitoli precedenti, che ne sottolineano l'importanza anche nel contesto dell'apprendimento linguistico<sup>230</sup>. Nei questionari saranno presenti quindi sia domande sulla *self-efficacy* linguistica che all'autoefficacia percepita durante l'utilizzo di *chatbot*, essendo questa un importante

---

<sup>227</sup> Ibid.

<sup>228</sup> YAN, Jun; WU, Chu; TAN, Xianzhen; DAI, Mao, “The influence of AI-driven personalized foreign language learning on college students' mental health: a dynamic interaction among pleasure, anxiety, and self-efficacy”, *Frontiers in Public Health*, 13, 2025, art. no. 1642608, p. 10.

<sup>229</sup> BUSSO, Alexis; SANCHEZ, Becky, “Advancing Communicative Competence in the Digital Age: A Case for AI Tools in Japanese EFL Education”, *Technology in Language Teaching & Learning*, 6, 3, 2024, pp. 1–17, p. 8.

<sup>230</sup> YAN, WU, TAN, DAI, “The influence of AI-driven personalized foreign language learning...”, cit., p. 2.

indicatore sia di come gli apprendenti interagiranno con l'IA, sia quanto ne trarranno beneficio in contesti educativi e non<sup>231</sup>.

Il rischio percepito si riferisce alla valutazione soggettiva delle minacce o esiti negativi derivanti dall'adozione della tecnologia e nel contesto degli LLM, questo può essere investigato ponendo domande specifiche relative alla preoccupazione di fare eccessivo affidamento sull'IA, sia per l'apprendimento linguistico che per altri motivi.

Infine, l'influenza sociale misura quanto la percezione di un individuo riguardo all'uso di una tecnologia sia condizionato dalla convinzione che persone importanti per loro (come docenti o compagni) credano che debba utilizzarla. Le differenze all'interno di questa variabile possono manifestarsi in base alla percezione o meno di un ambiente di supporto, con norme sociali favorevoli (come la possibilità di usarlo in classe) e condizioni abilitanti (come l'accessibilità alle risorse<sup>232</sup>). L'influenza sociale è cruciale perché, se positiva, può determinare un significativo aumento della motivazione autonoma dello studente, elemento chiave per l'efficacia dell'apprendimento riguardo e attraverso l'IA<sup>233</sup>.

Verranno proposte anche domande basate sulla *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS), sviluppata per la prima volta da Horwitz *et al.* nel 1986, che è considerato come il principale strumento per la misurazione dell'ansia in contesti di apprendimento di una lingua straniera; essa risulta quindi particolarmente adatta a rilevare l'ansia che il campione di studenti di Ca' Foscari coinvolti nell'esperimento può aver esperito durante le lezioni universitarie. I vari item della FLCAS sondano stati emotivi specifici, come il panico nel doversi esprimere senza preparazione, e talvolta anche psicofisici, come il tremore tipico di quando si è chiamati a parlare in plenaria<sup>234</sup>. In generale, l'ansia elevata misurata da questa scala è negativamente associata sia alla fluidità che alla qualità dell'accuratezza della pronuncia degli apprendenti<sup>235</sup>. Durante il questionario pre-esperimento la FLCAS andrà ad indagare il livello d'ansia che gli

---

<sup>231</sup> WOO, David James; WANG, Deliang; YUNG, Tim; GUO, Kai, "Effects of a Prompt Engineering Intervention on Undergraduate Students' AI Self-Efficacy, AI Knowledge, and Prompt Engineering Ability: A Mixed Methods Study", 2024, p. 4.

<sup>232</sup> LI, Jiajing; KING, Ronnel B.; CHAI, Ching Sing; ZHAI, Xuesong; LEE, Vivian W. Y., "The AI Motivation Scale (AIMS): a self-determination theory perspective", *Journal of Research on Technology in Education*, 2025, p. 5.

<sup>233</sup> JIANG, Renfeng; YANG, Gang; SHEN, Qi, "The Motivational Impact of GenAI Tools in Language Learning: a Quasi-Experiment Study", *International Journal of Applied Linguistics*, 2024, p. 1345.

<sup>234</sup> HORWITZ, Elaine K., HORWITZ, Michael B., e COPE, Joann, "Foreign Language Classroom Anxiety", *The Modern Language Journal*, 70(2), 1986, p. 1.

<sup>235</sup> QIAO e ZHAO, *Artificial intelligence-based language learning*, cit., p. 8.

studenti provano in aula, mentre nel questionario post-esperimento sarà adottata una versione della scala ulteriormente modificata per cercare di descrivere il livello d'ansia provato durante l'esperimento stesso, e quindi durante la conversazione orale con il *chatbot*.

I questionari sono stati adattati alle esigenze specifiche di questa ricerca, cercando il più possibile di mantenere la coerenza con i riferimenti teorici. Gli strumenti includono sia domande chiuse a risposta multipla e su scala Likert, utili per l'analisi statistica, sia domande aperte volte a raccogliere osservazioni qualitative e a cogliere eventuali sfumature emotive. Il confronto tra i questionari somministrati prima e dopo l'esperimento consentirà di valutare eventuali cambiamenti nella percezione degli studenti riguardo all'interazione con l'intelligenza artificiale, in termini di ansia, autoefficacia e atteggiamenti complessivi. La scelta di adottare un approccio di ricerca misto, comprendente sia una componente quantitativa sia una qualitativa, è motivata dalla natura intrinsecamente complessa dell'oggetto di studio. Se da un lato l'analisi quantitativa consente di ottenere una panoramica oggettiva e misurabile delle variazioni nei livelli di ansia linguistica (FLCAS) e di accettazione della tecnologia, dall'altro l'analisi qualitativa delle risposte aperte risulta indispensabile per esplorare in profondità le percezioni degli studenti. Tale approccio permette infatti di evitare che motivazioni specifiche, legate al contesto di questo particolare gruppo di apprendenti e a questa specifica realtà universitaria, vengano eclissate dall'uso esclusivo di scale standardizzate, che potrebbero non cogliere appieno le peculiarità del campione. L'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi contribuisce a rafforzare la validità interna dello studio, consentendo di corroborare i risultati numerici attraverso le narrazioni soggettive degli apprendenti e offrendo una comprensione più ampia e articolata dell'interazione tra lo studente di lingua giapponese e l'intelligenza artificiale. Un limite rilevante della ricerca è rappresentato dal numero contenuto dei partecipanti; proprio per questa ragione, si è ritenuto necessario affiancare agli strumenti quantitativi anche domande aperte, in modo da valorizzare la ricchezza interpretativa dei dati raccolti.

Al fine di analizzare empiricamente l'impatto degli LLM vocali avanzati nell'acquisizione della lingua giapponese, il presente studio si è posto l'obiettivo di verificare la fattibilità e l'efficacia di un approccio che integri il *Task-Based Language Learning* (TBLL) con l'utilizzo di prompt strutturati. La decisione di focalizzarsi sul *Task-Based Language Learning* deriva dalla necessità di adottare una metodologia didattica specificamente orientata alle interazioni orali, capace di mettere in relazione le conoscenze teoriche proprie della glottodidattica con l'applicazione consapevole di tecniche di *prompt engineering* finalizzate all'uso didattico

dell'intelligenza artificiale. Per quanto concerne il *prompt engineering*, si ipotizza che gli studenti siano in grado di comprendere almeno in parte l'importanza di modellare il prompt attraverso istruzioni specifiche e adeguate ai propri bisogni linguistici, al fine di ottenere risultati coerenti con gli obiettivi didattici prefissati. Questa prospettiva si inserisce in una visione dell'apprendimento linguistico futuro in cui l'intelligenza artificiale può favorire livelli sempre più elevati di personalizzazione del percorso formativo. In un contesto in cui lo studente è chiamato a esercitare una maggiore autonomia e *agency* nel proprio apprendimento, supportato da un ruolo docente evoluto e non sostitutivo, diventa centrale la consapevolezza dell'importanza di un uso corretto, critico ed eticamente informato dell'intelligenza artificiale, con particolare attenzione alle pratiche di *prompt engineering*.

La ricerca si articola attorno a quattro domande di ricerca, volte a indagare non solo la dimensione linguistico-didattica, ma anche le variabili affettive e motivazionali degli apprendenti:

1. In che modo gli studenti di lingua giapponese dell'Università Ca' Foscari Venezia percepiscono l'integrazione di LLM vocali avanzati (come ChatGPT-5) nel loro percorso di studi? Prevale una tendenza all'accettazione proattiva oppure emergono timori di natura etica e didattica che ne impediscono una volontà d'uso sistematica?
2. L'interazione orale sincrona con un'intelligenza artificiale generativa contribuisce a ridurre i livelli di ansia da prestazione (*Foreign Language Classroom Anxiety*) rispetto all'interazione tradizionale in aula? In che misura l'assenza di giudizio umano incide positivamente sulla *willingness to communicate* degli studenti?
3. In che misura l'integrazione del *prompt engineering* all'interno di un approccio *Task-Based Language Learning* (TBLL) consente di garantire un output linguisticamente accurato e didatticamente adeguato per studenti universitari?
4. Alla luce della *Self-Determination Theory*, l'intelligenza artificiale è in grado di soddisfare i bisogni di competenza e autonomia dello studente senza compromettere il bisogno di senso di appartenenza (*relatedness*)? Quale ruolo specifico deve assumere il docente per trasformare l'IA da semplice

strumento che rischia di favorire uno studio passivo a vero e proprio tutor attivo?

### 3.3 Prompt e task di conversazione

Il prompt utilizzato per le interazioni con ChatGPT è progettato per garantire sia la personalizzazione sia la qualità linguistica del compito. In linea con gli studi che evidenziano l'importanza della personalizzazione nell'apprendimento mediato dall'intelligenza artificiale, una parte del prompt viene costruita insieme allo studente durante i primi dieci minuti della sessione.

La formulazione del prompt si basa su due principali quadri teorici: il *prompt engineering* e la *Task-based language teaching* (TBLT). Dal *prompt engineering* derivano principi quali la fornitura di istruzioni chiare e dettagliate, la definizione di ruoli, l'uso di segnali oltre alle sole indicazioni testuali e la reiterazione del compito per affinare l'output. Viene inoltre adottato il framework TCREI (Task, Context, References, Evaluate, Iterate), che guida la costruzione di consegne efficaci e adattabili. Per quanto riguarda la TBLT, la progettazione del task segue i criteri individuati nei capitoli precedenti: scelta di un tema realistico e socialmente rilevante, presenza di un obiettivo chiaro e di un *outcome* chiuso, distribuzione delle informazioni tra partecipante umano e *chatbot* per creare un gap informativo, necessità di negoziazione del significato, scambio bidirezionale e utilizzo di strategie di feedback che favoriscano l'autocorrezione. Il compito è inoltre calibrato in base al livello linguistico dello studente per evitare un sovraccarico cognitivo. La costruzione del prompt avviene in due fasi. Nel pre-task, ChatGPT riceve l'istruzione di preparare un compito orale con *outcome* chiuso, topic di tipo umano, etico o familiare e consegna adattata al livello linguistico del partecipante, includendo una lista di parole ed espressioni utili. Il testo generato viene quindi incollato in un secondo prompt che costituisce il main task, in cui si specificano le regole per la conversazione.

Di seguito i testi completi dei prompt:

### 3.3.1 Prompt del pre-task

<Role>

Sei un parlante nativo di giapponese. Ti chiami (...)

Interpreterai il ruolo di [scegli: professore / amico / collega / familiare / ecc.].

Per rispondere, userai solo fonti linguistiche già presenti in giapponese nel tuo database: non tradurre da nessuna altra lingua.

</Role>

<Context> Mi chiamo (...)

Il mio livello di giapponese è [inserisci livello: es. N5, N4, A2, B1, ecc.].

Oggi voglio parlare di [tema].

</Context>

<Instructions>

Prepara un compito di interazione orale da svolgere insieme a me.

Il compito deve:

- 1)avere un obiettivo chiaro e un risultato verificabile (*outcome* chiuso);
- 2)trattare un argomento umano, etico o familiare;
- 3)essere adattato al mio livello linguistico;
- 4)includere un breve contesto narrativo (una situazione realistica o simulata);
- 5)essere formulato in giapponese adatto al livello indicato.

</Instructions>

<Output\_Format>

Dopo aver presentato il compito, fornisci:

Una descrizione chiara del compito (in 3-5 frasi).

Una lista di parole ed espressioni specifiche sul tema fornito in formato tabella con due colonne:

Colonna 1 → parola o espressione in giapponese, con lettura in hiragana tra parentesi

Colonna 2 → traduzione o spiegazione in やさしい日本語

Una breve consegna su come devo interagire durante il compito.

</Output\_Format>

<Constraints>

Non iniziare ancora la conversazione.

Limitati a presentare il compito e la lista di parole utili.

</Constraints>

### 3.3.2 Prompt del *main task*

Bene. Ora iniziamo la nostra interazione orale seguendo il compito che hai proposto.

<Instructions>

Durante la conversazione, correggi i miei errori usando solo una strategia alla volta, scegliendo tra le seguenti.

1)Riformula il mio enunciato erroneo, modificando uno o più componenti della frase pur mantenendo il significato centrale. Esempio: Io: "I stand in the first row." Tu: "You stood in the first row."

2)Anche se capisci ciò che ho detto, riformula la mia frase per renderla più naturale.

3)Fornisci un commento o una domanda su un aspetto del mio enunciato, segnala esplicitamente un problema linguistico. Esempio: "Io: There are influence person who... Tu: Influential is an adjective"

4)Cerca di estrarre la forma linguistica corretta dal mio enunciato. Ad esempio chiedimi: "How do we say ... in Japanese?" oppure " Can you say it another way?"

5)Indica esplicitamente che un enunciato è problematico e allo stesso tempo fornisci la soluzione: Esempio: "Io: and three pear (sounds like 'beer') Tu: Not beer. Pear."

</Instructions>

<Constraints>

Parla solo in giapponese. Prima di rispondere, dopo ogni enunciato da parte mia pensa a fondo e ripassa questi prompt.

Non usare sempre lo stesso metodo di correzione, ma usane uno alla volta tra quelli proposti. Ad esempio, non correggere sempre quello che dico, ma usa anche le altre 4 strategie di feedback a rotazione e in modo bilanciato. Quando usi una strategia di correzione, non esplicitarlo: correggi e basta. ad esempio, non dire “じゃあ、少し別の方法でフィードバックするね。<sup>236</sup>”, ma correggi direttamente.

Adatta il tuo linguaggio al mio livello.

Mantieni il dialogo naturale e continuo, con domande, commenti e dettagli.

Offrimi piccoli suggerimenti per aiutarmi a esprimere idee più complesse.

Se non stai correggendo, termina sempre la tua frase con una domanda.

</Constraints>

<Output\_Format>

La conversazione deve avere un gap informativo, di opinione o di ragionamento: tu hai delle informazioni che io non ho.

Non fornire la soluzione o le informazioni chiave prima di 15 turni di conversazione.

Quando arriviamo alla conclusione, chiudi naturalmente la conversazione (ad esempio con un saluto o un breve riassunto).

La conversazione deve essere uno scambio continuo di informazioni orientato a raggiungere una unica soluzione del compito iniziale.

</Output\_Format>

Come analizzato durante l'analisi del TBLT, i feedback più efficaci risultano essere i più espliciti, e quindi richiesta di chiarimento, *recast* (sia conversazionale che didattico), correzione esplicita, elicitazione, metalinguistic clue, e richiesta di chiarimento. Per rendere il

---

<sup>236</sup> Dopo varie prove, il *chatbot* continuava a ripetere questa frase durante ogni turno conversazionale, quindi è stato ritenuto necessario aggiungere questo limite durante la revisione del prompt.

prompt il meno lungo possibile senza rinunciare a degli esempi, invece di scrivere il nome del tipo di feedback, è stato preferibile spiegare direttamente come fare in poche parole.

Sebbene sia *output-prompting* e quindi potenzialmente più efficace, la *repetition*, ovvero il tipo di feedback attraverso il quale l'interlocutore ripete l'enunciato del parlante per segnalare che c'è un problema di comprensione, ha dei risultati ambigui. In un esempio come il seguente, è chiaro di come la *repetition* possa al contrario essere percepita come una comprensione da parte dell'interlocutore, e tale ambiguità può ostacolare una risoluzione rapida del problema:

“L1: I felt really chuffed with the results of my exam.

L2: Chuffed.

L1: Yes, I did better than I expected<sup>237</sup>.”

Per questo motivo, nel prompt dedicato a ChatGPT è stato esplicitamente indicato di non utilizzare la *repetition* come metodo di correzione.

Di seguito i risultati di una sessione di conversazione orale con ChatGPT-5, per analizzare la sua adesione ai prompt. Il nome deciso per il *chatbot* è Tanaka, che in entrambi i casi svolgerà il ruolo di amico e userà un livello pari a quello del JLPT N2. Non è stato possibile riportare qui la parte della conversazione umana perché la trascrizione dell'enunciato non sembra essere sempre affidabile, a volte viene automaticamente tradotta in inglese e altre volte non è disponibile.

In seguito all'invio del prompt dedicato al pre-task, questa è stato il primo output del *chatbot*:

うん、わかったよ。じゃあ、友だちの田中として、話すためのタスクを用意するね。

まだ会話は始めないよ。ここではタスクの説明だけするね。

---

<sup>237</sup> ELLIS, "Reflections on Task-Based Language Teaching", cit., p. 132.

## インタラクション・タスク

テーマ：AI を使って日本語を学ぶことは、人の学びを助ける？それとも弱くする？

### ① タスクの説明 (3~5 文)

あなたと僕は、同じ大学で日本語を勉強している友だち、という設定だよ。

学科の先生から、「日本語学習に AI を使うべきかどうか」について、意見を一つにまとめるように頼まれた。

会話の中で、メリットとデメリットをそれぞれ最低 2 つずつ出して、最後に一つの結論を決める。

結論は「賛成」「反対」「条件付きで賛成」のどれか一つに必ず決めること。

アウトカム (結果) :

会話の最後に、二人の共通の結論を一文で言えること。

---

### ② 使える言葉・表現 (語彙リスト)

日本語の言葉・表現

やさしい日本語での説明

人工知能 (じんこうのうち)

人の代わりに考えたり答えたりするコンピューター

日本語の言葉・表現

やさしい日本語での説明

メリット

良いところ、プラスの点

デメリット

悪いところ、マイナスの点

効率的（こうりつ  
てき）

少ない時間で、うまくできるこ  
と

不安（ふあん）

心配な気持ち

間違いを恐れずに

失敗しても気にしないで

人との関わり

先生や友だちとのコミュニケー  
ション

依存する（いぞん  
する）

それがないとできなくなる

補助（ほじょ）

手伝い、サポート

バランス

どちらかにかたよらないこと

---

### ③ 会話の進め方（短い指示）

まず、あなたの意見を言ってください。

次に、理由を一つずつ説明してください。

僕の意見を聞いたあとで、同意するか、少し違うと思うかを言ってください。

最後に、二人で一つの結論を決めるようにしてください。

---

準備はこれで OK。

じゃあ、準備ができたなら、いつでも言ってね。

Quelle che seguono sono invece le risposte che il *chatbot* ha fornito dopo il prompt del *main task*, numerate per turno di conversazione.

Introduzione) うん、フランチェスコ。じゃあ始めよう。田中だよ。

先生からの条件、もう一つだけあるんだ。

結論を出す前に、「必ず入れるべき観点」が三つあって、僕はその中の二つしか言えない。残りの一つは、会話が 15 ターンを超えてから伝えることになってる。だから今は伏せるね。

まず最初に、君の意見を聞かせて。

AI で日本語を勉強するのは、基本的に賛成？ 反対？ それとも条件付きで賛成？ どれに近い？

1) なるほど、そう考えてるんだね。確かに新しいテクノロジーを活用するのは有益だよな。

じゃあ、その中で特に「これがメリットだ」と思うポイントの一つ教えてくれる？何が一番大きなプラスだと思う？

2) 確かに、それは大きなポイントだね。日本にいないと、ネイティブと話す機会は少ないから、そういう意味で AI はいい練習相手になるね。じゃあ、ちょっとだけ言い方を自然にすると、「ネイティブと話せる機会が少ないから、ChatGPT を使って練習できるのはいいんじゃないかな」という感じかな。

じゃあ逆に、そういうメリットがある一方で、何か気になるデメリットはあるかな？

3) そうだね、その視点も大事だね。じゃあちょっと自然な言い方にすると、「いつでも AI で練習できる分、人間のネイティブスピーカーと実際に話す機会を探さなくなってしまうかもしれない、っていうリスクがあるよね」って感じかな。

じゃあ、そこを踏まえて、人と話す機会と AI の練習をどうバランスすればいいと思う？

4) あ、なるほど、

5) ちょっと途中で切れちゃったかな。今のところまだ結論は出てない感じなんだね。じゃあ一緒にこの会話でいろいろな意見を出し合って、その論文のヒントにもなるといいね。

じゃあ、さっきの話に戻るけど、人とのバランスをどう取ればいいのか、フランチェスコは何か考えてることある？

6) なるほど、まだは

7) そうだね、なんとなくまだ結論がはっきり固まってない感じだね。  
でも大丈夫、こうやって話しながら少しずつ考えをまとめていこう。

じゃあ、もう一つヒントとして、たとえば人と話す時間を週に何回かは意識的に作るとか、そういうルールを決めるのもありかもね。どう思う？

8) そうそう、そんな感じで「毎日 ChatGPT を使っても、人と話す時間をあらかじめ決めておけばバランスが取れるよね」っていうことだね。

じゃあ今の話を踏まえて、もう少しこのバランスの取り方について他に思いつくことはあるかな？

9) うん、今まで話したように ChatGPT を使う頻度は減らさなくてもいいけど、人と話す時間を前もってちゃんと確保するっていうのが一番いいアイデアだよ。

じゃあ他にも、たとえばどんなトピックで人と話すといいと思う？何か具体的な場面を考えてみる？

10) それはいい考えだね。つまり、ChatGPT で興味のあるトピックをあらかじめ練習しておいて、そのあと同じ話題を本物の人と話してみると、不安も少し減るってことだね。

じゃあ、そういうふうに少しずつ慣れていけば、バランスも取りやすくなるね。他にこの話題で気になることはある？

11) 先生の意見だね。実は先生からは、「AI を使うこと自体はいいけど、人間同士の対話を完全に置き換えないようにバランスを取るのが大事だ」という考え方みたいだよ。

じゃあ、僕たちの結論もそれに近い方向でまとめてみようか。そろそろ結論に近づいてきたけど、最後にどうまとめる？

12) うん、ばっちりだね。じゃあ、まとめると「人間同士の会話をベースにしながら ChatGPT を補助的に使うのはアリで、同じトピックを AI で練習してから人とも話すことで、よりスムーズに会話できるようになる」という結論で良さそうだね。

これで一つの結論が出たから、今日はここまでにしようか。話せて楽しかったよ、またいつでも話そうね。

L'adesione del *chatbot* al *prompt* del *pre-task* risulta complessivamente molto elevata: sono infatti presenti un obiettivo chiaro e un risultato verificabile, un argomento di natura etica e un breve contesto narrativo. È inoltre inclusa una lista di parole potenzialmente utili, accompagnata dalla relativa traduzione in *easy Japanese*.

Per quanto riguarda l'adesione al *main task*, emergono invece diversi fattori da considerare. L'unica strategia di correzione utilizzata è riconducibile alle prime due tipologie previste<sup>238</sup>. È ipotizzabile che tale risultato sia dovuto a una conversazione da parte della controparte umana caratterizzata da una produzione di frasi innaturali sul piano pragmatico-discorsivo, ma priva di errori specifici a livello grammaticale o sintattico. Ricerche future dedicate a questo argomento potrebbero concentrarsi su un'analisi più approfondita basata su un numero significativamente maggiore di campioni conversazionali.

Uno dei principi fondamentali di un corretto *prompt engineering* consiste nella continua modifica dei *prompt* in base all'output prodotto da ChatGPT. Per i limiti temporali imposti da questa tesi, tale modifica adattiva è stata effettivamente applicata per aggiungere o cambiare

---

<sup>238</sup> Come nel turno di conversazione 8 e nel turno di conversazione 9.

qualche dettaglio; tuttavia, il processo di *trial and error* non è stato sufficientemente lungo da consentire una calibrazione del prompt pienamente efficace per gli obiettivi dell'elaborato.

Nonostante ciò, l'adesione complessiva può essere considerata soddisfacente, poiché sono stati raggiunti quasi tutti gli obiettivi definiti dal *chatbot* nella fase di pre-task: l'espressione dell'opinione del parlante<sup>239</sup>, l'individuazione di pro e contro dell'uso dell'intelligenza artificiale nell'apprendimento linguistico<sup>240</sup> e la formulazione di una conclusione condivisa sia dal chatbot sia dal parlante<sup>241</sup>. Anche il *gap informativo* è stato rispettato<sup>242</sup>. Diversamente, il numero di turni conversazionali non ha raggiunto i 15 previsti, fermandosi a 12. Tale scostamento potrebbe essere attribuito a un conteggio parzialmente falsato da quei turni in cui il chatbot ha interpretato la lentezza o la titubanza del parlante come una chiusura del turno, intervenendo anticipatamente e interrompendo così il flusso naturale della conversazione<sup>243</sup>.

---

<sup>239</sup> Chiesta subito a partire dall'introduzione, e riassunta poi nel turno 1 dal *chatbot* come 確かに新しいテクノロジーを活用するのは有益だよね。

<sup>240</sup> Turno 2 e 3. Tuttavia, il *chatbot* ha indotto il parlante a dire un solo pro e un solo contro, prima di passare a una conclusione condivisa. Nel pre-task aveva invece menzionato di trovare almeno due pro e almeno due contro.

<sup>241</sup> Turno 12.

<sup>242</sup> Gap informativo che si riflette in un indizio nel turno 7 (じゃあ、もう一つヒントとして、たとえば人と話す時間を週に何回かは意識的に作るとか、そういうルールを決めるのもありかもね。どう思う?) e poi nell'opinione del professore che il *chatbot* Tanaka aveva sin dall'inizio: 実は先生からは、「AIを使うこと自体はいいけど、人間同士の対話を完全に置き換えないようにバランスを取るのが大事だ」という考え方みたいだよ (turno 11).

<sup>243</sup> Come è successo nei turni 4 e 6.

## Capitolo 4: analisi dei dati e discussione dei risultati

### 4.1 Esperienza pregressa con l'IA

Dai dati emersi dalla prima parte del primo questionario, per quanto riguarda l'esperienza pregressa con chatbot basati su intelligenza artificiale, emerge una diffusa familiarità tecnologica: soltanto tre partecipanti dichiarano di non averli mai utilizzati prima dell'esperimento, mentre i restanti ventisette riportano diversi livelli di utilizzo precedente (tra cui 11 occasionalmente, 9 con frequenza settimanale, 3 quotidianamente e 4 una o poche volte).

Inoltre, circa tre quarti del campione (75%) ha già impiegato chatbot di IA nello studio delle lingue, e questo dato suggerisce una predisposizione significativa all'integrazione di tali strumenti nei processi di apprendimento linguistico.

Per quali attività linguistiche hai usato il chatbot?

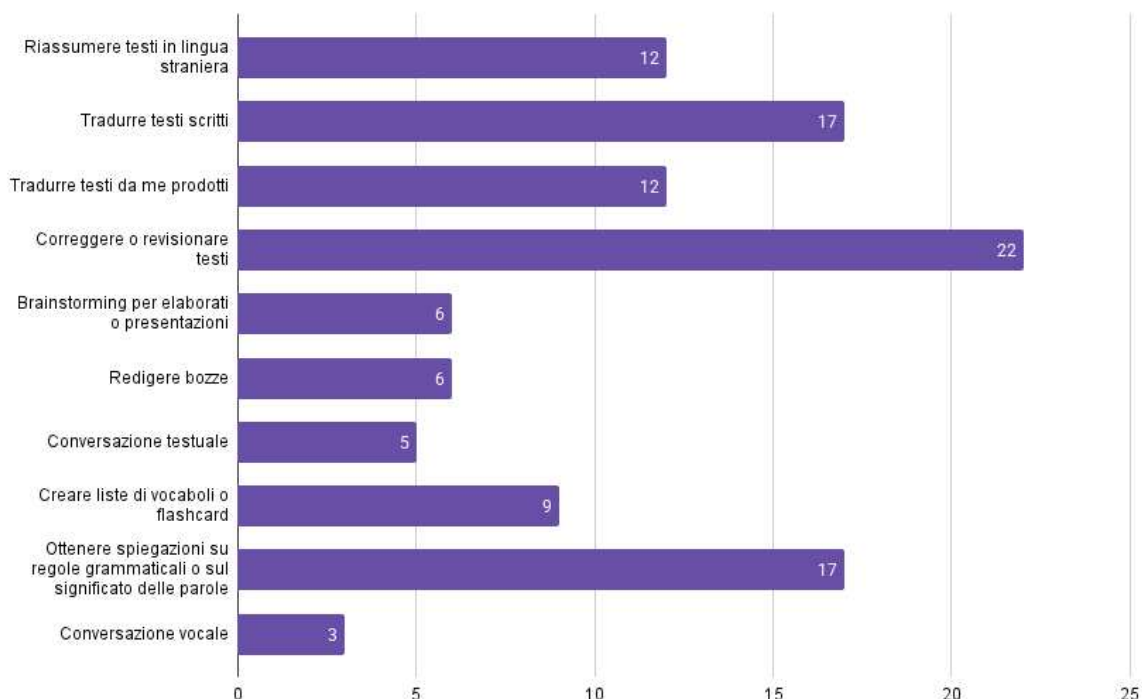


Tabella 1: attività linguistiche pregresse svolte con i chatbot.

Nel grafico relativo all'utilizzo precedente dei *chatbot* (tabella 1), le attività più frequentemente svolte con i *chatbot* riflettono un impiego prevalentemente orientato a finalità glottodidattiche concentrate sulla produzione e revisione della lingua scritta: 22 partecipanti li hanno utilizzati

per la correzione o revisione di testi, 17 per la traduzione di testi scritti e altrettanti per ottenere spiegazioni su regole grammaticali o sul significato delle parole. Inoltre, 12 studenti li hanno utilizzati per riassumere testi da loro prodotti. Numeri inferiori si registrano per la creazione di liste di vocaboli o flashcard (9), per il brainstorming (6), per redigere bozze (6). L'uso per la pratica di conversazione testuale diretta è meno frequente, con 5 persone che hanno affermato di averlo fatto.

L'interazione vocale con l'intelligenza artificiale rappresenta un ambito quasi inesplorato: soltanto tre partecipanti riferiscono esperienze pregresse di conversazione orale con un chatbot, il che implica che 27 studenti su 30 abbiano sperimentato per la prima volta un'interazione orale con l'IA proprio nel contesto di questo studio. Tale dato risulta particolarmente rilevante, perché nonostante l'elevata familiarità con l'uso testuale dei chatbot, la novità dell'interazione parlata potrebbe infatti aver comportato sfide aggiuntive, incidendo ad esempio sui livelli di ansia comunicativa o tecnologica. Essendo questo un ambito quasi inesplorato, tutti i dati raccolti in questo caso specifico rappresentano il punto di partenza di studi rilevanti sotto questo punto di vista, in quanto è sicuramente richiesto un periodo di adattamento da parte degli studenti di Ca' Foscari per adattare il proprio modo di porgersi tramite interazioni orali in L2/LS con un agente artificiale.

Nel complesso, quindi, il profilo che lega l'utilizzo tecnologico all'apprendimento linguistico del campione appare caratterizzato da un'elevata prontezza nell'adozione di strumenti di intelligenza artificiale per scopi didattici, accompagnata tuttavia da una marcata cautela e da una consapevolezza critica. È possibile trarre questa conclusione perché tra i sedici partecipanti che hanno esplicitato le ragioni di un utilizzo limitato dei chatbot (o di un non utilizzo) nel grafico della Tabella 2, la motivazione più ricorrente riguarda le preoccupazioni legate agli impatti etici ed ecologici di tali tecnologie, seguita da dubbi sulla qualità delle risposte fornite. Questo dato suggerisce che un atteggiamento etico-responsabile e un certo scetticismo nei confronti dell'output dell'IA abbiano finora limitato l'adozione sistematica dei chatbot da parte di alcuni studenti, incidendo potenzialmente sulla fiducia riposta in questi strumenti. Preoccupazioni legate alla protezione della privacy dei propri dati personali risultano invece trascurabili.

5) Se non hai mai usato o hai usato solo poche volte un chatbot IA, perché? (puoi selezionare più opzioni)

16 risposte

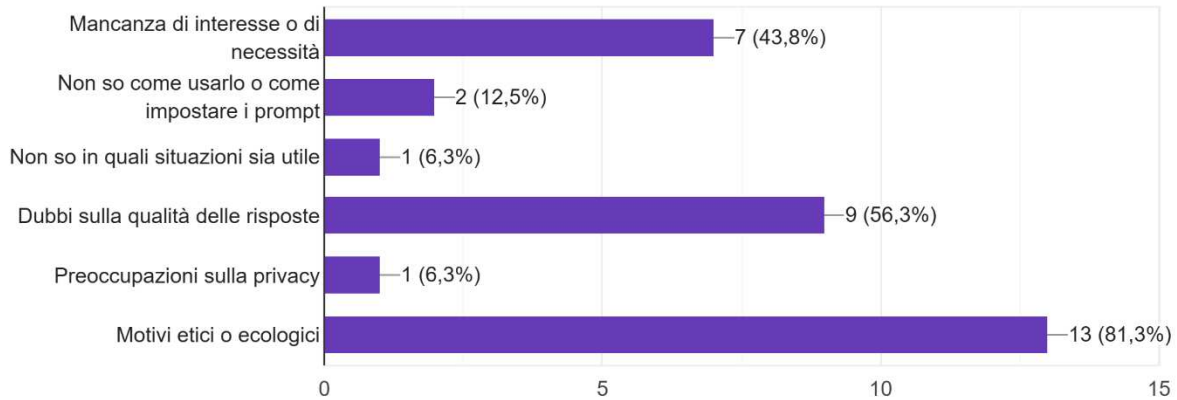


Tabella 2: motivazioni relative al mancato o limitato utilizzo dell'IA.

Coerentemente con questa cautela, solo quattro partecipanti dichiarano di aver presentato un testo interamente generato dall'IA come proprio, evidenziando una diffusa tendenza a non delegare completamente la produzione testuale al chatbot, probabilmente per motivazioni sia etiche sia legate al controllo qualitativo e protetto da un occhio umano più attento prima della consegna del prodotto finale. Nel complesso, questi dati di contesto delineano un campione con un'esperienza pregressa già consolidata ma caratterizzato da atteggiamenti differenziati nei confronti dell'IA.

## 4.2 Fiducia nei confronti dell'IA

Nel questionario pre-esperimento, il quadro generale delineato dalle cinque domande ispirate al Technology Acceptance Model (TAM) mostra un atteggiamento complessivamente neutro o moderatamente positivo nei confronti dell'intelligenza artificiale, con una media totale pari a 3 su 5, in linea con le domande preliminari analizzate fino ad ora. In particolare, la percezione di utilità dell'IA per lo studio della lingua giapponese (Tabella 3) si colloca su un valore medio di 3, suggerendo che, prima dell'esperimento, gli studenti non rifiutassero lo strumento per questo uso specifico, ma non manifestassero nemmeno un entusiasmo marcato. È interessante analizzare questo dato in luce delle risposte ricevute nella sezione precedente: nonostante ben il 75% degli studenti partecipanti abbia effettivamente usufruito in passato di tali strumenti, l'effettiva utilità percepita in seguito all'utilizzo rimane comunque moderata. Questo dato può

indicare che l'utilizzo non guidato o parzialmente consapevole di chatbot, e quindi senza un adeguato *prompting*, può effettivamente risultare in risposte vaghe e poco soddisfacenti o allucinazioni. A rafforzare questa teoria c'è la domanda successiva: anche la facilità d'uso percepita (Tabella 4) si attesta sul valore di 3, indicando che l'IA veniva considerata utilizzabile, ma non necessariamente immediata o semplicemente e intuitivamente utilizzabile per tutti.

1 Ritengo che l'IA sia utile per imparare lingue come il giapponese.

30 risposte

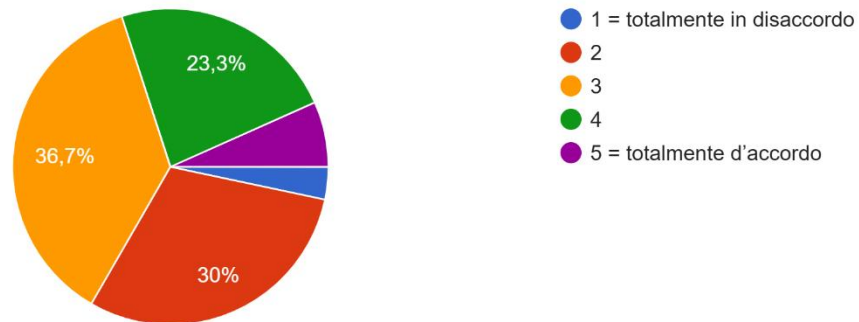


Tabella 3: percezione dell'utilità dell'IA nell'apprendimento del giapponese.

2 Trovo facile utilizzare strumenti di IA nel mio studio.

30 risposte

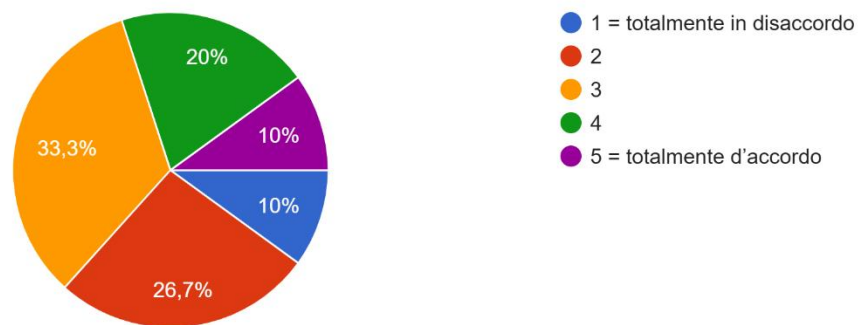


Tabella 4: percezione della facilità d'uso degli strumenti di IA nello studio.

L'intenzione di impiego futuro (Tabella 5) risulta invece leggermente inferiore (2,7), dato coerente con un atteggiamento di adozione prudente: prima di un'esperienza diretta (come quella che avrebbero poi fatto tramite l'esperimento) o guidata (come un'eventuale utilizzo di questi strumenti solo dopo un'adeguata preparazione in contesti accademici), molti studenti

sembrano rimanere in una fase di attesa, valutando se l'IA possa effettivamente risultare spendibile nel proprio percorso di apprendimento.

3 Intendo utilizzare strumenti di IA (come ChatGPT) per esercitarmi in giapponese in futuro.

30 risposte

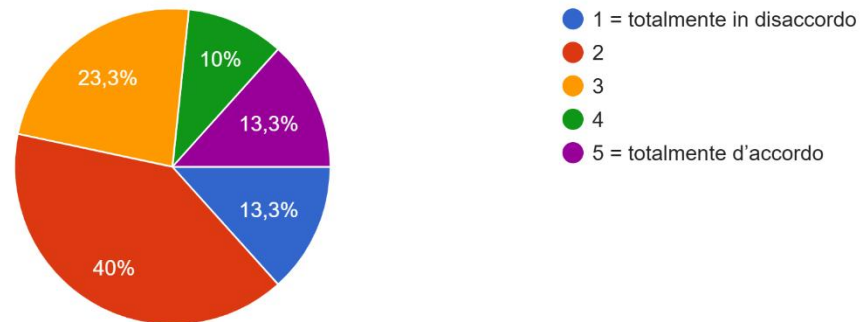


Tabella 5: intenzione di utilizzo futuro dell'IA per l'esercizio linguistico.

Un elemento rilevante emerge dalla voce relativa alla preoccupazione di affidarsi eccessivamente all'IA (Tabella 6), che, una volta invertita per garantire la coerenza dell'indice complessivo (reverse item), presenta una media pari a 2,8. Questo risultato segnala che già in fase pre-esperimento era presente una componente di cautela, verosimilmente legata a timori di natura didattica ed etica, nonché al rischio percepito di dipendenza dallo strumento, confermando tra l'altro i dati ottenuti nella prima sezione del questionario.

4 Sono preoccupato di affidarmi troppo all'IA per imparare una lingua.

30 risposte

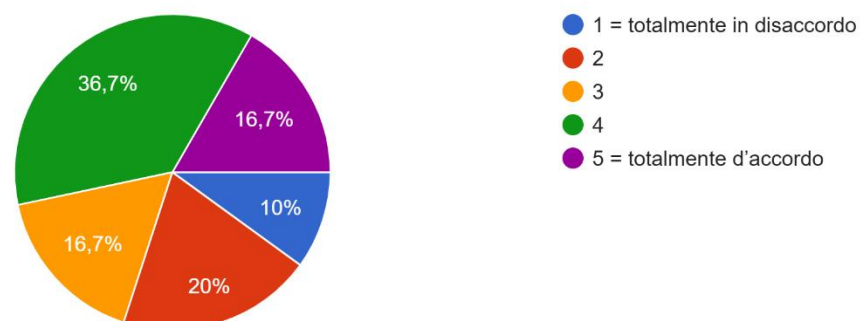


Tabella 6: grado di preoccupazione relativo all'eccessiva dipendenza dall'IA.

L'affermazione con il valore medio più elevato nel questionario pre-esperimento riguarda invece la convinzione che un uso corretto dell'IA possa migliorare l'apprendimento linguistico (Tabella 7), con una media pari a 3,6. Questo dato suggerisce che, nonostante tutte le paure e le insicurezze legate a un eccessivo o sbagliato uso di questi strumenti, gli studenti siano consapevoli della potenziale utilità dell'IA, in linea con quella parte della letteratura che ne evidenzia la capacità di rispondere ai bisogni degli studenti, quali ad esempio una costante personalizzazione e un utilizzo illimitato. Nel complesso, il TAM pre-esperimento descrive quindi un atteggiamento che può essere definito come aperto alla novità ma ancora condizionato: l'IA è percepita come potenzialmente utile, ma l'intenzione d'uso e una fiducia pienamente consolidata risultano ancora limitate.

5 Credo che l'uso corretto dell'IA possa migliorare l'apprendimento linguistico.

30 risposte

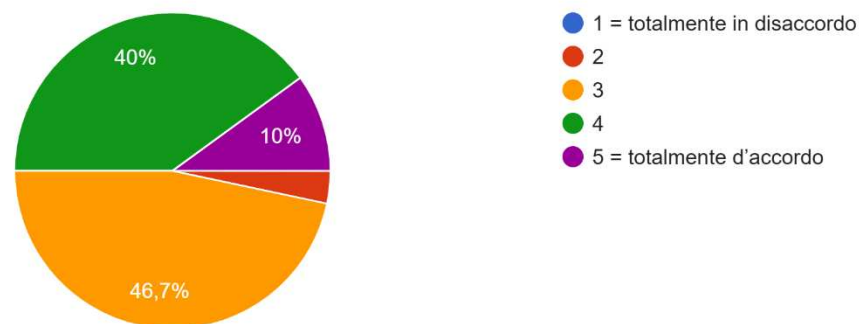


Tabella 7: percezione del potenziale di miglioramento dell'apprendimento tramite l'uso dell'IA.

Nel questionario post-esperimento, la media totale delle domande ispirate al TAM sale a 3,6, evidenziando uno spostamento complessivo verso una valutazione più favorevole in seguito all'esperienza diretta con ChatGPT-5. La percezione di utilità percepita per l'utilizzo dell'intelligenza artificiale (Tabella 8) raggiunge una media pari a 3,6, indicando che l'interazione ha rafforzato la convinzione che l'IA possa svolgere un ruolo concreto nello studio della lingua giapponese.

1 Dopo l'esperienza con ChatGPT-5 ritengo l'IA ancora più utile per l'apprendimento del giapponese.  
30 risposte

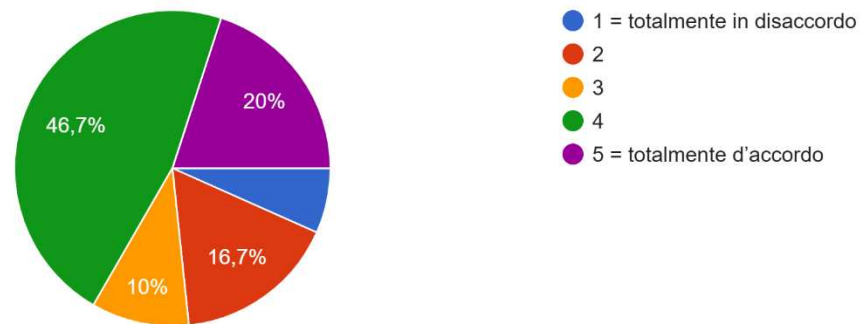


Tabella 8: percezione post-esperimento dell'utilità dell'IA per l'apprendimento.

Il risultato più marcato riguarda tuttavia la comprensione dell'importanza dei prompt (Tabella 9), che registra una media particolarmente elevata (4,7). Questo dato evidenzia come l'esperimento abbia reso evidente agli studenti che la qualità dell'interazione e dell'output ricevuto, così come una maggiore libertà e personalizzazione di utilizzo, dipende in misura significativa dalla formulazione delle istruzioni. Risulta quindi chiaro agli studenti, soprattutto dopo l'esperimento, che l'IA non costituisce uno strumento automatico, ma una nuova tecnologia alla quale bisogna adattarsi e che richiede competenze specifiche di utilizzo.

2 Ho compreso l'importanza di formulare prompt adeguati per ottenere buoni risultati.  
30 risposte

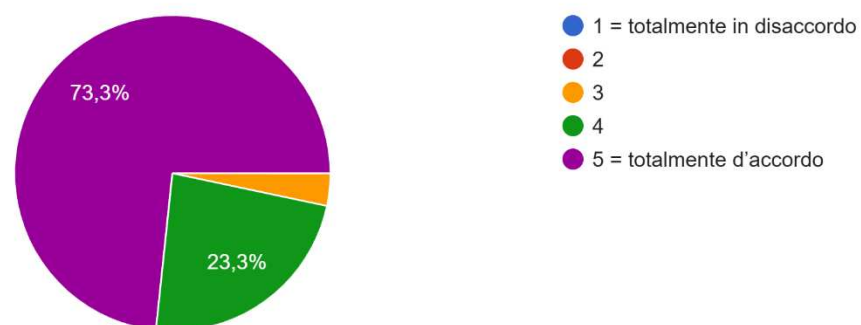


Tabella 9: consapevolezza dell'importanza nella formulazione dei prompt.

La facilità percepita nell'uso di ChatGPT per esercitarsi (Tabella 10) rimane su un valore medio pari a 3. Questo dato può essere interpretato alla luce del fatto che l'esperienza non ha reso lo strumento universalmente facile, ma ha probabilmente contribuito a rendere più chiari anche i limiti e le difficoltà pratiche dell'interazione. Durante la videochiamata con gli studenti, non è stato possibile fornire loro tutto il quadro teorico relativo al *prompting*, e quindi non hanno sicuramente ricevuto un quadro nozionistico completo relativo a questa nuova disciplina. Dopo aver introdotto brevemente il prompt già pronto e alcune delle sue caratteristiche, gli studenti si sono limitati ad utilizzarlo, senza però aver avuto la possibilità di poter applicare gli stessi principi per la creazione autonoma di prompt efficaci; questo limite della ricerca ha sicuramente influenzato la percezione del livello di difficoltà d'uso; tuttavia, è teorizzabile che il livello di difficoltà percepito sia destinato a scendere nel momento in cui agli studenti vengano insegnate tutte le nozioni necessarie a un uso autonomo e a una completa personalizzazione del prompt, e anche questo rientra tra i possibili futuri ruoli dell'evoluta figura di insegnante.

3 Trovo facile usare ChatGPT per esercitarmi in giapponese dopo questa esperienza.

30 risposte

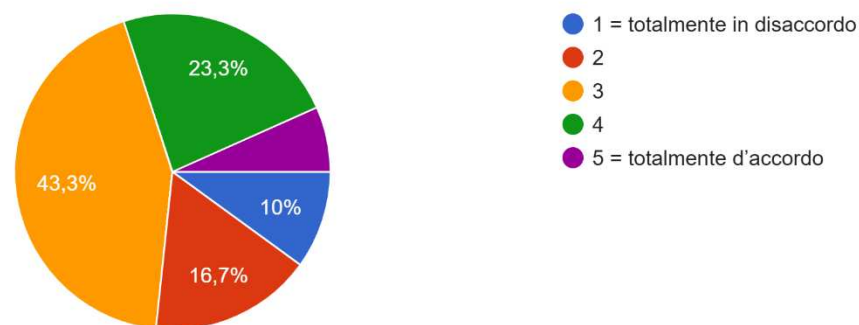


Tabella 10: percezione della facilità d'uso di ChatGPT post-esperimento.

L'apprezzamento dell'IA come strumento didattico dopo l'interazione vocale (Tabella 11) si attesta a 3,5, indicando un orientamento complessivamente positivo, seppur non unanimemente entusiasta, in linea con le differenze individuali e con i diversi livelli di familiarità tecnologica presenti nel campione.

4 L'interazione vocale con ChatGPT-5 mi ha fatto apprezzare l'IA come strumento didattico.  
30 risposte

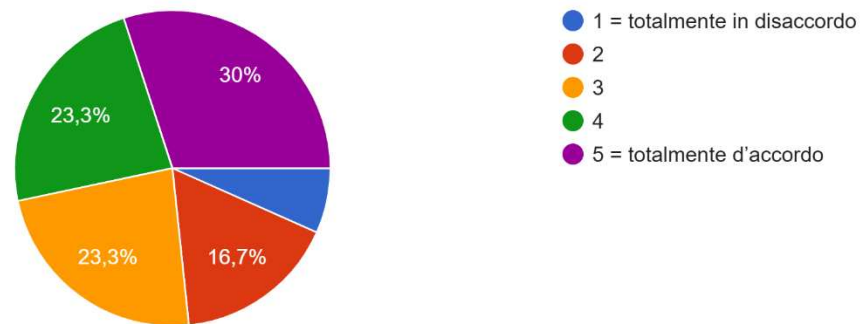


Tabella 11: apprezzamento dell'IA come strumento didattico tramite interazione vocale.

Infine, la propensione a utilizzare chatbot in futuro rispetto alla fase pre-esperimento (Tabella 12) raggiunge una media pari a 3,2, suggerendo un aumento moderato della disponibilità all'uso. L'esperienza sembra quindi favorire una maggiore apertura verso l'adozione, pur senza eliminare del tutto le riserve iniziali. Considerati nel loro insieme, questi risultati indicano che il passaggio da una media di 3 a 3,6 può essere interpretato come un effetto di iniziale concretizzazione: l'esperienza diretta con lo strumento contribuisce a chiarirne benefici e vincoli e rafforza soprattutto la consapevolezza metodologica legata al *prompting*.

5 Sono più propenso a usare chatbot di IA per studiare in futuro rispetto a prima dell'esperimento.  
30 risposte

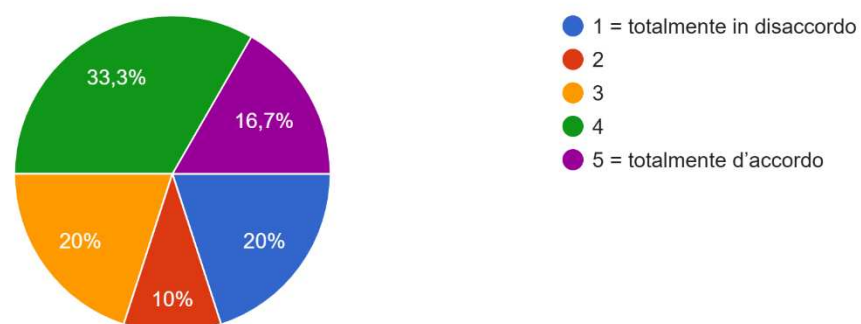


Tabella 12: propensione futura all'utilizzo dei chatbot rispetto alla fase pre-esperimento.

In sintesi, i dati suggeriscono che l'esperienza con ChatGPT-5, pur essendo breve e quasi priva di nozioni teoriche che gli studenti possano rendere proprie, non produce esclusivamente un incremento dell'atteggiamento positivo nei confronti dell'IA, ma favorisce soprattutto una maggiore comprensione di come utilizzarla in modo efficace. Questo risultato supporta l'ipotesi di un'integrazione dell'intelligenza artificiale mediata e guidata dal docente, piuttosto che di un utilizzo spontaneo e passivo da parte degli studenti: la fiducia nei confronti dell'intelligenza artificiale in maniera autonoma e non mediata è e rimane moderata anche dopo l'esperienza diretta dell'esperimento, ma spicca invece la consapevolezza del potenziale didattico e dell'aumento delle prestazioni all'aumentare della capacità di utilizzo.

5 Ho compreso che la qualità delle risposte di ChatGPT varia in base al prompt utilizzato. Ritengo quindi interessante approfondire come creare regole... per migliorare il mio apprendimento linguistico.

30 risposte

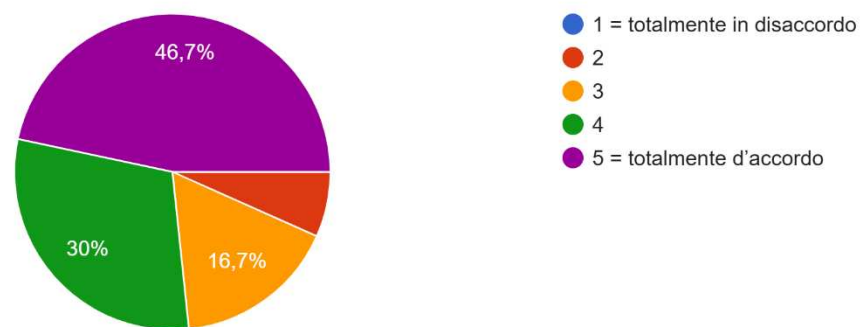


Tabella 13: interesse verso l'approfondimento delle tecniche di prompting.

6 Penso che l'università dovrebbe insegnare come creare buoni prompt e come utilizzare ChatGPT in modo autonomo per supportare l'apprendimento.

30 risposte

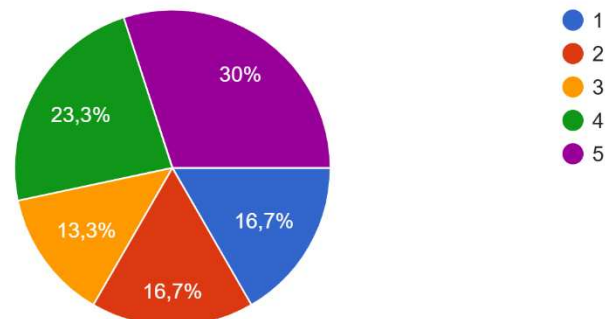


Tabella 14: opinione sull'insegnamento universitario dell'uso autonomo dell'IA.

### 4.3 WTC

In questa sezione si analizzano i risultati relativi alla *willingness to Communicate* (WTC) attraverso il confronto tra i dati raccolti nel questionario pre-esperimento e quelli del post-esperimento successivo all'interazione orale con ChatGPT-5. Nel pre-esperimento, la media complessiva della sezione WTC in classe, con propri pari o con i docenti risulta pari a 2,8 su 5, delineando anche in questo caso un profilo moderato, in cui la disponibilità a comunicare appare presente ma non universale né stabilmente consolidata.

Un primo indicatore positivo emerge dall'item 6.1 ("Sono pronto a partecipare a conversazioni in giapponese con i miei compagni di classe"), che registra una media pari a 3,5. Questo dato suggerisce che, sul piano intenzionale, una parte consistente del campione si percepisce pronta a partecipare a scambi orali con i pari. Tale risultato va tuttavia interpretato alla luce degli item che indagano la dimensione della difficoltà soggettiva e dell'inibizione, poiché la disponibilità dichiarata non coincide necessariamente con la propensione effettiva all'azione comunicativa in contesto reale. In questa direzione, l'item 6.3 ("Partecipo volentieri alle discussioni in giapponese durante le lezioni") presenta una media inferiore, pari a 2,9, indicando che la partecipazione attiva in aula risulta meno frequente o meno spontanea rispetto a quanto suggerito dalla semplice prontezza a conversare. La discrepanza tra 6.1 e 6.3 è particolarmente interessante, perché segnala un possibile scarto tra intenzione e comportamento effettivo. Questo risultato è in linea con la letteratura che delinea una discrepanza tra desiderio e

prontezza, perché si può avere voglia di partecipare a una conversazione, e quindi avere un atteggiamento positivo o una preferenza astratta, ma non essere pronti a entrare nel discorso:

“This semantic discrepancy was observed when students affirmed their willingness to answer the teacher’s questions but might not actually be prepared to do so when given the opportunity”<sup>244</sup>.

Un ulteriore elemento critico emerge dall’item 6.6 (“Trovo facile iniziare una conversazione in giapponese con un compagno di corso”), che registra una media pari a 2,2, evidenziando come l’avvio dell’interazione rappresenti uno dei punti più vulnerabili. La difficoltà di avvio tende inoltre a ridurre la probabilità di creazione di opportunità comunicative, rendendo la WTC più potenziale che effettivamente alta.

La dimensione affettiva risulta centrale nell’interpretazione dell’item 6.2, relativo all’ansia nel parlare con compagni o docenti, che nel dataset è stato invertito (*reverse*) per mantenere la coerenza direzionale dell’indice complessivo. La media dell’*item reverse* è pari a 2,6; considerando che valori più alti indicano minore ansia, tale risultato suggerisce che l’ansia comunicativa costituisce già in fase pre-esperimento un freno significativo alla disponibilità a parlare. Questo valore si colloca inoltre in prossimità degli item più bassi della sezione, rafforzando l’ipotesi che la componente emotiva e quella legata all’autoefficacia pragmatica agiscano congiuntamente nel limitare la WTC.

Anche l’item 6.4, anch’esso invertito, relativo alla preferenza per la lingua madre rispetto al giapponese nelle interazioni con i compagni, presenta una media pari a 2,3. Tale dato indica che, prima dell’esperimento, la tendenza a ricorrere alla L1 risulta relativamente frequente e rappresenta un’ulteriore barriera all’uso spontaneo della L2/LS in contesti informali tra pari. Questa preferenza non va interpretata come un rifiuto della lingua giapponese, bensì come una strategia di riduzione del rischio comunicativo, soprattutto quando è in gioco l’immagine sociale di fronte ai compagni. In contesti universitari, infatti, l’uso della lingua straniera davanti ai pari può amplificare la percezione di giudizio e favorire dinamiche di evitamento e ansia<sup>245</sup>.

In parziale contrapposizione, l’item 6.5 (“Cerco opportunità per comunicare in giapponese anche al di fuori delle lezioni”) registra una media pari a 3,4, indicando che una parte significativa degli studenti riconosce il valore della pratica extra-aula e dichiara una certa proattività nella ricerca di occasioni comunicative. La coesistenza di un valore relativamente

---

<sup>244</sup> PENG, *Willingness to Communicate in a Second Language...*, cit., p. 51.

<sup>245</sup> DING & YUSOF, “Investigating the role of AI-powered conversation bots...”, cit., p. 3.

alto per 6.5 e di un valore molto basso per 6.6 suggerisce un quadro articolato: lo studente può desiderare e ricercare la comunicazione, ma incontrare difficoltà specifiche nel come avviarla e nel sostenere il rischio sociale associato all'interazione. Tuttavia, è un dato che sottolinea di quanto impattante sia il contesto dell'aula nel definire i livelli d'ansia dell'apprendente, ansia che evidentemente non diventa altrettanto inibitoria in altri contesti.

Nel post-esperimento, gli item della sezione E non misurano una WTC direttamente sovrapponibile a quella del pre-esperimento, ma mirano a concentrarsi sull'evoluzione della stessa quando è centrata su o mediata dall'esperienza con ChatGPT e sui suoi possibili effetti nei confronti degli interlocutori umani (pari e docenti). Mentre nel questionario pre esperimento gli item descrivono una disposizione generale verso la comunicazione in lingua giapponese, nel post essi valutano soprattutto se e in che modo l'esperienza con ChatGPT modifichi preferenze, ansia percepita e disponibilità comunicativa in contesti specifici.

L'item E.1 ("Mi sento più disposto a parlare in giapponese con ChatGPT che con i miei compagni di classe") presenta una media pari a 2,7, mentre l'item E.2 ("...che con i miei docenti") registra una media pari a 2,6. Entrambi i valori, inferiori alla soglia neutra di 3, indicano che la maggioranza degli studenti non esprime una preferenza netta per ChatGPT rispetto agli interlocutori umani, né percepisce un aumento marcato della disponibilità comunicativa legata al partner artificiale. Questo risultato risulta particolarmente interessante, poiché contrasta con l'aspettativa diffusa e discussa nei capitoli precedenti secondo cui l'assenza di giudizio umano favorirebbe automaticamente la comunicazione con l'IA. Coerentemente con tale interpretazione, anche l'item E.5 ("Preferisco esercitarmi in giapponese con ChatGPT piuttosto che con altri studenti") presenta una media pari a 2,4, suggerendo che la preferenza per l'esercitazione con ChatGPT rispetto ai pari non è dominante nel campione. Questo dato può essere letto come un'indicazione della persistenza del valore attribuito all'interazione tra studenti, rilevante per il soddisfacimento dei bisogni di appartenenza e reciprocità, in linea con la *Self-Determination Theory*. Allo stesso tempo, l'assenza di una preferenza netta non implica una scarsa utilità dell'IA, ma piuttosto che essa non venga percepita come sostitutiva dell'ecosistema sociale dell'apprendimento.

Gli item E.3 ed E.4 sono utili per valutare l'impatto dell'esperienza sull'apertura comunicativa verso interlocutori umani dopo l'interazione con l'IA. La media dell'item E.3 ("Dopo l'esperienza con ChatGPT, mi sento più disposto a parlare in giapponese con i miei compagni") è pari a 2,7, mentre quella dell'item E.4 ("...con i miei docenti") è pari a 2,8. Anche in questo

caso, l'incremento percepito rimane moderato e non supera in modo netto la neutralità, suggerendo che l'esperienza con ChatGPT, almeno in questa fase e con questo disegno sperimentale, non produce un trasferimento immediato e consistente della disponibilità comunicativa verso i contesti d'aula. Ciò può dipendere da diversi fattori: da un lato, l'interazione con un chatbot può ridurre alcune componenti del giudizio sociale; dall'altro, non elimina le dinamiche relazionali reali che rendono complessa la comunicazione con pari e docenti. Inoltre, il consolidamento della WTC richiede spesso continuità e ripetizione, mentre un singolo intervento sperimentale come quello presentato con questa tesi può favorire consapevolezza più che un cambiamento stabile. Questo significa che, sebbene in teoria l'IA possa fungere da ponte o *scaffolding* (in linea con la già citata teoria di Vygooskij) permettendo allo studente di fare pratica in un ambiente protetto con il bot, e una volta ottenuta la giusta sicurezza di sé, sentirsi pronto per affrontare l'interazione umana reale, una sola conversazione col chatbot non è sicuramente sufficiente per raggiungere risultati significativi sotto questo punto di vista. Questa mancanza può essere compensata in ricerche future che possano avvalersi di studi longitudinali e di un uso prolungato di ChatGPT o altri strumenti simili.

L'item E.6 ("Interagire con ChatGPT mi fa sentire meno ansioso rispetto a parlare con i miei compagni") presenta una media pari a 2,7, collocandosi anch'esso su un valore moderato e non pienamente positivo. Questo risultato si collega direttamente alla seconda domanda di ricerca, relativa alla riduzione dell'ansia e al possibile incremento della WTC in assenza di giudizio umano. Il dato suggerisce che, per una parte degli studenti, ChatGPT non sia stato percepito come significativamente ansiolitico rispetto all'interazione con i compagni, oppure che l'esperienza abbia fatto emergere nuove forme di difficoltà, ad esempio legate alla gestione della conversazione, alla pressione di formulare risposte adeguate o alla percezione di una performance linguistica anche in presenza di un interlocutore artificiale. In altri termini, l'assenza di giudizio umano può attenuare alcune componenti dell'ansia sociale, ma non elimina necessariamente l'ansia di prestazione linguistica, che può persistere anche nell'interazione con l'IA. La correlazione tra ansia e uso di queste tecnologie verrà analizzato più a fondo nella sezione dedicata alla FLSA, ma questo dato risulta già comunque molto significativo. Alcuni studi hanno riportato che l'ansia non diminuisce se lo studente ha difficoltà tecniche o se percepisce la conversazione con il bot come innaturale e frustrante.<sup>246</sup>

---

<sup>246</sup> DING & YUSOF, "Investigating the role of AI-powered conversation bots...", cit., p. 3.

I risultati ottenuti nel secondo questionario sono un risultato parzialmente inatteso, visti i dati esplorati nei precedenti capitoli. Infatti, molti studi recenti sull'IA generativa tendono a enfatizzare come l'IA aumenti la WTC fornendo un ambiente privo di giudizio<sup>247</sup>. Il fatto che la media della WTC nei confronti di chatbot sia bassa suggerisce che gli studenti che hanno partecipato all'esperimento attribuiscono un valore insostituibile alla relazione umana, dato che si allinea con una parte della letteratura che evidenzia come i chatbot possano essere percepiti come macchine senza anima, incapaci di fornire quell'empatia e quel supporto socio-emozionale che solo un docente o un pari possono offrire. Nonostante il rapido progresso dell'IA, i risultati di questa parte di questionario sembrano coincidere con la teoria secondo cui “(...) the human factor is an irreplaceable characteristic of the teacher. The teacher is a guide and reference for students' growth and a compass for their ethical and moral development<sup>248</sup>.” Con questi dati alla mano, è possibile ipotizzare che per gli studenti l'interazione con i pari sia già vissuta come uno spazio di supporto, rendendo meno urgente il rifugio nell'interazione orale con IA generativa.

1 Sono pronto a partecipare a conversazioni in giapponese con i miei compagni di classe.

30 risposte

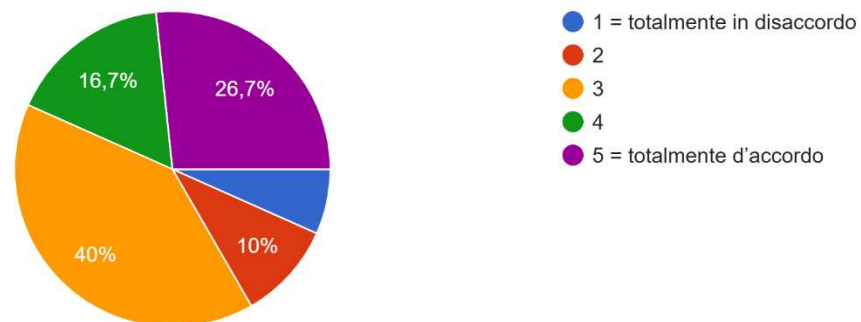


Tabella 15: disponibilità alla conversazione in lingua con i compagni di classe.

<sup>247</sup> FATHI, RAHIMI & DERAKHSHAN, “Improving EFL learners’...”, cit., p. 4.

<sup>248</sup> GENTILE et al., “Do we still need teachers?...”, cit., p. 5.

1 Mi sento più disposto a parlare in giapponese con ChatGPT che con i miei compagni di classe.

30 risposte

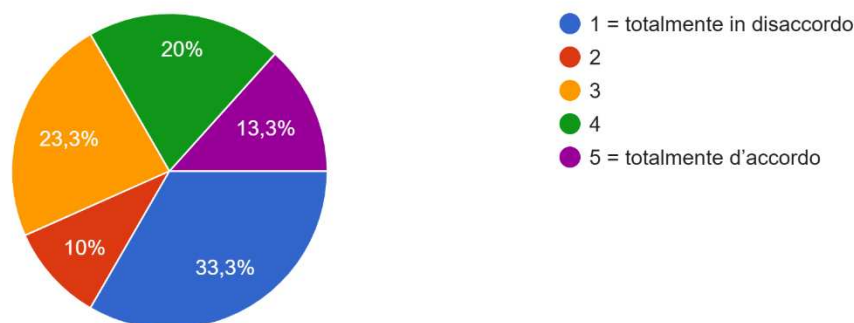


Tabella 16: preferenza per la conversazione in lingua con l'IA rispetto ai compagni.

In sintesi, i dati descrittivi indicano che, nel pre-esperimento, la disponibilità a comunicare in lingua giapponese è presente in forma moderata, ma appare limitata da fattori specifici, in particolare la difficoltà di avvio della conversazione, la componente ansiosa e la tendenza a ricorrere alla lingua madre tra pari. Nel post-esperimento, le medie suggeriscono che l'esperienza con ChatGPT-5 non si traduce automaticamente né in un aumento netto della disponibilità comunicativa né in una riduzione marcata dell'ansia rispetto ai compagni, restituendo piuttosto un quadro prudente e non polarizzato. Questo andamento risulta coerente con l'impianto teorico della tesi, secondo cui l'intelligenza artificiale può sostenere competenza e autonomia solo se inserita in un percorso guidato, mentre il bisogno di *relatedness* continua a rendere l'interazione umana un riferimento centrale. Alla luce della *Self-Determination Theory*, ChatGPT può quindi costituire uno spazio di esercizio potenzialmente utile, ma non sufficiente, da solo, a modificare le dinamiche comunicative in aula. Ne consegue che il ruolo del docente risulta decisivo nel trasformare l'uso dell'IA da esperienza episodica e non necessariamente proficua a pratica didattica valida, guidata e strutturata.

In sintesi, molti studenti dicono di sentirsi pronti a parlare, la volontà non necessariamente corrisponde all'azione concreta di parlare in classe. La difficoltà più grande registrata è quella di iniziare la conversazione, che sembrerebbe corrispondere al momento più vulnerabile per gli studenti. Inoltre, gli studenti preferiscono in genere rifugiarsi nella propria lingua madre per evitare la sensazione di sconforto scaturita dal parlare in giapponese. È paradossale ma altrettanto significativa la media alta ottenuta dalla risposta della ricerca di occasioni per parlare

fuori dalle lezioni. Questo percepisce che l'aula universitaria sia percepita come ambiente che non favorisce l'interazione orale: il problema, prima ancora di essere quello di conversare in giapponese, è quello di farlo in maniera specifica nell'ambiente universitario. Nel post esperimento, si evince però che gli studenti non preferiscono l'IA ai professori o ai compagni, indicando l'impossibilità di una sostituzione completa della connessione umana; inoltre, una sola sessione di conversazione orale con il chatbot non corrisponde a un valido ponte tra la pratica conversazionale col chatbot e un ritorno al contesto di classe. Studi futuri potrebbero analizzare come un uso continuato di questi strumenti possa cambiare effettivamente la percezione dell'interazione in aula in seguito al ritorno in aula. Per quanto riguarda l'ansia percepita durante l'interazione orale programmata per questa tesi, dati più significativi saranno analizzati nei prossimi paragrafi; tuttavia si può già notare come essa non sparisca del tutto, nonostante l'assenza di giudizio umano assicurata durante questo esperimento.

#### 4.4 Autoefficacia

In questo paragrafo verranno analizzati i risultati relativi all'autoefficacia in comprensione e produzione orale, distinguendo tra la misurazione pre-esperimento, centrata sulla percezione di competenza linguistica in senso generale, e la misurazione post-esperimento, riferita in modo specifico all'interazione con ChatGPT-5. Pur insistendo su aree simili questi due set di item differiscono per formulazione, contesto e numero di domande; di conseguenza, l'obiettivo non è stabilire una comparazione speculare perfettamente sovrapponibile, ma descrivere come gli studenti percepiscano le proprie capacità prima dell'esperienza e come tali percezioni si riconfigurino quando l'interlocutore diventa un LLM vocale.

L'analisi di una variabile come quella dell'autoefficacia è stata considerata come vitale nel contesto di questo studio, per tre motivi fondamentali: essa funge da predittore diretto della WTC; la ricerca dimostra che i discenti con un'alta percezione della propria competenza comunicativa mostrano una maggiore prontezza nel partecipare alle interazioni<sup>249</sup>. Un secondo motivo riguarda la correlazione inversa tra autoefficacia e ansia linguistica: gli studenti che dubitano delle proprie capacità linguistiche tendono a percepire livelli di stress molto più elevati: spesso gli apprendenti ansiosi finiscono per sottostimare le loro reali competenze linguistiche rispetto ai pari che posseggono una maggiore fiducia in sé stessi<sup>250</sup>. Una terza correlazione che verrà indagata tramite l'analisi di questi dati è quella relativa alle nuove tecnologie: un'elevata

---

<sup>249</sup> PENG, *Willingness to Communicate in a Second Language*, cit., p. 20.

<sup>250</sup> AYŞE ZAMBAK, "Factors determining foreign language speaking anxiety: A study on high school students", *Okul Yönetimi (SAJ)*, 4, 1, 2024, pp. 35-46, p. 36.

autoefficacia tecnologica e linguistica portano a un coinvolgimento più attivo e proficuo con i chatbot, massimizzando i benefici dell'apprendimento<sup>251</sup>.

Nel questionario pre-esperimento, la media complessiva della sezione è pari a 3,9, valore che indica un'autoefficacia globalmente elevata, sebbene articolata in modo non omogeneo tra comprensione quotidiana, comprensione mediatica avanzata e fluidità interazionale. In particolare, gli item 5.1 e 5.2 mostrano valori molto alti (rispettivamente 4,7 e 4,6), suggerendo che gli studenti percepiscono come solida la loro capacità di comprendere input relativamente prevedibili e contestualizzati, come espressioni quotidiane e discorsi su temi personali (sé, famiglia, amici). La coerenza interna tra 5.1 e 5.2 indica un profilo di autoefficacia ben consolidato nelle aree tipicamente esercitate con maggiore frequenza anche nei primi anni di università.

1 Capisco espressioni quotidiane e frasi semplici in un testo audio in giapponese.

30 risposte

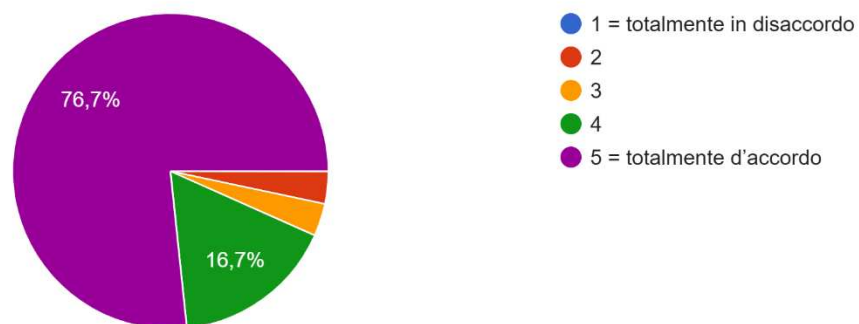


Tabella 17: autovalutazione della comprensione orale di espressioni quotidiane in lingua.

<sup>251</sup> LI et al., "Two Years of Innovation...", cit., p. 12.

2 Capisco chi parla di sé, della propria famiglia e dei propri amici in giapponese.

30 risposte

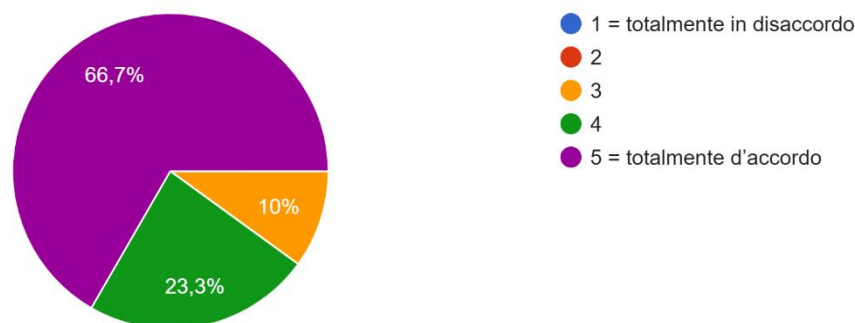


Tabella 18: autovalutazione della comprensione di espressioni riguardati temi personali, familiari o riguardanti amicizie in giapponese.

A tale quadro si affianca l'item 5.3 (media 4,0), relativo alla comprensione del punto principale di programmi radiofonici o televisivi su argomenti di interesse, in cui si osserva una lieve flessione. Questo dato appare coerente con il fatto che la comprensione di media autentici, anche quando incentrati su temi familiari, richiede strategie di ascolto più complesse, nonché la gestione di velocità e variazione di registro in base al media scelto. Il calo più marcato emerge nell'item 5.4, che registra una media pari a 2,6 e riguarda la comprensione di telegiornali e altri media senza sottotitoli. L'autoefficacia tende a restare elevata finché l'input è vicino al repertorio maggiormente esercitato, mentre diminuisce quando aumentano drasticamente la complessità del registro e il grado di autenticità.

Sul versante della produzione e dell'interazione, i dati pre-esperimento delineano un profilo stratificato. L'item 5.5, relativo alla capacità di discutere argomenti quotidiani (famiglia, hobby, lavoro, viaggi), ottiene una media pari a 4,3, indicando una percezione di competenza orale solida su temi routinari e ampiamente praticati in contesti didattici. Tale valore si integra con gli item di tipo descrittivo e strutturale: l'item 5.9 raggiunge 4,8, segnalando che gli studenti si sentono molto sicuri nell'uso di frasi e strutture semplici per descrivere il proprio ambiente e le persone conosciute. La forza di 5.9, in combinazione con 5.1 e 5.2, suggerisce un repertorio percepito come ben controllato nelle funzioni comunicative di base, verosimilmente sostenuto da un lessico stabile e da schemi frasali interiorizzati.

Al contrario, quando l'autoefficacia riguarda aspetti più complessi dell'oralità, in particolare la spontaneità e la fluidità senza ricerca lessicale, emergono segnali di maggiore incertezza: l'item 5.10 si colloca a 3,1, mentre l'item 5.7 (interazione fluente e spontanea con un madrelingua) scende a 3,0. Questi valori, pur non essendo bassi in senso assoluto, risultano sensibilmente inferiori rispetto alle capacità descrittive e tematiche e indicano che la percezione di padronanza non si trasferisce pienamente alle situazioni ad alta pressione comunicativa, in cui entrano in gioco velocità di elaborazione, gestione dell'imprevisto e dimensione socio-relazionale dell'interazione con un interlocutore nativo: tutto questo è in linea con la teoria descritta nel capitolo dedicato al TBLT in cui si esplicita che saper comprendere input non corrisponde necessariamente a un'elevata capacità (percepita e non) di saper trasformare quelle informazioni in output. In questa cornice, l'item 5.8 (fare domande e rispondere alle domande del docente) si attesta a 3,7, collocandosi in una fascia intermedia: è plausibile che l'interazione con il docente venga percepita come più prevedibile e strutturata rispetto al contatto con un madrelingua in contesto naturale, ma in cui è implicita un'autoefficacia minore rispetto alla produzione monologica o alla descrizione di routine. Nel complesso, dunque, il pre-esperimento restituisce un profilo di autoefficacia elevato sulle competenze di base e sui contenuti quotidiani, ma più prudente rispetto alla fluidità spontanea e all'interazione autentica, soprattutto quando aumentano la complessità dell'input o la pressione legata all'interlocutore.

Nel post-esperimento, gli item della sezione D misurano l'autoefficacia in relazione a un interlocutore artificiale, cioè ChatGPT-5 usato in modalità vocale. La lettura dei dati mostra anzitutto una forte coerenza con il quadro pre-esperimento: anche nel post, gli item relativi alla comprensione di contenuti quotidiani e alla gestione di temi personali registrano valori elevati. Gli item D.1 e D.2 raggiungono entrambi 4,4, suggerendo che gli studenti si percepiscono in grado di comprendere l'input prodotto da ChatGPT quando esso riguarda espressioni d'uso quotidiano e discorsi su sé, famiglia e amici. Questo allineamento tra pre (5.1–5.2 molto alti) e post (D.1–D.2 alti) indica una continuità rilevante: l'esperienza non ha destabilizzato la percezione di competenza nelle aree di ascolto più accessibili e, anzi, può aver offerto un contesto di esercizio in cui tali abilità risultano confermate.

Un discorso analogo vale per la produzione su temi quotidiani: l'item D.3 registra 4,2, valore comparabile al pre-esperimento (5.5 = 4,3), suggerendo che l'interazione con ChatGPT non viene percepita come un ostacolo nel sostenere conversazioni su argomenti familiari: anche in questo caso le funzioni comunicative più strutturate e prevedibili sono vissute come pienamente gestibili anche con un interlocutore artificiale.

L'area in cui emerge una maggiore criticità riguarda, come nel pre-esperimento, la dimensione della fluidità spontanea e dell'interazione "come se" fosse autenticamente umana. L'item D.4, relativo alla capacità di interagire fluentemente e spontaneamente con ChatGPT come se fosse un interlocutore umano, presenta la media più bassa dell'intera sezione post-esperimento (2,8). Tale valore risulta particolarmente informativo perché indica che gli studenti, pur riconoscendo a ChatGPT un ruolo utile come ambiente di pratica, non percepiscono l'interazione come equivalente a quella con un interlocutore reale non solo sul piano della spontaneità e della naturalezza comunicativa, ma anche per l'incapacità tecnica di ChatGPT di capire quando il suo interlocutore ha finito di parlare e quando no: anche nell'esempio di conversazione riportato nelle pagine precedenti, per ben due volte il chatbot ha interrotto la conversazione, interpretando qualche secondo in più di silenzio come il momento giusto per intervenire.

Coerentemente con tale quadro, anche l'item D.7 ("Esprimermi fluentemente e spontaneamente... senza cercare molte parole") si colloca su un valore medio pari a 3,3, indicando una percezione moderata della fluidità: più alta di D.4, ma comunque inferiore alle aree di competenza più strutturate. Il fatto che D.7 risulti più elevato di D.4 suggerisce una distinzione implicita: gli studenti possono percepirsi abbastanza capaci di parlare con una certa scioltezza, pur non ritenendo che l'interazione complessiva con ChatGPT replichi realmente le dinamiche conversazionali di un interlocutore umano. L'item D.5 (fare domande e rispondere alle domande di ChatGPT) si attesta a 3,7, valore molto simile a quello di 5,8 nel pre-esperimento (3,7). Questo parallelismo segnala una stabilità nella percezione di riuscire a gestire scambi interrogativi, cioè una forma di interazione relativamente strutturata e guidata. Tale elemento è rilevante perché suggerisce che, quando l'interazione avviene in un formato domanda-risposta, essa può essere percepita come comparabile, sul piano dell'autoefficacia, all'interazione con il docente.

Nel complesso, i dati convergono verso un'interpretazione coerente: l'autoefficacia risulta elevata quando riguarda compiti linguistici prevedibili, lessicalmente accessibili e pragmaticamente strutturati (comprensione di contenuti quotidiani, temi personali, descrizioni, discussioni su argomenti familiari), mentre tende a ridursi quando l'obiettivo riguarda la spontaneità piena, la fluidità senza ricerca lessicale e la simulazione di un'interazione realmente umana. Questo pattern è coerente sia con la progressione tipica della competenza comunicativa, sia con l'idea che l'IA, per risultare didatticamente efficace, debba essere inserita in un percorso che renda l'interazione progressivamente più complessa e autentica senza sovraccaricare lo studente.

In termini di *Self-Determination Theory*, ChatGPT sembra sostenere in modo relativamente chiaro il bisogno di competenza, poiché gli studenti si percepiscono capaci di comprendere e produrre in numerose aree, e può favorire anche l'autonomia, offrendo uno spazio di esercizio individuale. Questo è un dato importante perché, se l'autoefficacia diminuisce quando si parla di temi più complessi, con essa si abbassa anche la WTC e nello stesso tempo si percepisce una maggiore ansia comunicativa. Più autoefficacia implica più voglia di comunicare di un determinato argomento, ma uno studio linguistico e coerente con il raggiungimento di obiettivi che vadano oltre le semplici conversazioni quotidiane, ha bisogno di garantire allo studente la possibilità di rendere propri anche argomenti più complessi. Ventisette studenti su trenta non avevano mai utilizzato ChatGPT in modalità vocale, e in questo loro primo tentativo l'autoefficacia percepita rimane più o meno invariata sia nel pre che nel post esperimento. Le ore in classe sono limitate, così come lo è il tempo dedicato a tutte quelle ore di pratica in classe necessarie per aumentare l'autoefficacia sulla comprensione e sulla produzione di argomenti più complessi; l'utilizzo dell'IA, invece, è illimitato e sempre disponibile. Si teorizza, quindi, che un utilizzo prolungato di questi strumenti possa aumentare l'autoefficacia percepita, e che quindi questa possa poi agire da domino e favorire un aumento anche delle altre variabili una volta tornati in un contesto di classe o di conversazione umana. Uno sviluppo interessante sotto questo punto di vista potrebbe essere uno studio longitudinale per vedere se l'autoefficacia nei confronti di interazioni orali con queste tecnologie aumenta con l'aumentare di una pratica costante con l'IA, e se questo aumento di autoefficacia tecnologica si traduce anche in una maggiore autoefficacia linguistica con i propri pari e i propri docenti.

Tuttavia, la difficoltà percepita nel rendere l'interazione "come con un umano" (D.4 basso) richiama indirettamente un limite sul piano del senso di autenticità relazionale e di appartenenza che la tecnologia fatica a riprodurre. Anche i risultati di questi item, quindi, indicano indirettamente che l'IA non viene automaticamente percepita come sostitutiva dell'interazione umana e che il suo contributo può risultare più efficace se definito come supporto all'esercizio e al consolidamento di competenze specifiche, piuttosto che come rimpiazzo delle dinamiche sociali d'aula.

## 4.5 Ansia comunicativa

Il presente capitolo esamina l'ansia comunicativa in lingua giapponese attraverso un confronto tra la rilevazione pre-esperimento, riferita al contesto di classe (pari/docenti), e la rilevazione post-esperimento, riferita all'interazione orale con ChatGPT-5. Anche in questo caso alcuni

item sono stati ricodificati in senso inverso per garantire una coerenza interpretativa; in questo modo, tutti i punteggi più alti corrispondono a livelli più elevati di ansia, mentre punteggi più bassi indicano maggiore sicurezza e minore tensione percepita.

Per quanto riguarda gli item speculari<sup>252</sup>, un primo nucleo riguarda la sicurezza percepita nel parlare. Nel contesto classe, l'item "Non mi sento del tutto sicuro quando parlo giapponese in classe" registra una media pari a 3,6, mentre l'equivalente nel post ("Durante la conversazione con ChatGPT, non mi sono sentito del tutto sicuro quando parlavo in giapponese") scende a 3,0. Questa riduzione indica che, in media, l'interazione con ChatGPT-5 attenua l'insicurezza generale associata alla produzione orale, verosimilmente perché riduce alcune pressioni tipiche dell'aula, quali l'esposizione pubblica e la dimensione valutativa implicita. L'abbassamento della media di 0,6 punti indica, comunque, la riduzione del filtro affettivo di Krashen, e quindi si può affermare che questo risultato coincide da ciò che è già stato sottolineato da uno studio del 2023:

"Lo stesso filtro affettivo di Krashen (1988) può subire un notevole abbassamento in situazioni interazionali con un chatbot, in quanto entrano in gioco molte dinamiche legate alla gamification e al role-play, che permettono agli apprendenti di sentirsi a loro agio nell'esprimersi utilizzando la chat o il microfono, senza paura di commettere errori o di sentirsi giudicati, in quanto sarà la macchina a fornire un feedback<sup>253</sup>."

Un andamento coerente si osserva nella dimensione della preoccupazione per l'errore: l'item invertito "Non mi preoccupo di commettere errori" (qui già espresso in forma coerente con l'indice) passa da 3,3 in classe a 3,0 con ChatGPT. Il calo è contenuto, ma suggerisce un alleggerimento della tensione legata all'errore, coerente con l'ipotesi secondo cui l'assenza di giudizio umano immediato riduca la *fear of negative evaluation* tipica della FLCAS. Il fatto che il valore resti intorno a 3 indica tuttavia che l'errore non viene completamente neutralizzato come fonte di ansia: l'apprendente può continuare a percepirlo come indice della propria competenza e autoefficacia, oppure temere che l'interazione "non funzioni" se produce output non adeguato: in alcuni casi la letteratura segnala un'ansia tecnologica dovuta al fatto che lo

---

<sup>252</sup> Cioè quelli che indagano le stesse variabili sia nel pre che nel post, e quindi sovrapponibili e comparabili in maniera speculare.

<sup>253</sup> CINGANOTTO & MONTANUCCI, "L'Intelligenza Artificiale per l'apprendimento...", cit., p. 602.

studente teme che un proprio errore possa causare un malinteso nel sistema, portando a una rottura della comunicazione o a risposte irrilevanti da parte dell'IA<sup>254</sup>.

Un secondo nucleo riguarda l'ansia attivata dalla chiamata in causa e dall'imprevedibilità. Nel pre, l'item "Tremo quando so che il docente mi chiederà di parlare" registra una media di 2,3, mentre nel post l'item "Mi sono sentito nervoso quando ChatGPT mi ha chiesto di rispondere" sale a 2,8. Questo incremento, che contrasta con una lettura semplificata secondo cui l'IA ridurrebbe sempre l'ansia, risulta particolarmente informativo: suggerisce che la sollecitazione a produrre un turno di parola, quando proviene da ChatGPT, può essere percepita come più pressante o meno negoziabile rispetto a quella del docente. Una spiegazione plausibile è che l'interazione con l'IA renda più evidente la necessità di rispondere "qui e ora" per mantenere il flusso conversazionale, mentre in aula sono spesso disponibili strategie sociali di attenuazione (pause, mediazione del docente, sostegno implicito del gruppo, turn-taking meno serrato):

"Humans interpret subtle cues in speakers' voices and facial and body gestures (where available) to determine when the speaker is ready to give up the turn versus simply pausing. These cues, such as a filled pause (e.g., "um" or "uh"), are also used to establish when some feedback from the listener is desirable, to indicate that he or she is listening or working on a request, as well as to provide "grounding" (i.e., information about the current state of the conversation<sup>255</sup>)."

Questo indica che ChatGPT-5, pur essendo un modello avanzato, impone una struttura di scambio che non è in grado di capire i tempi e le necessità degli studenti; questo scambio può essere percepito come un vuoto che lo studente si sente obbligato a riempire immediatamente, pena il mancato funzionamento dello strumento e l'interruzione del flow conversazionale. La stessa tematica dell'imprevisto trova un riferimento utile nell'item pre "Mi innervosisco quando il docente fa domande inattese" (media 2,4) e nel corrispettivo post "Mi innervosisco quando ChatGPT fa domande a cui non sono preparato" (media 1,9). In questo caso, l'ansia appare inferiore con ChatGPT, suggerendo che l'imprevisto "contenutistico" posto dall'IA è percepito come meno minaccioso dell'imprevisto posto dal docente, probabilmente perché non associato a valutazione formale, reputazione nel gruppo o aspettative di prestazione. In questo caso

---

<sup>254</sup> FATMA ŞEYMA KOÇ, PERIHAN SAVAŞ, "The use of artificially intelligent chatbots in English language learning: A systematic meta-synthesis study of articles published between 2010 and 2024", *ReCALL*, 37, 1, 2025, pp. 4-21, p. 13.

<sup>255</sup> JULIA HIRSCHBERG, CHRISTOPHER D. MANNING, "Advances in natural language processing", *Science*, 349, 6245, 2015, pp. 261-266, p. 263.

prevale la percezione dell'IA come partner paziente sottolineata dalla letteratura, che può ripetere o riformulare all'infinito senza irritarsi<sup>256</sup>.

Tramite questi dati si può sottolineare un paradosso: strumenti come ChatGPT riducono l'ansia relativa al contenuto delle conversazioni, rendendo l'imprevisto meno minaccioso agli occhi dell'apprendente perché non c'è valutazione umana; tuttavia, nello stesso tempo, può aumentare il rischio dell'ansia legata alla forma stessa dell'interazione: la sollecitazione a rispondere è più presente perché la macchina non possiede l'empatia o la flessibilità per gestire il silenzio o l'esitazione come farebbe un essere umano.

Un terzo nucleo speculare riguarda la comprensione dell'input e le reazioni emotive connesse. La paura di non comprendere ciò che dice l'interlocutore scende da 2,7 (docente) a 2,4 (ChatGPT), indicando che l'input dell'IA viene percepito come leggermente più gestibile. Tuttavia, l'item "Mi innervosisco quando non capisco ogni singola parola" resta stabile a 2,0 in entrambi i contesti. Questo dato suggerisce che una parte dell'ansia può essere legata a tratti più disposizionali, quali perfezionismo e intolleranza all'ambiguità, che non dipendono in modo sostanziale dal canale o dall'interlocutore.

Un quarto nucleo riguarda la confusione cognitiva e l'interferenza dell'ansia sui processi di recupero linguistico. Nel pre, l'item "Durante la lezione penso spesso ad altro" è pari a 2,4, mentre nel post "Durante la conversazione mi è capitato di pensare ad altro" scende a 1,7, suggerendo che l'interazione con ChatGPT abbia richiesto maggiore focalizzazione o abbia ridotto il *mind-wandering* tipico della lezione. Questo è in linea con quella parte di letteratura che suggerisce che l'interazione con sistema di intelligenza artificiale, essendo intrinsecamente dinamica e personalizzata, è in grado di attrarre l'interesse degli studenti e aumentare i livelli di coinvolgimento cognitivo<sup>257</sup>, anche grazie a quella parte di prompt in cui è stato possibile scegliere e personalizzare il tema su cui focalizzare la conversazione. Il continuo e talvolta pressante coinvolgimento di questi strumenti, anche se può aumentare l'ansia tecnologica,

---

<sup>256</sup> HANIEH AZIZIMAJD, "Investigating the Impacts of Voice-based Student-Chatbot Interactions in the Classroom on EFL Learners' Oral Fluency and Foreign Language Speaking Anxiety", *Technology Assisted Language Education*, 2023, pp. 61-83.

<sup>257</sup> TING XIAO, SISI YI, SHAMIM AKHTER, "AI-Supported Online Language Learning: Learners' Self-Esteem, Cognitive-Emotion Regulation, Academic Enjoyment, and Language Success", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25, 3, 2024, pp. 77-96, p. 90.

richiede una partecipazione attiva e costante (pena il mal funzionamento degli stessi strumenti), ha tuttavia il lato positivo di aumentare i livelli di attenzione richiesti.

L'item "Divento così nervoso da dimenticare cose che so bene" diminuisce da 2,4 a 2,0, e l'item "Mi innervosisco e mi confondo quando parlo" scende da 2,8 a 2,1. Nel complesso, questi risultati indicano un alleggerimento dell'interferenza ansiosa durante la produzione orale con l'IA, compatibile con l'idea che un ambiente percepito come meno socialmente minaccioso faciliti l'accesso alle risorse linguistiche già possedute. Gli studenti ansiosi spesso fanno di più di quanto riescano a dimostrare perché i loro pensieri sono focalizzati sulle preoccupazioni personali piuttosto che sul compito: sebbene ci sia una differenza non tanto marcata tra il pre e il post esperimento, questi risultati sono comunque significativi perché sottolineano che un corretto uso dell'IA possa permettere allo studente di dedicare le proprie risorse cognitive interamente alla produzione linguistica, facilitando il recupero di strutture grammaticali e lessicali già acquisite ma precedentemente bloccate dallo stress<sup>258</sup>.

Coerentemente, anche l'item "Anche se sono preparato, mi sento ansioso" diminuisce da 3,0 a 2,4, e l'item "Vado nel panico se devo parlare senza essere preparato" si riduce in modo netto da 3,4 a 2,4, delineando un effetto potenzialmente protettivo dell'interazione con ChatGPT sulle forme più acute di ansia da prestazione. Tale evidenza risulta particolarmente pertinente in relazione alla seconda domanda di ricerca, poiché suggerisce un possibile meccanismo: quando la paura di esposizione e il panico da impreparazione si riducono, lo studente può sostenere con maggiore continuità il turno di parola e sperimentare una comunicazione più fluida.

Un quinto nucleo speculare riguarda l'esperienza del feedback e della correzione. L'ansia associata al non comprendere le correzioni scende da 2,0 (docente) a 1,9 (ChatGPT), differenza contenuta ma coerente. Più marcata risulta invece la riduzione del timore che l'interlocutore corregga ogni errore, che passa da 2,2 (docente) a 1,7 (ChatGPT). Questo dato suggerisce che, nella percezione degli studenti, ChatGPT non viene vissuto come un correttore severo nel senso valutativo e sociale che spesso si associa alla figura docente, e che la correzione dell'IA viene probabilmente percepita come più neutra.

Un sesto nucleo speculare riguarda infine il ritmo dell'interazione. L'item "La lezione procede così velocemente che temo di rimanere indietro" passa da 2,4 in classe a 2,7 con ChatGPT. Qui

---

<sup>258</sup> SALAH MAHMOUD OTHMAN, "Foreign Language Anxiety and Its Effects on Learner Proficiency", *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 2025, pp. 64-70, p. 64.

emerge una fonte di ansia più specifica dell'ambiente IA: la conversazione con un sistema generativo può essere percepita come rapida, densa e poco prevedibile, soprattutto se non vengono esplicitamente richiesti rallentamenti, semplificazioni o ripetizioni. Tale elemento è centrale nella tesi perché collega direttamente la componente affettiva alla competenza metodologica: senza strategie di *prompting* e senza un task progettato per modulare carico e velocità, l'IA può risultare ansiogena non per giudizio, bensì per sovraccarico.

Nel complesso, molti indicatori classici della FLCAS risultano inferiori con ChatGPT (insicurezza, panico da impreparazione, confusione, timore della correzione costante), mentre alcuni aspetti risultano più elevati o problematici (nervosismo quando l'IA sollecita la risposta, percezione di rapidità). Ne deriva un punto interpretativo di particolare valore: l'interazione con ChatGPT non elimina l'ansia, ma tende a riconfigurarla, riducendo soprattutto la componente sociale e valutativa, e lasciando emergere componenti legate al carico cognitivo e alla gestione del flusso conversazionale. Questa riconfigurazione risulta coerente sia con la letteratura sulla FLCAS, sia con l'impostazione teorica della tesi, che enfatizza la necessità di un'integrazione guidata e metodologicamente consapevole.

Accanto al confronto speculare, è imprescindibile analizzare gli item non pienamente sovrapponibili, poiché essi descrivono ciò che ciascun ambiente aggiunge e rende visibile. Nel pre-esperimento emerge con forza la componente del confronto sociale, rappresentata dall'item "Sento che gli altri parlano giapponese meglio di me", che registra una media pari a 4,0, valore già sufficiente a indicare che la classe attiva meccanismi di auto-valutazione comparativa potenzialmente ansiogeni.

Nel post-esperimento emergono item che evidenziano una dimensione differente dall'ansia sociale, ossia un'ansia di tipo strumentale ed epistemico. L'affermazione "Mi preoccupa di sbagliare con ChatGPT e di non ottenere risposte corrette" (media 2,5) introduce un timore tipico dei sistemi generativi: l'utente non teme soltanto di fare brutta figura, ma anche di non riuscire a orientare il sistema verso un output affidabile e utile. Tale evidenza si collega direttamente alla terza domanda di ricerca sulle allucinazioni e sulle generalizzazioni, poiché mostra che l'ansia può derivare non solo dalla prestazione linguistica, ma anche dall'incertezza circa la qualità dell'interlocutore artificiale. Al tempo stesso, il timore che l'IA "giudichi" l'utente risulta estremamente basso ("Temo che ChatGPT possa giudicarmi quando sbaglio", media 1,1), confermando che la componente del giudizio morale e sociale viene quasi azzerata nel contesto IA. Tuttavia, la presenza di un certo disagio nel parlare con un sistema di IA ("Mi

sono sentito a disagio a parlare con un sistema di IA”, media 2,2) suggerisce che, pur in assenza di giudizio, l’interazione può essere percepita come estraniante o non pienamente naturale, generando una forma distinta di tensione.

Altri item specifici del post indicano fonti di ansia legate alla densità e alla complessità dell’output: “Mi sento sopraffatto dalle risposte complesse che ChatGPT fornisce” (media 2,1) e l’item relativo al cuore che batte forte quando ChatGPT coinvolge nella conversazione (media 1,6) delineano un quadro in cui l’attivazione fisiologica non appare dominante, ma la pressione cognitiva è percepita da una parte del campione. Anche l’item “Più andava avanti la conversazione, più mi confondevo” (media 2,0) si allinea con questa lettura: la conversazione non è necessariamente ansiogena all’inizio, ma può diventare più impegnativa con l’accumulo dei turni, soprattutto se il sistema introduce complessità crescente o se l’utente fatica a mantenere coerenza e controllo lessicale.

Un ulteriore elemento distintivo è la comparazione diretta tra i due ambienti: “Mi sono sentito più teso parlando con ChatGPT che parlando in classe” registra una media pari a 1,8, indicando che gli studenti, in media, non percepiscono ChatGPT come più stressante dell’aula. Questo dato rafforza l’interpretazione complessiva di un ambiente IA tendenzialmente meno pressante sul piano emotivo; al contempo, evidenzia che la riduzione dell’ansia non è uniforme su tutte le componenti e che alcune criticità restano specifiche dell’interazione con l’IA.

Nel pre-esperimento, invece, sono presenti item specifici legati alla struttura istituzionale della lezione, quali “Mi preoccupo delle conseguenze di un insuccesso nel corso” (media 3,4) e “Mi sento più teso durante le lezioni di giapponese rispetto alle altre materie” (media 3,4). Tali valori mostrano che l’ansia in classe non è legata soltanto al momento del parlare, ma è radicata anche nel quadro valutativo e nell’identità di studente di lingua, con la conseguenza che la disciplina “giapponese” può essere percepita come più stressante rispetto ad altri insegnamenti. Nel post-esperimento, queste dimensioni istituzionali si attenuano, poiché la sessione con ChatGPT non comporta le medesime conseguenze percepite di insuccesso; ciò contribuisce a spiegare la riduzione di alcune componenti dell’ansia.

In questa prospettiva, un risultato di particolare interesse è la discrepanza tra la riduzione dell’ansia su numerosi item e la presenza, comunque, di segnali di possibile evitamento o fatica: l’item “Talvolta ho pensato di non voler continuare a parlare in giapponese con ChatGPT” presenta una media pari a 2,3, indicando che, per una parte del campione, l’interazione può

risultare stancante o frustrante anche in assenza di giudizio. Tale aspetto è cruciale sul piano delle implicazioni didattiche: ridurre l'ansia non è sufficiente se l'esperienza risulta cognitivamente pesante, poiché la fatica può trasformarsi in evitamento nel medio periodo.

In conclusione, il confronto tra i due questionari mostra che ChatGPT-5 non agisce come un semplice ansiolitico generalizzato, ma come un ambiente che riduce selettivamente alcune componenti classiche della FLCAS, soprattutto quelle legate alla dimensione sociale e alla valutazione in aula, e che al contempo rende salienti altre componenti, legate al carico cognitivo, al ritmo e alla gestione del turno conversazionale. Questa duplice evidenza rafforza l'argomento centrale della tesi: l'IA può essere didatticamente efficace solo se integrata in modo consapevole, con un docente guida che trasformi l'interazione in un percorso di apprendimento attivo, in cui l'esperienza con l'IA non sostituisce la classe ma prepara lo studente a comunicare con maggiore sicurezza nei contesti sociali reali.

## 4.6 Discussione dei risultati quantitativi

Nonostante la maggior parte degli studenti partecipanti abbiano affermato di avere già usato *chatbot* nel questionario pre-esperimento, in maniera specifica per lo studio delle lingue, alla domanda aperta relativa alle tecniche di apprendimento e insegnamento del giapponese percepite come più efficaci, emerge un dato preliminare rilevante: l'intelligenza artificiale non viene richiamata spontaneamente dagli studenti come metodo di studio. Da una lettura delle trenta risposte ricevute risultano centrali pratiche già consolidate e facilmente riconoscibili nel repertorio degli apprendenti. Le risposte delineano infatti una costellazione di strategie che combina studio esplicito, consolidamento mnemonico e incremento di tempo dedicato all'esposizione alla lingua. Da un lato compaiono riferimenti a grammatica e lessico in chiave tradizionale, come "insegnamento di grammatica e vocaboli tramite lezioni frontali e piccoli esercizi in classe" o, in forma più sintetica, "La grammatica e i vocaboli". Dall'altro lato, numerosi studenti menzionano tecniche di ripasso e memorizzazione, in particolare flashcard e sistemi di *spaced repetition*: compaiono formule concise ("Flashcard", "Anki") ma anche descrizioni più articolate che legano lo studio del lessico e dei kanji alla quotidianità e alla ripetizione attiva, come "Lo studio quotidiano dei kanji nuovi e vecchi, con flashcard e scrivendo a mano" o "flashcards, riscrittura kanji e vocaboli, ripetizione a voce alta". Come analizzato nel precedente capitolo, queste attività vengono menzionate anche nei dati

quantitativi relativi all'utilizzo pregresso dell'IA. Una terza tendenza, altrettanto presente, riguarda l'immersione e l'input autentico, spesso mediato da risorse digitali non specificamente didattiche: gli studenti citano "Immersione quotidiana con media di diverso tipo", "podcast, video e serie TV", "vlog di youtube in giapponese", fino a pratiche che "costringono l'interazione (videogiochi, visual novel)", oppure un ascolto "senza l'ausilio di sottotitoli". Non manca la declinazione più forte e simbolicamente densa dell'immersione, ossia l'esperienza in un contesto reale e veramente vissuto a pieno: "Essere in Giappone e circondarsi dalla lingua" o "Full immersion". Tuttavia, tra tutte le tecniche indicate, la conversazione appare come l'elemento più chiaramente connesso a un'idea di efficacia legata all'uso reale della lingua e alla costruzione della competenza comunicativa. Nella maggior parte delle risposte gli studenti insistono sul valore del parlato, spesso associandolo a interlocutori competenti: "Parlare con madrelingua, concentrarsi maggiormente sulla lingua parlata e non su quella scritta", oppure, in modo più esplicito, "Parlare con i madrelingua. Buttarsi anche se non si è sicuri della propria capacità espressiva. Fare errori aiuta". In un caso, la dimensione emotiva e sociale dell'interazione viene nominata direttamente: "La capacità di poter conversare in giapponese senza aver paura di essere giudicato", frase che rende visibile come l'efficacia attribuita alla conversazione sia percepita insieme come opportunità di apprendimento e come sfida legata alla componente emotiva.

Questa centralità della conversazione risulta particolarmente informativa se letta in parallelo con le risposte alla domanda sulle difficoltà incontrate nello studio del giapponese, dove emerge con chiarezza un problema di accesso e continuità della pratica comunicativa. Diversi studenti descrivono una frattura tra il contesto universitario e la vita quotidiana: "La mancanza di occasioni in cui parlare giapponese al di fuori dell'ambito scolastico" e, in modo ancora più argomentato, "In Italia, però, al di fuori delle lezioni, non ci sono molte occasioni di parlare in giapponese". La mancanza non riguarda soltanto l'opportunità di parlare, ma anche il circuito di riscontro e correzione che rende la produzione oralmente sostenibile: "Non avere un feedback da nessuno o non avere la possibilità di parlarlo", "avere persone con cui parlare e pratica audio", "la parte orale a causa di mancanza di occasioni", "La produzione orale e la possibilità di creare un dialogo". In queste formulazioni, la scarsità di interlocutori e di feedback si intreccia con elementi affettivi e di auto-percezione, come "Mi vergogno a espormi nel parlare giapponese con gli altri" o "poca sicurezza nel parlato (ansia)", e con difficoltà di recupero e gestione delle risorse linguistiche durante l'interazione: "Quando parlo in giapponese mi viene difficile ricordare tutte le regole e le parole che ho studiato". Nel complesso, il quadro suggerisce che gli studenti attribuiscono grande valore formativo alla conversazione ma la incontrano come

attività difficile da rendere stabile e frequente, sia per vincoli contestuali (poche occasioni e interlocutori) sia per vincoli di processo (attivazione della lingua, accesso lessicale e grammaticale), spesso accompagnati da vincoli affettivi (vergogna, ansia, insicurezza).

In questo spazio tra ciò che gli studenti indicano come più utile e ciò che dichiarano come più difficile ottenere, si colloca in modo coerente il discorso sull'interazione umana rispetto all'interazione mediata da strumenti conversazionali. È interessante osservare come la conversazione sia la più citata fonte di apprendimento ritenuta utile, ma come solo tre persone su trenta abbiano precedentemente utilizzato *chatbot* per praticarla attivamente. L'assenza dell'IA tra i metodi citati non va però interpretata come rifiuto, ma piuttosto come indicatore di due elementi chiave che permeano in quasi tutte le varie sezioni dei questionari: pragmaticità e salienza. I dati quantitativi rilevano infatti una difficoltà ancora notevole nella comprensione di un utilizzo informato di strumenti come ChatGPT che possa offrire agli utenti un supporto affidabile e al massimo delle sue potenzialità, motivo per il quale gli studenti nominano pratiche già note e ampiamente sperimentate durante gli anni di studio (lezioni, libri di testo, Anki, immersione in contenuti autentici, conversazione); al tempo stesso descrivono con precisione bisogni che riguardano accessibilità, continuità della pratica e disponibilità di feedback. Se “al di fuori delle lezioni” mancano occasioni di parlare, un ambiente conversazionale accessibile può offrire una pratica più frequente; se “non avere un feedback da nessuno” limita la produzione, un'interazione guidata può fornire riscontro e opportunità di riformulazione; se “mi vergogno a espormi” frena l'attivazione, un contesto percepito come meno giudicante può funzionare da palestra iniziale per consolidare lessico e strutture prima del confronto con interlocutori reali. Ne consegue che, pur non essendo ancora presente come metodo riconosciuto spontaneamente, l'IA può essere introdotta in modo argomentativamente fondato come infrastruttura di supporto che avvicina gli studenti a ciò che essi stessi definiscono più efficace, contribuendo a colmare almeno in parte la carenza di contatto con parlanti nativi e a preparare, senza sostituire, l'interazione umana autentica.

Rimanendo nel contesto del questionario pre-esperimento, le risposte relative alla valutazione dell'approccio didattico attuale nelle lezioni di giapponese di Ca' Foscari si inseriscono in modo coerente e complementare rispetto a quanto emerso nelle due domande precedenti sulle tecniche ritenute più efficaci e sulle principali difficoltà incontrate nello studio della lingua. Nel complesso, il giudizio espresso dagli studenti è articolato e non polarizzato: molti riconoscono la solidità e l'efficacia generale dell'impianto didattico (“mi sembra molto buono”, “penso che l'approccio degli insegnanti sia giusto”, “trovo che l'approccio didattico sia eccellente ed

efficace”), ma tale valutazione positiva convive con una serie di criticità ricorrenti che riguardano soprattutto la dimensione dell’oralità, dell’interazione e del carico affettivo associato alle lezioni. In continuità con la domanda sulle tecniche percepite come più efficaci, anche qui la conversazione emerge come il principale punto di tensione. Numerosi studenti osservano che, con il progredire del percorso universitario, “sembra diminuire il tempo dedicato alla conversazione e alla pratica in classe”, mentre cresce l’attenzione verso lettura e comprensione scritta. Questa percezione si riflette in formulazioni molto esplicite (oltre che con i dati quantitativi in cui la maggior parte degli studenti affermano di usare l’IA principalmente per stesura e revisione di testi scritti): “Troppa attenzione allo scritto e poco utilizzo orale della lingua”, “farei più lezioni di conversazione”, “costringere di più gli studenti a parlare in lingua, in modo da esercitare la conversazione spontanea”. Tali commenti risultano perfettamente allineati con quanto emerso nella domanda sulle difficoltà, dove la “mancanza di occasioni in cui parlare giapponese” e la “possibilità di creare un dialogo” vengono indicate come ostacoli centrali all’apprendimento. L’idea che la produzione orale sia essenziale ma insufficiente trova quindi conferma sia a livello di credenze metodologiche sia a livello di valutazione del contesto didattico concreto.

Un secondo elemento di forte continuità riguarda la dimensione affettiva. Diversi studenti descrivono l’ambiente universitario come potenzialmente stressante o inibente, sottolineando che “le aspettative alte dei professori causano forte stress e ansia” oppure che “il terrore di fare errori è un grande ostacolo” allo sviluppo del parlato. In questo senso, la critica non è rivolta tanto ai contenuti quanto alle modalità di gestione dell’interazione e della valutazione: “le reazioni degli insegnanti alle risposte che diamo” e “un ambiente di tensione” vengono indicati come fattori che scoraggiano la partecipazione, in particolare da parte degli studenti che “non si sentono all’altezza” o che percepiscono un forte divario di livello all’interno della stessa classe. Anche questo aspetto richiama direttamente le difficoltà dichiarate nella domanda precedente, dove vergogna, ansia e insicurezza nel parlato ricorrevano con frequenza.

Un ulteriore nodo riguarda il carattere percepito come eccessivamente mnemonico e frontale dell’insegnamento. Alcuni studenti criticano “lezioni un po’ troppo frontali”, “testi obsoleti”, “un contesto molto mnemonico”, fino ad affermare che “gli esami non sono mirati a capire quanto una persona sappia il giapponese ma a quanto hai imparato il manuale a memoria”. Queste osservazioni dialogano chiaramente con le difficoltà legate al recupero di lessico e strutture nel parlato: ciò che viene memorizzato per l’esame non sempre risulta disponibile e utilizzabile in contesti comunicativi reali. Al tempo stesso, non mancano proposte costruttive

che puntano verso un ampliamento delle modalità didattiche: più ascolto, più role-play, maggiore uso di materiali autentici, classi meno numerose, lavoro in piccoli gruppi, occasioni strutturate di interazione obbligatoria.

Nel loro insieme, queste risposte rafforzano l'interpretazione già avanzata nelle sezioni precedenti: gli studenti riconoscono il valore dell'attuale percorso formativo, ma segnalano una discrepanza tra ciò che viene percepito come più efficace per imparare (conversazione, uso attivo della lingua, superamento della paura di sbagliare) e ciò che il contesto universitario riesce concretamente a offrire in termini di tempo, spazio e sicurezza emotiva. È in questa discrepanza che si colloca il rationale dell'introduzione di strumenti alternativi o complementari, come quelli basati sull'interazione conversazionale mediata dalla tecnologia, non come sostituzione dell'insegnamento o dell'interazione umana, ma come supporto in grado di aumentare le opportunità di pratica, ridurre la pressione valutativa e favorire una riattivazione più frequente e graduale della lingua. In questo senso, le risposte pre-esperimento delineano con chiarezza il contesto di bisogni e aspettative entro cui si inserisce l'esperimento, rendendo teoricamente fondato il successivo confronto tra pratiche tradizionali e nuove forme di interazione guidata.

Le risposte post-esperimento sull'esperienza di conversazione vocale con ChatGPT-5 si collegano a questo quadro iniziale in modo diretto: dopo l'esperienza, l'IA diventa descrivibile attraverso caratteristiche concrete che gli studenti identificano come utili, soprattutto in relazione ai bisogni già esplicitati nel pre (conversazione, possibilità di pratica fuori dall'aula, feedback, dimensione affettiva). Un primo punto ricorrente è la percezione di naturalezza e scorrevolezza: “Mi ha colpito la naturalezza della conversazione”, “Lo scorrimento abbastanza naturale della conversazione”, “Le risposte ai miei commenti sono state molto veloci, con tempi di reazione di una normale conversazione”, fino all'impressione di “parlare con un vero parlante giapponese madrelingua<sup>259</sup>” e a opinioni come “sembrava di parlare con una vera persona giapponese”. Per alcuni studenti l'esperienza è stata anche una scoperta tecnica, perché “Non conoscevo la possibilità di svolgere una conversazione in simultanea con l'IA” e “prima di oggi non avevo mai comunicato a voce con un'intelligenza artificiale”, in linea anche con i dati quantitativi.

Un secondo punto, fortemente coerente con le richieste di più pratica orale e attività interattive, riguarda la possibilità di personalizzare e strutturare l'interazione: “la possibilità di poter

---

<sup>259</sup> O, usando le parole di un altro studente: “sembrava di parlare con una vera persona giapponese”

impostare la conversazione come si preferisce (dal livello di difficoltà, all'interlocutore, all'argomento...)", "La possibilità di modificare l'interlocutore e l'argomento", "si possa indicare un tema e che la conversazione ruoti intorno allo stesso", e "usare ChatGPT per svolgere dei roleplay". Questa personalizzazione viene spesso collegata all'importanza del prompt: "ho scoperto come un prompt ben strutturato e specifico può cambiare l'esperienza IA e renderla più utile per lo studio", "ho scoperto l'importanza di un prompt correttamente formulato", e "l'utilizzo di prompt adatti abbia permesso di svolgere una conversazione abbastanza lineare con un inizio, uno svolgimento e una fine ben definiti".

Un terzo elemento che si innesta sulle difficoltà di attivazione linguistica e mancanza di feedback è l'apprezzamento per riformulazioni e correzioni: "Ho trovato molto utile che ChatGPT riformulasse le mie risposte in maniera più naturale", "Mi è sembrato molto utile il fatto che 'correggesse' alcune delle frasi che dicevo utilizzando espressioni che suonassero più naturali per un nativo", "È stato molto utile ricevere correzione (...) in tempo reale", "mi proponesse un modo di dire più 'naturale' riprendendo e correggendo la mia frase". In modo coerente con le difficoltà legate ai kanji, alcuni citano anche "la possibilità di chiedere (...) la lettura dei kanji che non conoscevo". Inoltre, diversi studenti valorizzano l'idea di poter esercitarsi senza un interlocutore umano, la cui presenza prima dell'esperimento veniva percepita come non sempre sufficiente: "Ho trovato utile la possibilità di esercitare le proprie abilità di conversazione senza aver bisogno della presenza di un interlocutore umano", e "l'utilità sta nel potersi esercitare anche quando non è presente un madrelingua".

In continuità con le risposte sul timore di esporsi, nel post compare con chiarezza la dimensione di riduzione del giudizio sociale: "E' utile un'interazione libera da qualsiasi giudizio", "Il poter avere uno spazio libero dal giudizio (...) aiuta molto lo stress che il commettere errori in pubblico può causare", e ancora "Penso possa essere particolarmente utile la natura non-umana dell'interlocutore per aiutare ad esercitarsi chi ha problemi di ansia nella comunicazione". Questa linea dialoga direttamente con il pre, dove gli studenti chiedevano di superare "il terrore di fare errori" e descrivevano "forte stress e ansia" o "poca sicurezza nel parlato (ansia)".

La domanda post sull'uso futuro conferma una complementarità tra l'orientamento iniziale e la rielaborazione successiva. Molti studenti affermano che lo userebbero come risorsa aggiuntiva: "è sicuramente uno strumento utile da includere tra le risorse di apprendimento", oppure in modo motivato dalla mancanza di interlocutori: "dato che mi sembra molto efficace (...) pur non essendo in Giappone e/o non disponendo di parlanti madrelingua con cui conversare", "Non

avendo molte possibilità di parlare giapponese al di fuori dell'ambiente universitario penso che sarebbe utile", "Sì, perché al momento non ho la possibilità di parlare con dei madrelingua", "Potrebbe essere utile principalmente per esercitarsi in assenza di un interlocutore umano". Altri delimitano l'uso a funzioni non conversazionali: "solamente per scopi grammaticali avanzati", "per farmi spiegare la grammatica", "per la creazione di flashcard o per spiegare regole di grammatica/fornire esempi", "molto raramente, solo quando non capisco una frase o un costrutto grammaticale". Parallelamente, persistono posizioni di rifiuto o riserva che si agganciano alla centralità dell'interazione umana già valorizzata nel pre: "trovo più gratificante una conversazione con delle persone del posto", "Prediligo sempre la comunicazione con persone vere", "non penso potrà mai sostituire un'interazione con una madrelingua", oppure un rifiuto più netto: "non mi piace l'idea di intelligenza artificiale per l'apprendimento", "Non lo userò... conflitto etico... privacy... impatto ambientale", "Penso che continuerò a evitare il più possibile".

Nel complesso, considerando principalmente le risposte alle domande aperte, il collegamento tra pre e post può essere sintetizzato così: prima dell'esperimento, gli studenti nominano come efficaci la conversazione, l'immersione e pratiche di studio strutturato, ma dichiarano difficoltà legate a "mancanza di occasioni", "non avere un feedback" e "ansia" nel parlato; dopo la conversazione vocale, descrivono l'esperienza in termini di "naturalzza", rapidità, personalizzazione tramite prompt, riformulazione/correzione e "spazio libero dal giudizio", e collegano l'uso futuro soprattutto al poter praticare "in assenza di un interlocutore umano" o "non disponendo di parlanti madrelingua". Allo stesso tempo, restano vivi i limiti percepiti e la preferenza per l'umano ("comunicazione con persone vere", "non potrà mai sostituire [l'interazione umana]"), che completano il quadro: l'esperienza non rimpiazza l'orientamento iniziale verso la conversazione autentica, ma introduce l'IA come risorsa complementare che alcuni studenti giudicano utile proprio in relazione alle mancanze e alle difficoltà già riconosciute prima dell'esperimento.

Questi commenti finali post-esperimento consolidano e precisano quanto già emerso sia nel pre sia nelle prime due domande post, permettendo di leggere l'intero percorso come un passaggio da credenze generali sull'apprendimento a una valutazione situata e concreta dell'uso dell'IA nella pratica orale. Nel pre-esperimento l'IA non compariva tra le tecniche percepite come efficaci; al contrario, gli studenti indicavano come centrali conversazione, immersione e strategie di studio. Allo stesso tempo, le difficoltà riportate segnalavano una carenza di opportunità e di riscontro ("La mancanza di occasioni in cui parlare giapponese al di fuori

dell'ambito scolastico", "Non avere un feedback da nessuno o non avere la possibilità di parlarlo") e un peso affettivo sull'oralità ("Mi vergogno a espormi"). Nella valutazione della didattica, molti chiedevano più interazione e meno frontalità e unidirezionalità delle lezioni ("Troppa attenzione allo scritto e poco utilizzo orale della lingua", "farei più lezioni di conversazione", "Ridurrei la quantità di lezioni frontali per favorire l'interazione").

Alla luce di questa base, i commenti conclusivi post-esperimento mostrano che l'esperienza ha favorito almeno in parte in una visione dell'IA come risorsa didattica, ma quasi sempre entro una cornice di complementarità e con limiti esplicitati. Da un lato, si rafforza l'idea dell'IA come strumento pratico per colmare mancanze già dichiarate: "Sarebbe effettivamente molto utile incorporare nei corsi di lingua delle indicazioni su come usare efficacemente ChatGPT, soprattutto perché anche partecipando alle lezioni di conversazione non si hanno molte occasioni per fare pratica di giapponese parlato", e ancora "si può soffermare a piacere sulle espressioni/parole più problematiche (...) senza problemi di tempo". Questa formulazione riprende quasi alla lettera il bisogno evidente nelle risposte del pre-esperimento di occasioni e feedback, e lo traduce in un vantaggio operativo: autonomia, tempo, personalizzazione. In modo analogo, un altro commento sostiene che "Dovrebbero implementare l'IA nello studio del giapponese (...) [anche se] non [credo] possa sostituire la lezione in presenza (...) ma sarebbe stupido non utilizzare qualcosa che da ora in avanti farà sempre più parte della nostra realtà", mentre altri invocano un'integrazione istituzionale tramite formazione: "ci devono essere dei seminari/lezioni che spiegano l'uso consapevole", "dovrebbe essere trattata all'università attraverso corsi specifici", "non abbiamo ancora sviluppato un approccio sistematico".

Dall'altro lato, riemerge con forza e in modo più argomentato una linea già visibile nella domanda post sull'uso futuro: la conversazione vera, autentica e per cui vale la pena studiare e praticare una lingua è associata all'umano e all'interazione sociale, e l'IA viene vista come potenzialmente insufficiente o rischiosa se sostitutiva. Alcuni lo formulano in modo netto: "La conversazione credo fermamente debba essere fatta tra esseri umani", oppure "non credo che sia possibile imparare una lingua da capo attraverso l'utilizzo dell'intelligenza artificiale (...): si vanno a perdere (...) le interazioni sociali fondamentali per diventare fluenti". Altri adottano una posizione di equilibrio: "non dovrebbe diventare un sostituto dell'interazione umana bensì solo uno strumento di supporto", "un *chatbot* non possa sostituire una persona", "Non ritengo sia corretto (...) utilizzarlo per farti fare tutto il lavoro perché così non si può imparare nulla". Particolarmente denso è il commento che tematizza un rischio di isolamento e "strada più

facile”: “parlare a un computer non può e non deve sostituire l’interazione”, “mi chiedo se un eccessivo appoggiarsi [all’IA] (...) possa portare a un isolamento”, “se le persone si abituassero a parlare con un IA (...) cosa succederebbe?”, insieme alla mancanza di “comunicazione non verbale”. Questa linea completa il quadro già emerso nella domanda 2 post, dove diversi studenti dicevano “Prediligo sempre la comunicazione con persone vere” e “non potrà mai sostituire un’interazione con una madrelingua”.

Accanto alla dimensione valoriale, i commenti finali aggiungono dettagli utili sul funzionamento e sui limiti pragmatici dell’esperienza, collegabili alle misure di accuratezza e controllo e alla questione delle generalizzazioni o incomprensioni: uno studente racconta un episodio concreto di fraintendimento (“ChatGPT-5 l’ha inizialmente interpretato come il vero dipinto... e ha cercato di chiudere il discorso”), risolto però tramite negoziazione e rilancio (“ho chiesto di propormi dei titoli reali... e alla fine ne abbiamo scelto...”). Questo episodio si integra bene con l’idea, già presente nelle risposte post, della conversazione come negoziabile e guidabile attraverso richieste più specifiche, e con l’importanza di un prompt ben studiato e mirato alle specifiche necessità didattiche e personali. Infine, i commenti confermano il punto più rilevante rispetto ai costrutti affettivi: alcuni studenti descrivono un beneficio diretto sulla riduzione dell’ansia e sull’auto-regolazione durante l’interazione. Un partecipante scrive: “mi ha permesso (...) di testare le mie abilità linguistiche senza provare alcuna ansia”, mentre un altro collega l’esperienza alla pressione del contesto didattico: “[credo che] le modalità della didattica attuale mi abbiano causato una ansia tale da essermi sentita a disagio parlando con l’AI (...) [ma] man mano (...) mi sono sentita sempre più a mio agio”. Queste frasi si innestano in continuità con il pre (vergogna, ansia, paura di sbagliare) e con il post (spazio libero dal giudizio), e rafforzano la lettura dell’IA come uno strumento di passaggio che non elimina il bisogno di interazione umana, ma può ridurre barriere iniziali e aumentare la praticabilità della pratica orale quando “non si hanno molte occasioni” o quando la classe rende difficile “l’attiva e costante partecipazione”. In sintesi, i commenti finali non cambiano la direzione interpretativa emersa finora: la completano, trasformando l’IA da oggetto assente nel pre a strumento concretamente valutato nel post, utile soprattutto come supporto, formazione consapevole e risorsa per pratica e feedback, ma spesso delimitato da un confine etico-pedagogico espresso chiaramente dagli studenti: non sostituire l’umano e non perdere la dimensione sociale della lingua.



## Conclusioni

Tutte le considerazioni riassunte fino ad ora contengono al loro interno le risposte alle quattro domande di ricerca iniziali, di seguito sintetizzate in breve.

Domanda di ricerca 1: in che modo gli studenti di lingua giapponese dell'Università Ca' Foscari Venezia percepiscono l'integrazione di LLM vocali avanzati (come ChatGPT-5) nel loro percorso di studi? Prevale una tendenza all'accettazione proattiva o una resistenza dovuta a timori etici e didattici?

L'integrazione dell'intelligenza artificiale è già ben inserita nel contesto universitario, con la maggior parte degli studenti che utilizzano i *chatbot* per scopi didattici. Sebbene molti studenti siano ancora preoccupati per le conseguenze etiche e ambientali, che vanno di pari passo, sembra che la maggior parte di essi abbiano apprezzato l'esperienza di interazione orale effettuata col *chatbot* e che quindi siano disposti ad usarlo in futuro, a una sola condizione: ridurre il peso cognitivo relativo a tutto ciò che bisogna sapere per armarsi di un efficace metodo di *prompt engineering*. Sia la sfida legata al lato etico-ambientale, sia quella legata alle difficoltà tecniche, continuano e continueranno ad essere dei punti critici che determineranno una corretta introduzione di queste nuove tecnologie all'interno di un ambiente come quello universitario. L'intelligenza artificiale evolve di giorno in giorno, e questa evoluzione porta con sé la responsabilità di tenere costantemente aggiornati sia i rischi dell'utilizzo, sia i modi più efficaci di utilizzarla: entrambi punti molto importanti che richiedono uno sforzo cognitivo e una ricerca di informazioni specifiche, affidabili e costanti che rischiano di essere un carico che non tutti gli studenti sono disposti ad aggiungere a quello già impegnativo dell'apprendimento linguistico. La seguente risposta al questionario sembra essere un riassunto perfetto di questa problematica:

“Non so se lo utilizzerò perché sono una persona un po' pigra. Per di più elaborare un prompt senza sapere da dove cominciare è più stancante della conversazione stessa e del tempo che impiegherei a studiare da sola. D'altro canto, se dovessi avere un prompt già pronto o ci fosse un corso che insegna a prepararli potrei cambiare idea.”

Questa problematica si collega anche a un'altra domanda di ricerca: in che misura l'integrazione del *prompt engineering* all'interno di un approccio *Task-Based Language Learning* (TBLL) consente di garantire un output linguisticamente accurato e didatticamente adeguato per studenti universitari?

L'importanza del *prompt engineering* sembra essere stata ampiamente compresa dalla maggior parte dei partecipanti. Nonostante l'introduzione del concetto stesso di *prompting* sia stata molto veloce, l'adesione di ChatGPT allo stesso è stata qualitativamente molto buona, ed è possibile fare questa affermazione non solo in seguito all'analisi della chat analizzata, ma anche perché tutti gli studenti hanno terminato la conversazione con successo raggiungendo quindi gli obiettivi stabiliti nella fase del pre-task. Una conversazione con il *chatbot* iniziata senza l'utilizzo di prompt adeguati finirebbe dopo qualche turno, a meno che non si facciano altre domande che spingano il *chatbot* a continuare con la conversazione; nel caso di questo esperimento, invece, nonostante l'avanzare dei turni di conversazione, ChatGPT ha ricordato turno dopo turno sia gli scopi conversazionali prefissati, sia la scelta delle modalità di correzione indicate nel secondo prompt. Questo non è sempre piaciuto: tra le difficoltà riscontrate durante l'esperimento, quasi tutte sono ricollegabili alla velocità della voce del *chatbot* e alla velocità di risposta. Uno studente ha però definito la conversazione come molto limitata perché, nonostante sarebbe stato possibile continuare ad approfondire l'argomento, l'obiettivo del prompt era stato raggiunto. È importante sottolineare che questo è un parere da ricollegare alla costruzione delle indicazioni date a ChatGPT e non necessariamente allo strumento stesso: un ennesimo dato che sottolinea di quanto sia importante questa nuova disciplina.

Domanda di ricerca 2: L'interazione orale sincrona con un'intelligenza artificiale generativa contribuisce a ridurre i livelli di ansia da prestazione (*Foreign Language Classroom Anxiety*) rispetto all'interazione tradizionale in aula? In che misura l'assenza di giudizio umano incide positivamente sulla willingness to communicate degli studenti?

Come deducibile dai dati quantitativi e dalle risposte aperte, la connessione tra ansia, interazione tradizionale in aula e interazione con intelligenza artificiale non è univoca né generalizzante. I dati raccolti con questo elaborato permettono di capire che l'ansia e la WTC non si modificano unilateralmente, ma si trasformano.

La WTC, invece, non ha avuto un aumento significativo nel caso di questo studio, e nel questionario post-esperimento è evidente che non è aumentata né nei confronti delle nuove tecnologie, né nei confronti dei propri pari o degli insegnanti a seguito dell'utilizzo delle stesse. Sebbene siano due risultati simili, è possibile teorizzare due cause differenti. Per quanto riguarda la mancanza di motivazione nell'avere interazioni orali con *chatbot*, i risultati ottenuti parlano chiaramente della ricerca di una genuina e umana connessione come uno dei tasselli

chiave di un piacevole e adeguato apprendimento linguistico. Per quanto riguarda le medie moderate ottenute dalle risposte in cui è stato chiesto agli studenti se la loro voglia di praticare con altri esseri umani fosse o meno aumentata a seguito di questo esperimento, la spiegazione potrebbe semplicemente derivare da uno dei più grandi limiti di questo elaborato, ovvero il fatto di non essere longitudinale. La mancanza di pratica linguistica costante è una delle criticità più ricorrenti tra gli studenti di Ca' Foscari. Quando le opportunità di usare la lingua sono limitate, tende a ridursi la percezione di autoefficacia e, di conseguenza, anche la disponibilità a comunicare. In quest'ottica, una singola conversazione con ChatGPT non è sufficiente, da sola, a produrre un aumento stabile dell'autoefficacia né a funzionare come vero ponte verso l'interazione con interlocutori umani. Per valutare in modo più solido un'eventuale efficacia in questi termini, sarebbe necessario un disegno di ricerca che preveda più sessioni di pratica conversazionale con il *chatbot*, distribuite nel tempo.

Domanda di ricerca 4: In che misura l'integrazione del *prompt engineering* all'interno di un approccio *Task-Based Language Learning* (TBLL) consente di garantire un output linguisticamente accurato e didatticamente adeguato per studenti universitari?

I risultati analizzati attraverso questo studio sembrano confermare in larga misura la *Self-Determination Theory*. Già dalle risposte fornite nel questionario pre-esperimento è stato possibile osservare come l'IA sia ampiamente utilizzata per favorire la personalizzazione e lo *scaffolding* del proprio percorso di apprendimento linguistico, rispondendo così a due dei tre bisogni psicologici di base. Ad esempio, la possibilità di creare ovunque e in qualsiasi momento flashcard e liste di vocaboli personalizzate permette agli studenti di soddisfare il bisogno di *autonomy*, inteso come la capacità di indirizzare e modificare in modo autonomo il proprio percorso di apprendimento linguistico. Il bisogno di *competence*, invece, risulta sostenuto sia attraverso la possibilità di adattare il livello linguistico delle interazioni, sia, come mostrano le 14 risposte relative all'uso precedente dell'IA per "ottenere spiegazioni su regole grammaticali o chiedere il significato delle parole", attraverso un chiaro tentativo di aumentare la propria padronanza e sicurezza linguistica adattando l'input al proprio livello, senza renderlo eccessivamente complesso. Come indicato nel capitolo dedicato alla relazione tra la *Self-Determination Theory* e l'IA, quest'ultima può fungere in maniera efficace da *More Knowledgeable Other* e fornire agli apprendenti un supporto che si adatta dinamicamente alla Zona di Sviluppo Prossimale dello studente. Le risposte ai questionari indicano un tentativo già molto significativo da parte degli studenti di beneficiare di queste caratteristiche dell'IA; tuttavia, come più volte sottolineato, un migliore *output* (e, conseguentemente, un reale

soddisfacimento dei bisogni psicologici di base nel contesto dell'apprendimento linguistico) dipende direttamente dal linguaggio utilizzato nell'interazione con questi strumenti. Finché le tecniche di *prompting* non saranno insegnate e apprese in modo sistematico, risulta difficile sfruttarne appieno il potenziale. Una volta che il *prompting* diventerà una componente stabile dello *skill set* degli studenti, questo potrà aumentare ulteriormente sia il senso di *competence* (inteso come la percezione di saper usare efficacemente questi strumenti) sia quello di *autonomy*, legato alla capacità di utilizzarli in modo indipendente.

Il terzo bisogno psicologico di base, ovvero quello di *relatedness*, non sembra però essere supportato dalle risposte ai questionari. Dai risultati ottenuti da molteplici item si evince che gli strumenti di interazione conversazionale possono essere percepiti non come sostitutivi dell'interazione umana, che mantiene un ruolo distintivo per autenticità pragmatica e dimensione relazionale, ma come risorsa-ponte capace di ridurre parzialmente la distanza tra apprendente e pratica comunicativa. Ōki Mitsuru, nel descrivere i vari scopi della comunicazione, afferma che solo tramite umani è possibile apprezzare la vera gioia (喜び) comunicativa<sup>260</sup>.

---

<sup>260</sup> Di seguito la citazione per approfondire i vari scopi della comunicazione: “われわれは、おおよそ次の4つの目的でコミュニケーションする。すなわち、① 情報を交換・共有するため、② 依頼や指示をして相手に働きかけたりするため、③ 話し相手がどんな人であるかを理解し、逆に自分を知ってもらうため、④ 感情を表出するためである。これらの目的は、AI を用いるコミュニケーションでも達成できる。でも AI を用いない人間同士のコミュニケーションでしか達成できない特徴もある。それは、①「場」の共有、② 人間関係、信頼関係の構築、③ 当意即妙、即座の反応・調整である。普通のコミュニケーションで得られる喜びは、この3つの特徴に深く関係している。人間同士のコミュニケーションの特徴①、②、③が可能なのは、コミュニケーションするのが同じ人間同士であるからである。AI は、人間ではないのだから、当然われわれは AI との「場」の共有、人間関係、信頼関係の構築ができない。さらに、身体がないのだから身体を使つての非言語的コミュニケーションができない。したがって、当意即妙、コミュニケーションに即座に反応し、調整することはできない。③だけでなく、AI を用いない人間同士のコミュニケーションでしか達成できない3つの特徴は、コミュニケーションの「身体性」と深く関わっている”。 Traduzione: “Noi comunichiamo, più o meno, con quattro obiettivi principali. Vale a dire: ① per scambiare e condividere informazioni; ② per fare richieste o dare istruzioni e influenzare l'altra persona; ③ per capire che tipo di persona è il nostro interlocutore e, al contrario, far conoscere noi stessi; ④ per esprimere emozioni. Questi obiettivi possono essere raggiunti anche attraverso una comunicazione che utilizza l'IA. Tuttavia, esistono anche caratteristiche che possono essere realizzate solo nella comunicazione tra esseri umani senza l'uso dell'IA. Esse sono: ① la condivisione del contesto; ② la costruzione di relazioni umane e di fiducia; ③ la prontezza di spirito, cioè la capacità di reagire e adattarsi immediatamente. La gioia che si prova nella comunicazione ordinaria è profondamente legata a queste tre caratteristiche. Il fatto che le caratteristiche ①, ② e ③ della comunicazione umana siano possibili dipende dal fatto che a comunicare siano esseri umani tra loro. Poiché l'IA non è un essere umano, è ovvio che non possiamo condividere con essa un “luogo”, né costruire

Anche le risposte aperte confermano questa direzione; di seguito sono riportate integralmente quelle che più sintetizzano questa consapevolezza già molto presente nel contesto di Ca' Foscari:

“è stato un bell'esperimento ma non credo che sia possibile imparare una lingua da capo attraverso l'utilizzo dell'intelligenza artificiale. Questo perché poi si vanno a perdere molte particolarità della lingua e delle interazioni sociali fondamentali per diventare fluenti e suonare naturali nella comunicazione. ”

“Dovrebbero implementare l'IA nello studio del giapponese. Capisco che non possa sostituire la lezione in presenza con i professori ma sarebbe stupido non utilizzare qualcosa che da ora in avanti farà sempre più parte della nostra realtà.”

“Sicuramente AI fa parte della nostra vita quotidiana ed essendo uno strumento è giusto saperlo usare in maniera consapevole. Penso che si possa usare in alcune fasi della "lezione", come ad esempio nella fase di sintesi (secondo il principio gestaltico per la didattica delle lingue). In questa fase solitamente come tecnica didattica si suggerisce di proporre un roleplay. Se l'insegnante vuole provare, si può pensare di usare ChatGPT come in questo esperimento. È necessario un prompt preciso e sicuramente non può essere una attività di 10-15 minuti (tempo che di solito si consiglia per questa fase). Ritengo che ciò che rende più facile la didattica sia la motivazione ed è qui che sta la bravura dell'insegnante, nell'escogitare strategie per abbassare il filtro affettivo degli studenti. Spesso in plenaria è difficile far partecipare tutti e anche chi è preparato, può sbagliare nella conversazione. Anche tra colleghi, potrebbero esserci queste dinamiche (vista la competitività - più o meno consapevole - che c'è a Ca' Foscari). Forse l'uso, in questo caso dell'AI, può ovviare qualche ostacolo ma sicuramente per una conversazione "autentica" con un madrelingua non penso si possa sostituire.”

“Trovo un eccellente strumento di apprendimento e informazione se usato con criterio e metodo, non dovrebbe diventare un sostituto dell'interazione umana bensì solo uno strumento di supporto. Così come in ogni ambito”

Stando a quello che si può trarre da questi dati, queste nuove tecnologie hanno tutte le carte in regola per diventare parte integrante del percorso di apprendimento linguistico universitario

---

relazioni umane o rapporti di fiducia. Inoltre, non avendo un corpo, non può utilizzare la comunicazione non verbale basata sul corpo. Di conseguenza, non è in grado di reagire immediatamente alla comunicazione né di adattarsi in modo spontaneo e appropriato. Non solo la caratteristica ③, ma tutte e tre le caratteristiche che possono essere realizzate solo nella comunicazione umana senza l'IA sono profondamente legate alla componente fisica della comunicazione.”. ÖKI, “AI to CLIL...”, cit., p. 96.

degli studenti di giapponese. Uno dei motivi di poca soddisfazione nei confronti dei corsi di Ca' Foscari risulta essere la poca attenzione data all'interazione orale durante le lezioni, e strumenti come ChatGPT potrebbero inserirsi perfettamente in questo contesto: da una parte l'università fornisce già ampio spazio all'acquisizione di input, dall'altra i *chatbot* vocali possono fornire, attraverso un corretto utilizzo, non solo più input, ma anche e soprattutto la possibilità che questo input venga elaborato in output. Questo processo non è affatto lineare o immediato, e rappresenta un'evoluzione dinamica delle strutture cognitive del discente<sup>261</sup>, spiegando in parte perché molti partecipanti all'esperimento non siano soddisfatti del livello di autonomia conversazionale raggiunta durante il loro percorso universitario, nonostante la grande mole di ore dedicate ad assorbire più input possibile. Non tutto ciò che viene letto e ascoltato è effettivamente trasformato in produzione linguistica: esiste una progressiva e inevitabile riduzione del volume di informazione tra le diverse fasi del processo di apprendimento, e questa discrepanza spiega perché l'input non si traduce necessariamente in output. Molte informazioni vengono perse perché non superano barriere psicologiche o limiti strutturali della memoria<sup>262</sup>. I passaggi intermedi di questo percorso sono l'*intake* e l'integrazione, e ciascuno richiede condizioni specifiche per essere attivato. Pragmaticamente, il passaggio dall'input all'*intake* avviene solo attraverso l'atto del *noticing* (気づき): lo studente necessita di rivolgere l'attenzione consapevole su una specifica forma linguistica, riuscendo a collegare la sua struttura al significato e alla funzione che essa ricopre nel discorso. Per favorire questo scatto cognitivo, la didattica può utilizzare tecniche di "input flood" (インプット洪水), ovvero una saturazione di input in cui la forma target appare ripetutamente per aumentarne le possibilità di *noticing*<sup>263</sup>. Successivamente, l'*intake* deve evolversi in *integration* (integrazione, o 統合化), ovvero il momento in cui le nuove conoscenze vengono confrontate e fuse con le strutture dell'interlingua già presenti nella mente, e si attiva quando si tenta di ristrutturare attivamente ciò che è stato appreso<sup>264</sup>. Solo, infine, l'integrazione si manifesta in output, anch'esso è necessario per notare di nuovo il gap tra ciò che sa e ciò che vorrebbe esprimere<sup>265</sup>, attraverso

---

<sup>261</sup> WINDA AYU UTAMI RHAMADANTY, "From Input to Output: The Impact of Interaction in English as a Second Language Acquisition in a Mandarin-Speaking Environment", *Journal of English Language Education*, 9, 2, dicembre 2024, pp. 72-78, cit. p. 72.

<sup>262</sup> ŌKI Mitsuru, ODA Toshiko, IWANE Hisashi (ed.), *Al o gaikokugo kyōiku de tsukawanai sentakushi wa mō nai*, Tōkyō, Hitsuji Shobō, 2025, p. 64.

<sup>263</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>264</sup> *Ibid.*

<sup>265</sup> *Ibid.*, p. 75.

tecniche glottodidattiche come il *Task Based Language Learning*. Il passaggio tra input e output è un processo di consolidamento che richiede tempo, e soprattutto una pratica costante, e uno dei presupposti di un apprendimento linguistico è quello di ripetere in modo ciclico il processo che va dall'input all'output<sup>266</sup>: l'apprendimento non si esaurisce né con un'esposizione continua all'input, né con una produzione di successo, bensì con la ripetizione ciclica di tutti i suddetti passaggi. È chiaro che ripetere tutti questi i passaggi per ogni singolo studente finché ognuno non sia in grado di formulare un output che soddisfi i propri bisogni comunicativi, risulta una delle più grandi criticità non solo di Ca' Foscari ma di ogni lezione linguistica in aula. Un uso consapevole dell'IA potrebbe aiutare in questo senso in ogni singolo passaggio di questo processo, fornendo più input che sia comprensibile, personalizzabile e focalizzato sull'atto nel *noticing* tramite feedback immediati che non causano ansia, favorendo il passaggio allo stadio dell'intake. Il tentativo di rielaborazione e la sfida cognitiva che portano all'integrazione prima e all'output poi può essere fatto in autonomia ed è ancora una volta completamente personalizzabile. Anche una ciclica ripetizione del processo ha chiari limiti pragmatici nel contesto di classe, limiti che l'intelligenza artificiale non pone.

Per garantire però che un efficace equilibrio durante il proprio percorsi di studi prenda forma, c'è bisogno comunque di una serie di fattori che partono e tornano nel contesto di classe. Questo equilibrio non esisterebbe se mediato da un insegnante che sia in grado di aggiornare continuamente le proprie conoscenze non solo in base al corretto utilizzo di tali strumenti, ma anche su come insegnarli in maniera più efficace<sup>267</sup>. Un corretto insegnamento linguistico nell'era dell'IA parte necessariamente in classe, sia per la più volte sottolineata necessità di insegnare un utilizzo corretto e più etico e eticamente informato dei *chatbot*, ma anche per spiegare a fondo i concetti del *prompting*, in modo tale da diminuire, nello stesso tempo, sia la difficoltà percepita nell'utilizzo sia la sfiducia nei confronti dell'output: in questi termini è

---

<sup>266</sup> “言語知識が定着して習得されるためには、(…)インプットからアウトプットまでのプロセスを循環的に繰り返す必要がある”, Ibid, p. 64.

<sup>267</sup> Uno studente afferma: “Sarebbe effettivamente molto utile incorporare nei corsi di lingua delle indicazioni su come usare efficacemente ChatGPT, soprattutto perché anche partecipando alle lezioni di conversazione non si hanno molte occasioni per fare pratica di giapponese parlato. Penso inoltre possa essere un valido strumento per esercitarsi perché ci si può soffermare a piacere sulle espressioni/parole più problematiche per ognuno, senza problemi di tempo.”; un altro ribadisce l'importanza dell'insegnamento accademico di queste tecnologie: “L'AI è il futuro e dovrebbe essere trattata all'università attraverso corsi specifici per comprendere anche come ha cambiato il mondo del lavoro soprattutto per linguisti”

anche necessario insegnare tecniche efficaci per assicurarsi della qualità dell'output e per effettuare validi controlli incrociati:

“To address concerns about accuracy and overreliance, educators should:

- integrate lessons on AI literacy, teaching students how to critically evaluate ChatGPT's responses;
- encourage students to verify information from ChatGPT using academic sources, promoting critical thinking skills;
- guide students in developing effective prompts to elicit more accurate and relevant responses from ChatGPT<sup>268</sup>”.

In questo processo, assume una rilevanza centrale il concetto di post-edit (ポストエディット), che consiste nell'attività di revisione che consiste nell'attività di revisione, correzione e rifinitura operata dall'uomo sul testo prodotto dall'IA. Lontano dal ridursi a una mera correzione passiva, il *post-editing* richiede una solida competenza linguistica preesistente, in quanto solo un discente esperto possiede il lessico e la grammatica necessari per validare o ristrutturare l'output algoritmico<sup>269</sup>

Un altro ruolo che l'insegnante di lingue dovrebbe possedere, inoltre, non è solo quello di saper insegnare tramite approcci glottodidattici consolidati e aggiornati<sup>270</sup>, ma anche saperli sapientemente intrecciare con il linguaggio dei *chatbot*, in continua evoluzione e con esigenze diverse in base al modello e allo specifico risultato che si vuole raggiungere. Nel caso specifico di questa tesi, c'è stato il tentativo di una implementazione del *Task Based Language Learning* perché si è voluto porre l'accento sull'interazione orale, ma gli approcci glottodidattici e le tecniche di insegnamento valide da poter testare con questi strumenti sono molteplici e variano in base alle specifiche abilità linguistiche da voler migliorare. Gli studenti citano già un ampio utilizzo dell'IA per compiti di produzione scritta e creazione di flashcard: uno dei nuovi compiti degli insegnanti potrebbe essere quello di guidare gli studenti anche sotto questo punto di vista,

---

<sup>268</sup> JINMING DU, ANTONIE ALM, “The Impact of ChatGPT on English for Academic Purposes (EAP) Students' Language Learning Experience: A Self-Determination Theory Perspective”, *Education Sciences*, 14, 2024, art. no. 1023, cit., p. 13.

<sup>269</sup> ŌKI, ODA, IWANE (ed.), *AI o gaikokugo kyōiku de tsukawanai sentakushi wa mō nai*, cit., p. 51.

<sup>270</sup> Anche per non rischiare di far percepire le lezioni come poco efficaci, come sottolinea uno dei partecipanti: “Certe lezioni di esercitazione linguistica non sono molto efficaci nel far apprendere il giapponese parlato in Giappone: spesso si tratta di testi obsoleti e che attivamente non danno un lessico molto utile. Dal punto di vista accademico, sebbene si imparino molte espressioni ho come l'impressione che non si riesca ad andare a fondo con lo studio della lingua per riuscire a leggere saggi e articoli reali in giapponese anche di poche pagine.”

assicurandosi che i prompt utilizzati, ad esempio, per la correzione dei propri elaborati scritti<sup>271</sup>, sia incline all'obiettivo finale, e non controproducente. Il metodo di correzione utilizzato in autonomia dagli studenti permette agli stessi di capire e interiorizzare i propri errori, e quindi di migliorare la propria produzione scritta con il dovuto esercizio? Quali sono tutti i passaggi per far sì che la stesura e la revisione di un testo in giapponese resti comunque un processo attivo, e non completamente passivo e/o dipendente dall'intelligenza artificiale? È importante che la nuova figura di docente sia in grado di trovare la risposta a queste domande e condividerla in maniera efficace con gli studenti.

Le lezioni frontali, che a volte gli studenti percepiscono come non sufficienti e obsolete, menzionando una troppa attenzione volta al giapponese scritto a discapito di quello parlato, tornerebbero ad avere una più marcata utilità se tutto questo input riuscisse poi a essere trasformato in *intake* e successivamente in *integration* da ogni singolo studente. Come già analizzato, il passaggio da input a output è un percorso molto lungo e personale che richiede tempo e numerosi fenomeni di *noticing*, che in classe è difficile ottenere per tutti, come notato da molti studenti, soprattutto quando sono presenti livelli linguistici diversi:

“Ridurrei la quantità di lezioni frontali per favorire l'interazione con gli studenti. Le domande che il docente fa dovrebbero essere rivolte a tutti a turno, in modo da far parlare l'intera classe. Facendo domande che richiedono una risposta 'su base volontaria' spesso accade che parlino sempre le solite persone, spesso quelle che si sentono più sicure o che hanno, apparentemente, un livello di giapponese più alto degli altri. Penso che questo scoraggi ancora di più gli altri studenti a partecipare.”

Oppure un partecipante menziona esplicitamente l'importanza del *focus on form*:

“Personalmente, cercherei di stimolare maggiormente la produzione orale. Iniziare a parlare in una lingua che si studia da poco non è facile e, secondo me, bisogna, in un certo senso, 'sbloccarsi'. Questa, però, è una cosa che personalmente sono riuscita a fare solo quando ho cambiato mentalità, smettendo di guardare unicamente alla correttezza grammaticale e puntando maggiormente sul cercare di trasmettere ciò che volevo dire. Il contesto universitario può indubbiamente mettere molta pressione sul 'parlare correttamente'. E sicuramente cercare di parlare un giapponese corretto è l'obiettivo finale. Ma il terrore di fare errori è un grande ostacolo che, a mio parere, impedisce di raggiungere effettivi miglioramenti nel parlare una lingua. Mi piacerebbe che le lezioni fossero funzionali ad aiutare gli studenti a superare proprio questa paura e difficoltà.”

---

<sup>271</sup> Cioè uno degli utilizzi più frequenti secondo il questionario pre-esperimento.

Un altro studente sottolinea invece la difficoltà del cambiamento:

“Credo sia difficile avere un approccio diverso da questo nel contesto classe, non so bene come lo cambierei; sarebbe da affiancare ad uno studio personale più intenso.”

È proprio lo “studio personale più intenso” ciò che serve per raggiungere i sopracitati obiettivi, e quindi uno studio regolarizzato dagli insegnamenti sull’utilizzo dell’IA, che possa sfruttare al massimo la risposta ai bisogni primari quali la competenza e l’autonomia degli studenti. È proprio in questa fase dell’apprendimento che l’IA può fungere da ponte, come esemplificato dall’interessante e significativa è la metafora fornita nella fonte “*AI o gaikokugo kyōiku de tsukawanai riyū wa mō nai*” (tradotto: “Non ci sono più ragioni per non usare l’IA nella didattica delle lingue straniere”<sup>272</sup>, che paragona questi strumenti a un sacco da boxe (ボクシングのサンドバッグ)<sup>273</sup>. Questo perché permette di effettuare innumerevoli prove generali in preparazione a una comunicazione reale, senza le limitazioni di tempo o di luogo imposte dalla presenza di un insegnante umano; in questo senso, però, rimane costante e di vitale importanza il fatto che il docente insegni al pugile (lo studente, in questa metafora) dove e come colpire per migliorare effettivamente la propria tecnica.

Dopo questo studio in autonomia, e quindi dopo aver trasformato l’input ricevuto a lezione in *integration* tramite il supporto di questi strumenti, risulta però di vitale importanza tornare nuovamente in un contesto umano come quello della classe per rispondere al bisogno di *relatedness*, che gli studenti hanno menzionato più volte sia nelle risposte chiuse che in quelle aperte. Seguendo tutti questi passaggi, non solo risultano coinvolti tutti e tre i bisogni primari, ma dovrebbe anche registrarsi un calo dell’ansia sia nella fase di apprendimento sia in quella di esposizione. Un partecipante all’esperimento afferma:

“Ho trovato estremamente valido l'utilizzo del roleplay con dei confini ben definiti, in modo tale da dare una direzione specifica alla conversazione. Nel complesso, posso dire che è stata un'attività che ha raggiunto gli obiettivi prefissati. Ritengo però che un simile metodo di apprendimento abbia anche dei rischi, come per esempio il fatto che parlare a un computer non può e non deve, a mio parere, sostituire l'interazione con delle persone umane. Mi chiedo se un eccessivo appoggiarsi a tecnologie quali l'AI non possa portare a un isolamento sempre più forte delle persone (lo si sta percependo sempre di più ultimamente anche con i social

---

<sup>272</sup> “AI を外国語教育で使わない理由はもうな”, titolo che riassume e esemplifica gran parte delle conclusioni di questo elaborato.

<sup>273</sup> ŌKI Mitsuru, ODA Toshiko, IWANE Hisashi (ed.), *AI o gaikokugo kyōiku de tsukawanai sentakushi wa mō nai*, Tōkyō, Hitsuji Shobō, 2025, p. 50.

media). Le lingue, la conversazione, l'interazione sociale, dovrebbero essere un qualcosa che unisce, che permette di connettersi con un'altra persona, con la quale avere una sorta di "scambio". Eppure, parlare a uno schermo non mi sembra sia funzionale a tutto ciò. Certo, si tratta di un'estremizzazione del caso, e me ne rendo conto. Ma ritengo sia un rischio da tenere in considerazione. Il cervello umano sceglie sempre la strada più "facile", e parlare con un AI abbatte moltissimi muri che la comunicazione interpersonale (in una classe come non) comporta. Quello che mi chiedo è: se le persone si abituassero a parlare con un AI, e se cominciassero a preferirlo rispetto a interagire con una persona reale, cosa succederebbe? Personalmente, ritengo che non sarebbe un cambiamento positivo. All'interazione con l'AI, inoltre, mancano anche molti elementi importanti di comunicazione non verbale. Ho molti dubbi su quali potrebbero essere le conseguenze di un'integrazione dell'AI non solo nell'ambito della didattica delle lingue ma più in generale nella nostra vita. Per quanto utile, non riesco a non vedere anche molti lati negativi e pericolosi che non me la sento di ignorare.”

Senza una guida adeguata all'utilizzo di questi strumenti e i dubbi ad esso legati, l'ansia tecnologica impedirebbe la creazione di abitudini efficaci e durature; una volta affrontato questo problema, gli studenti potrebbero praticare in autonomia senza provare l'ansia tipica dell'apprendimento in classe. La mancata (o, al massimo moderata) voglia di comunicare costantemente con ChatGPT emersa dai questionari, oltre che per la difficoltà di un utilizzo efficace, deriva anche da una mancata prospettiva di utilizzare ciò che si è imparato per creare connessioni reali: è per questo che, sin dall'inizio, dovrebbe essere esplicitato dal curriculum o dai docenti stessi che l'obiettivo finale dovrà essere la capacità di connettersi profondamente e senza inibizioni con altri esseri umani. Emerge quindi un quadro molto complesso, in cui l'opposto estremo della paura di una sostituzione integrale dell'essere umano da parte delle nuove tecnologie e l'altro estremo, che le demonizza come completamente inaffidabili, lasciano spazio alla ben più urgente e razionale necessità di una collaborazione fra apprendenti, insegnanti e intelligenza artificiale in ogni singolo step del lungo percorso dell'apprendimento linguistico.

In sintesi, sulla base della ricerca condotta e delle risposte ottenute dagli studenti di Ca' Foscari, è possibile affermare che l'utilizzo dell'intelligenza artificiale nell'ambito dell'insegnamento linguistico sia altamente consigliabile, a patto che gli insegnanti assumano il ruolo di guide nell'utilizzo di tali strumenti. Questo permetterebbe agli studenti di farne un uso consapevole ed efficace, rendendo possibile un apprendimento linguistico centrato sull'apprendente stesso, favorendo una continua personalizzazione dei contenuti e la riduzione dell'ansia e di altre componenti emotive nocive per il progresso dell'apprendimento. Sarà inoltre di vitale importanza che l'insegnante si faccia promotore di un insegnamento in grado di offrire

costantemente allo studente opportunità di miglioramento delle proprie capacità di *critical thinking*, *content knowledge* e *iterative design*. Qualora tali condizioni vengano garantite attraverso un aggiornamento dei sistemi di insegnamento, l'analisi ha mostrato come sia possibile migliorare e incrementare due dei tre *Basic Psychological Needs* (BPNs), ovvero il bisogno di autonomia e quello di competenza. Rimane tuttavia fondamentale tenere presente che, per il raggiungimento di un benessere ottimale dello studente, non può mancare un continuo ritorno alla comunicazione umana, ulteriore fattore di vitale importanza di cui gli insegnanti dovranno essere attivi promotori.

## Limiti della ricerca

La presente ricerca presenta diverse limitazioni metodologiche e contestuali che ne riducono la portata e che bisogna prendere in considerazione durante la lettura dei risultati. Il primo grande limite è rappresentato dalla scala ridotta dell'esperimento svolto, essendo il campione costituito solo da 30 studenti dell'Università Ca' Foscari. Questo numero ostacola la possibilità di inferenze statistiche robuste e limita la possibilità di espandere la valenza dei risultati sia all'intero corpo studentesco dell'Ateneo sia, a maggior ragione, a una popolazione più ampia che possa rappresentare in qualche modo gli apprendenti di giapponese in ambito universitario. Inoltre, la selezione dei partecipanti potrebbe aver introdotto bias di autoselezione (studenti più motivati o più interessati alle tecnologie), non controllati in questa indagine. Per ricerche future su questo ambito potrebbe essere necessario aumentare il numero dei partecipanti e al tempo stesso registrare i criteri di reclutamento per valutare e correggere eventuali distorsioni.

Lo studio, inoltre, non ha previsto un confronto sistematico tra diverse condizioni di apprendimento, come un'analisi comparativa sullo stesso task effettuato prima con l'IA e subito dopo con un docente umano o un compagno di corso. Ciò impedisce di attribuire con maggiore certezza eventuali differenze osservate a un effetto causale dell'intervento con IA.

Indicazione futura: introdurre gruppi sperimentali e di controllo, randomizzare l'assegnazione e includere condizioni neutralizzanti per valutare l'effetto specifico dell'IA.

Un altro limite riguarda il fattore temporale: la ricerca è stata realizzata con una misurazione rilevata da un esperimento singolo per ciascun studente; non sono stati previsti follow-up a medio o lungo termine. Questo limite non consente di verificare la stabilità nel tempo degli effetti osservati, come apprendimento effettivo raggiunto grazie all'utilizzo continuo dell'IA, cambiamento di atteggiamenti nei confronti della stessa, riduzione dell'ansia fuori e dentro l'aula. Inoltre, la rapida evoluzione dei modelli di LLMs implica che i risultati ottenuti su una versione specifica dello strumento potrebbero non essere replicabili con versioni successive. Ai fini della ricerca, potrebbe essere utile progettare studi longitudinali con più rilevazioni temporali e replicare l'esperimento o su vari aggiornamenti dello stesso modello, o adattarlo rendendolo man mano più adatto alle nuove versioni, per valutare la robustezza temporale degli effetti.

Proprio perché questa tesi si è focalizzata su risultati ottenuti tramite interazioni orali con il modello 5 di ChatGPT i risultati sono, per definizione, vincolati alle caratteristiche e ai limiti di quella specifica versione (capacità di comprensione, generazione testuale e sintetica vocale,

così come l'aderenza al prompt ideato per questa tesi). Aggiornamenti, modifiche ai training data o cambi di policy del fornitore possono alterare significativamente comportamento e efficacia didattica. Se al posto di ChatGPT-5 gli studenti avessero usato Gemini, ad esempio, ci sarebbe stato un cambiamento significativo dei risultati? Ricerche future potrebbero focalizzarsi anche all'individuazione di differenze tra i vari LLMs disponibili, anche per capire quale di questi garantisce un accesso più equilibrato o meno preoccupante in termini di protezione della privacy o impatto ambientale.

Differenze nel livello di competenza di partenza degli studenti (profilo A1-C1, background di studio, esperienza con strumenti digitali) possono aver influito sui risultati e sulle reazioni all'uso dell'IA. Senza un controllo o stratificazione per livello, è difficile isolare l'effetto dell'intervento dalla variabilità individuale.

La ricerca è stata condotta inoltre con un approccio più applicativo che tecnico: una conoscenza informatica più approfondita che possa permettere una migliore comprensione dei parametri di sistema e gestione degli output avrebbe permesso di sperimentare configurazioni personalizzate oltre al *prompt engineering* e di interpretare meglio i limiti del modello.



## Bibliografia

ADAMOPOULOU, Eleni, MOUSIADES, Lefteris, “Chatbots: History, technology, and applications”, *Machine Learning with Applications*, 2, 2020.

AL-AMIN, Md., ALI, Mohammad Shazed, SALAM, Abdus, KHAN, Arif, ALI, Ashraf, ULLAH, Ahsan, ALAM, Nur, CHOWDHURY, Shamsul Kabir, “History of generative Artificial Intelligence (AI) chatbots: Past, present, and future development”, *Heliyon*, 10, 2024.

AMIN, Momen Yaseen M., “AI and Chat GPT in Language Teaching: Enhancing EFL Classroom Support and Transforming Assessment Techniques”, *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4, 4, 2023, pp. 1–15.

BENDER, Emily M., GEBRU, Timnit, “On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?”, *Proceedings of the ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)*, 2021, pp. 610–623.

BIN-HADY, Wagdi Rashad Ali, AL-KADI, Abdu T., HAZAEA, Abduljalil Nasr, ALI, Jamal Kaid Mohammed, “Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: a global perspective”, *Library Hi Tech*, 2023.

BOŽIĆ, Velibor, POOLA, Indrasen, “Chat GPT and Education”, Preprint, aprile 2023.

BROWN, Tom B., MANN, Benjamin, RYDER, Nick, et al., “Language Models are Few-Shot Learners”, arXiv preprint, 2020.

BUSSO, Alexis, SANCHEZ, Becky, “Advancing Communicative Competence in the Digital Age: A Case for AI Tools in Japanese EFL Education”, *Technology in Language Teaching & Learning*, 6, 3, 2024, pp. 1–17.

CAIN, William, “Prompting Change: Exploring Prompt Engineering in Large Language Model AI and Its Potential to Transform Education”, *TechTrends*, 68, 1, 2024, pp. 47–57.

CHIU, Thomas K. F., “A classification tool to foster self-regulated learning with generative artificial intelligence by applying self-determination theory: a case of ChatGPT”, *Educational Technology Research and Development*, 2024.

CINGANOTTO, Letizia, MONTANUCCI, Giorgia, “L’Intelligenza Artificiale per l’apprendimento dell’italiano L2/LS. Risultati preliminari di una sperimentazione”, *Status Quaestionis*, 26, 2024.

CISLOWSKA, Anna Izabela, PEÑA-ACUÑA, Beatriz, “Integration of Chatbots in Additional Language Education: A Systematic Review”, *European Journal of Educational Research*, 13, 4, 2024, pp. 1607–1625.

DENG, Ruiqi, JIANG, Maoli, YU, Xinlu, LU, Yuyan, LIU, Shasha, “Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies”, *Computers & Education*, 227, 2025.

DEWANTY, Via Luviana, HARISTIANI, Nuria, RIFAI, Mumu Muhammad, “Autonomous Learning Through Chatbot-Based Application Utilization to Enhance Basic Japanese Competence of Vocational High School Students”, *Journal of Technical Education and Training*, 14, 2, 2022, pp. 143–155.

DING, Dongliang, YUSOF, Ahmad Muhyiddin B., “Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety: a mixed methods study”, *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1, 2025.

DU, Jinming, ALM, Antonie, “The Impact of ChatGPT on English for Academic Purposes (EAP) Students’ Language Learning Experience: A Self-Determination Theory Perspective”, *Education Sciences*, 14, 2024.

ELLIS, Rod, *Reflections on Task-Based Language Teaching*, Bristol; Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2018.

FATHI, Jalil, RAHIMI, Masoud, DERAKHSHAN, Ali, “Improving EFL learners’ speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions”, *System*, 121, 2024.

GENTILE, Manuel, CITTÀ, Giuseppe, PERNA, Salvatore, ALLEGRA, Mario, “Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher’s role in the AI era”, *Frontiers in Education*, 8, 2023.

HIRSCHBERG, Julia, MANNING, Christopher D., “Advances in natural language processing”, *Science*, 349, 6245, 2015, pp. 261–266.

HORWITZ, Elaine K., HORWITZ, Michael B., COPE, Joann, “Foreign Language Classroom Anxiety”, *The Modern Language Journal*, 70, 2, 1986, pp. 125–132.

JEON, Jaeho, LEE, Seongyong, “Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT”, *Education and Information Technologies*, 28, 2023, pp. 15873–15892.

JIANG, Renfeng, YANG, Gang, SHEN, Qi, “The Motivational Impact of GenAI Tools in Language Learning: a Quasi-Experiment Study”, *International Journal of Applied Linguistics*, 2024.

JORDAN, Michael I., MITCHELL, Tom M., “Machine learning: Trends, perspectives, and prospects”, *Science*, 349, 6245, 2015, pp. 255–260.

KOHNKE, Lucas, MOORHOUSE, Benjamin Luke, ZOU, Di, “ChatGPT for Language Teaching and Learning”, *RELC Journal*, 54, 2, 2023.

LECUN, Yann, BENGIO, Yoshua, HINTON, Geoffrey, “Deep learning”, *Nature*, 521, 7553, 2015, pp. 436–444.

LI, Belle, TAN, Yaling Lily, WANG, Chaoran, LOWELL, Victoria, “Two Years of Innovation: A Systematic Review of Empirical Generative AI Research in Language Learning and Teaching”, *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 9, 2025.

LI, Jiajing, KING, Ronnel B., CHAI, Ching Sing, ZHAI, Xuesong, LEE, Vivian W. Y., “The AI Motivation Scale (AIMS): a self-determination theory perspective”, *Journal of Research on Technology in Education*, 2025.

MIKUNI, Kihoko, SUWA, Akihiro, “Nihongo gakushū ni okeru seisei AI chatbotto no shiyō jittai”, *Nihon go kyōiku kenkyū*, 68, 2024, pp. 91–106.

MOUSAVI, Khorshid, ALAVINIA, Parviz, GHOLAMI, Javad, “Input Providing vs. Output-Prompting Negotiation Strategies in Learning Grammar among Young EFL Learners”, *International Journal of Instruction*, 11, 2, 2018, pp. 497–512.

MUHO, Anita, KURANI, Aida, “The role of interaction in second language acquisition”, *European Scientific Journal*, 16, 44, 2014, pp. 44–54.

OTHMAN, Salah Mahmoud, SATRIO, Benny Yanuar Dwi, “Foreign Language Anxiety and Its Effects on Learner Proficiency”, *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2025.

ŌKI, Mitsuru, ODA, Toshiko, IWANE, Hisashi (a cura di), *AI o gaikokugo kyōiku de tsukawanai sentakushi wa mō nai*, Tōkyō, Hitsuji Shobō, 2025.

PENG, Jian-E, *Willingness to Communicate in a Second Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2025.

RYAN, Richard M. (a cura di), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2023.

SHRAGER, Jeff, “ELIZA Reinterpreted: The world’s first chatbot was not intended as a chatbot at all”, arXiv preprint, 2024.

STRUBELL, Emma, GANESH, Ananya, MCCALLUM, Andrew, “Energy and Policy Considerations for Deep Learning in NLP”, *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 2019, pp. 3645–3650.

SU, Yanfang, LIN, Yun, LAI, Chun, “Collaborating with ChatGPT in Argumentative Writing Classrooms”, *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 5, 2024.

VASWANI, Ashish, SHAZEER, Noam, PARMAR, Niki, USZKOREIT, Jakob, JONES, Llion, GOMEZ, Aidan N., KAISER, Łukasz, POLOSUKHIN, Illia, “Attention Is All You Need”, in *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30, 2017.

VO, Thi Kim Anh, NGUYEN, Huong, “Generative Artificial Intelligence and ChatGPT in Language Learning: EFL Students’ Perceptions of Technology Acceptance”, *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21, 6, 2024.

WINDA AYU UTAMI RHAMADANTY, “From Input to Output: The Impact of Interaction in English as a Second Language Acquisition in a Mandarin-Speaking Environment”, *Journal of English Language Education*, 9, 2, 2024, pp. 72–78.

YAN, Jun, WU, Chu, TAN, Xianzhen, DAI, Mao, “The influence of AI-driven personalized foreign language learning on college students’ mental health: a dynamic interaction among pleasure, anxiety, and self-efficacy”, *Frontiers in Public Health*, 13, 2025.

# Appendice 1: Questionario pre-esperimento

## Introduzione e consenso

Scopo: analizzare come gli studenti di giapponese interagiscono vocalmente con ChatGPT-5 e come questa esperienza influenzi atteggiamenti, ansia, autoefficacia e predisposizione alla comunicazione. La partecipazione è volontaria e anonima; puoi interrompere la compilazione in qualsiasi momento. Le risposte saranno utilizzate solo in forma aggregata per fini scientifici.

Inviando il questionario acconsenti all'uso anonimo dei dati. Sarà chiesto solo un codice identificativo per permettere di associare le risposte ai questionari con l'esperimento che faremo insieme. Per favore, scrivilo nelle risposte successive e annotalo: servirà anche altre due volte.

## Sezione 1 – Verifica criteri di eleggibilità

0.1 Sei attualmente iscritto/a a Ca' Foscari?

Sì

No

0.2 Indica il tuo livello:

JLPT N5

JLPT N4

JLPT N3

JLPT N2

JLPT N1

Non certificato

0.3 Anno di corso:

Triennale 1–3

Magistrale 1–2

Altro

0.4: Codice identificativo:

Scegli un codice di 5 cifre che dovrai ripetere anche durante l'esperimento e nel secondo

questionario.

## Sezione 2 – Uso precedente di chatbot IA generativa

2.1 Hai già utilizzato ChatGPT o strumenti simili (per esempio Gemini, Copilot)?

Sì

No

Se rispondi “No” alla domanda 2.1 vai alla domanda 2.5.

2.2 Con quale frequenza hai utilizzato finora questi strumenti?

Solo una o poche volte

Occasionalmente

Frequentemente (settimanale)

Quotidianamente

Altro: \_\_\_\_\_

2.3 Hai usato un chatbot IA per lo studio delle lingue?

Sì

No

Se rispondi “No” alla domanda 2.3 vai alla domanda 2.5.

2.4 Per quali attività linguistiche hai usato il chatbot? (puoi selezionare più opzioni)

Riassumere testi in lingua straniera

Tradurre testi scritti

Tradurre testi da me prodotti

Correggere o revisionare testi

Brainstorming per elaborati o presentazioni

Redigere bozze

Conversazione testuale

Conversazione vocale

Creare liste di vocaboli o flashcard

Ottenere spiegazioni su regole grammaticali o sul significato delle parole

Altro: \_\_\_\_\_

2.5 Se non hai mai usato o hai usato solo poche volte un chatbot IA, perché? (puoi selezionare più opzioni)

Mancanza di interesse o di necessità

Non so come usarlo o come impostare i prompt

Non so in quali situazioni sia utile

Dubbi sulla qualità delle risposte

Preoccupazioni sulla privacy

Motivi etici o ecologici

Altro: \_\_\_\_\_

2.6 Oltre ai chatbot, utilizzi altri strumenti digitali per studiare (dizionari online, traduttori, app)?

Indica la frequenza con cui li utilizzi su una scala da 1 a 5: 1 = mai, 2 = raramente, 3 = a volte, 4 = spesso, 5 = molto spesso.

1  2  3  4  5

2.7 Hai mai presentato come tuo un testo generato interamente da un chatbot?

Sì

No

Sezione 3 – Percezione e uso dell'IA (modello TAM)

Per ciascuna affermazione indica il tuo grado di accordo su una scala da 1 a 5, dove 1 significa “totalmente in disaccordo” e 5 significa “totalmente d'accordo”.

- 3.1 Ritengo che l'IA sia utile per imparare lingue come il giapponese.
- 3.2 Trovo facile utilizzare strumenti di IA nel mio studio.
- 3.3 Ho già usato applicazioni o chatbot IA per scopi didattici o personali.
- 3.4 Intendo utilizzare strumenti di IA (come ChatGPT) per esercitarmi in giapponese in futuro.
- 3.5 Sono preoccupato di affidarmi troppo all'IA per imparare una lingua.
- 3.6 Credo che l'uso corretto dell'IA possa migliorare l'apprendimento linguistico.

#### Sezione 4 – Ansia nel parlato (contesto classe/pari/docenti)

Per ciascuna frase indica il tuo grado di accordo su una scala da 1 a 5 (1 = totalmente in disaccordo,

5 = totalmente d'accordo).

- 4.1 Non mi sento del tutto sicuro quando parlo giapponese in classe.
- 4.2 Non mi preoccupo di commettere errori durante la lezione di giapponese.
- 4.3 Tremo quando so che il docente mi chiederà di parlare in giapponese.
- 4.4 Mi spaventa non capire cosa dice l'insegnante in giapponese.
- 4.5 Non mi darebbe fastidio seguire altre lezioni di giapponese.
- 4.6 Durante la lezione penso spesso ad altro.
- 4.7 Penso che gli altri siano più portati di me per le lingue.
- 4.8 Di solito sono tranquillo durante i test di giapponese.
- 4.9 Vado nel panico se devo parlare senza essere preparato.
- 4.10 Mi preoccupa delle conseguenze di un insuccesso nel corso.
- 4.11 Non capisco perché alcuni si agitano tanto durante la lezione di giapponese.
- 4.12 In classe divento così nervoso da dimenticare cose che so bene.
- 4.13 Mi imbarazza offrirmi volontario per rispondere.
- 4.14 Non sarei nervoso a parlare giapponese con un madrelingua.

- 4.15 Mi innervosisco quando non capisco le correzioni del docente.
- 4.16 Anche se sono preparato, mi sento ansioso durante la lezione.
- 4.17 Talvolta ho la tentazione di non andare a lezione di giapponese.
- 4.18 Mi sento sicuro quando parlo giapponese in classe.
- 4.19 Temo che il docente corregga ogni mio errore.
- 4.20 Sento il cuore battere forte quando devo parlare in classe.
- 4.21 Più studio per un test di giapponese, più mi confondo.
- 4.22 Non sento particolare pressione a prepararmi molto bene per le lezioni di giapponese.
- 4.23 Sento che gli altri parlano giapponese meglio di me.
- 4.24 Mi sento a disagio a parlare giapponese davanti agli altri studenti.
- 4.25 La lezione di giapponese procede così velocemente che temo di rimanere indietro.
- 4.26 Mi sento più teso durante le lezioni di giapponese rispetto alle altre materie.
- 4.27 Mi innervosisco e mi confondo quando parlo giapponese in classe.
- 4.28 Prima della lezione di giapponese mi sento sicuro di me e rilassato.
- 4.29 Mi innervosisco se non capisco ogni singola parola del docente.
- 4.30 Mi sento sopraffatto dal numero di regole da imparare per parlare giapponese.
- 4.31 Temo che gli altri studenti possano ridere di me quando parlo giapponese.
- 4.32 Probabilmente mi sentirei a mio agio con parlanti nativi di giapponese.
- 4.33 Mi innervosisco quando il docente fa domande inattese.

#### Sezione 5 – Autoefficacia in ascolto e parlato

Indica il tuo grado di accordo su una scala da 1 a 5 (1 = totalmente in disaccordo, 5 = totalmente d'accordo).

- 5.1 Capisco espressioni quotidiane e frasi semplici in un testo audio in giapponese.
- 5.2 Capisco chi parla di sé, della propria famiglia e dei propri amici in giapponese.

5.3 Capisco il punto principale di un programma radiofonico o televisivo in giapponese su argomenti di mio interesse.

5.4 Capisco i telegiornali giapponesi senza sottotitoli.

5.5 Capisco i film giapponesi senza sottotitoli.

5.6 Posso discutere argomenti come famiglia, hobby, lavoro e viaggi in giapponese.

5.7 Posso interagire fluentemente e spontaneamente con un madrelingua giapponese.

5.8 Posso fare domande al mio insegnante di giapponese e rispondere alle sue domande.

5.9 Posso usare frasi e strutture semplici in giapponese per descrivere dove vivo e le persone che conosco.

5.10 Posso esprimermi fluentemente e spontaneamente in giapponese senza dover cercare molte parole.

Sezione 6 – Willingness to Communicate (disponibilità a comunicare)

Usa la stessa scala da 1 a 5 (1 = totalmente in disaccordo, 5 = totalmente d'accordo).

6.1 Sono pronto a partecipare a conversazioni in giapponese con i miei compagni di classe.

6.2 Mi sento ansioso quando devo parlare in giapponese con i compagni o con il docente.

6.3 Partecipo volentieri alle discussioni in giapponese durante le lezioni.

6.4 Preferisco parlare nella mia lingua madre piuttosto che in giapponese con i compagni di corso.

6.5 Cerco opportunità per comunicare in giapponese anche al di fuori delle lezioni.

6.6 Trovo facile iniziare una conversazione in giapponese con un compagno di corso.

Sezione 7 – Opinioni sull'apprendimento (risposte aperte)

7.1 Quali aspetti dell'apprendimento del giapponese ti sembrano più efficaci?

7.2 Quali difficoltà incontri maggiormente nello studio del giapponese?

7.3 Come valuti l'approccio didattico attuale utilizzato nelle lezioni di giapponese? C'è qualcosa che cambieresti o aggiungereesti?

## Appendice 2: Questionario post-esperimento

### Introduzione e consenso

Hai completato l'attività vocale con ChatGPT-5. Le domande che seguono servono a valutare eventuali cambiamenti rispetto al pre-test e a raccogliere il tuo parere sull'esperienza. La partecipazione è volontaria e le risposte sono anonime. Puoi interrompere la compilazione in qualsiasi momento.

### Sezione A – Conferme

- A.1 Confermo di aver completato l'attività vocale con ChatGPT-5 e acconsento all'uso anonimo dei dati relativi alle mie risposte.

Sì

- A.2 So di poter interrompere il questionario in qualsiasi momento senza obbligo di motivazione.

Sì

- A.3 Il codice identificativo di 5 cifre che ho già inserito nel precedente questionario e riferito durante l'esperimento è: \_\_\_\_\_

### Sezione B – Percezione dell'IA e prompting dopo l'esperienza

Per ciascuna affermazione indica quanto sei d'accordo su una scala da 1 a 5, dove 1 = totale disaccordo e 5 = totale accordo.

- B.1 Dopo l'esperienza con ChatGPT-5 ritengo l'IA ancora più utile per l'apprendimento del giapponese.
- B.2 Ho compreso l'importanza di formulare prompt adeguati per ottenere buoni risultati.
- B.3 Trovo facile usare ChatGPT per esercitarmi in giapponese dopo questa esperienza.
- B.4 L'interazione vocale con ChatGPT-5 mi ha fatto apprezzare l'IA come strumento didattico.
- B.5 Sono più propenso a usare chatbot di IA per studiare in futuro rispetto a prima dell'esperimento.

### Sezione C – Ansia nel parlato con ChatGPT

Per ogni affermazione indica il tuo accordo su una scala da 1 (totalmente in disaccordo) a 5 (totalmente d'accordo). Rispondi in base a come ti sei sentito durante la conversazione con ChatGPT. Se necessario, immagina come potresti sentirti ripetendo l'esperienza in futuro.

1. Durante la conversazione con ChatGPT, non mi sono sentito del tutto sicuro quando parlavo in giapponese.
2. Durante la conversazione, non mi sono preoccupato di commettere errori in giapponese.
3. Mi sono sentito nervoso quando ChatGPT mi ha chiesto di rispondere in giapponese.
4. Mi spaventava non capire cosa ChatGPT stava dicendo in giapponese.
5. Non mi infastidirebbe interagire di nuovo con ChatGPT in giapponese.
6. Durante la conversazione, mi è capitato di pensare ad altro.
7. Di solito sono tranquillo quando uso ChatGPT per esercitarmi in giapponese.
8. Mi sono sentito in panico quando ho dovuto parlare in giapponese con ChatGPT senza preparazione.
9. Mi preoccupa di sbagliare con ChatGPT e di non ottenere risposte corrette.
10. Non capisco perché alcune persone si agitano tanto parlando giapponese, anche con un chatbot.
11. Parlare con ChatGPT in giapponese mi rende talmente nervoso da farmi dimenticare parte di quello che so.
12. Mi imbarazza dover rispondere alle richieste di ChatGPT in giapponese.
13. Non sarei nervoso a parlare giapponese con ChatGPT.
14. Mi innervosisco quando non capisco le eventuali correzioni o i commenti di ChatGPT.
15. Anche se ero preparato, mi sono sentito ansioso durante la sessione con ChatGPT.
16. Talvolta ho pensato di non voler continuare a parlare in giapponese con ChatGPT.
17. Mi sono sentito sicuro di me mentre parlavo in giapponese con ChatGPT.
18. Ho temuto che ChatGPT notasse e correggesse ogni mio errore.

19. Sentivo il cuore battere forte quando ChatGPT mi coinvolgeva nella conversazione.
20. Più andava avanti la conversazione, più mi confondevo nel parlare in giapponese.
21. Non sentirei particolare pressione a prepararmi quando uso ChatGPT per esercitarmi.
22. Ho l'impressione che ChatGPT "parli" giapponese meglio di me.
23. Mi sono sentito a disagio a parlare giapponese con un sistema di IA.
24. L'interazione con ChatGPT è stata così rapida che temevo di rimanere indietro o di non capire.
25. Mi sono sentito più teso parlando con ChatGPT che parlando in classe.
26. Mi innervosisco e mi confondo quando parlo giapponese con ChatGPT.
27. Prima di iniziare a parlare con ChatGPT, mi sentivo sicuro di me e rilassato.
28. Mi innervosisco quando non capisco ogni singola parola detta da ChatGPT.
29. Mi sento sopraffatto dalle risposte complesse che ChatGPT fornisce in giapponese.
30. Temo che ChatGPT possa giudicarmi quando sbaglio.
31. Mi sentirei a mio agio continuando a parlare in giapponese con ChatGPT.
32. Mi innervosisco quando ChatGPT fa domande a cui non sono preparato.

#### Sezione D – Autoefficacia con ChatGPT

Usa la stessa scala da 1 a 5 per indicare quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.

- D.1 Sono convinto di riuscire a capire espressioni di uso quotidiano e frasi semplici in giapponese pronunciate da ChatGPT.
- D.2 Sono convinto di capire un discorso in giapponese su sé stessi, famiglia e amici quando ascolto tramite ChatGPT.
- D.3 Sono convinto di poter discutere argomenti come famiglia, hobby, lavoro e viaggi parlando con ChatGPT in giapponese.
- D.4 Sono convinto di poter interagire fluentemente e spontaneamente con ChatGPT in giapponese come se fosse un interlocutore umano.

- D.5 Sono convinto di poter fare domande e rispondere alle domande di ChatGPT in giapponese durante l'esercizio.
- D.6 Sono convinto di poter usare frasi e strutture semplici per descrivere dove vivo e le persone che conosco a ChatGPT.
- D.7 Sono convinto di potermi esprimere fluentemente e spontaneamente in giapponese con ChatGPT senza cercare molte parole.

#### Sezione E – Willingness to Communicate (comparativa)

Queste affermazioni servono a confrontare la tua disponibilità a comunicare in giapponese con ChatGPT rispetto a quella con i tuoi compagni di corso o i docenti. Usa la stessa scala da 1 a 5 (1 = totalmente in disaccordo; 5 = totalmente d'accordo).

- E.1 Mi sento più disposto a parlare in giapponese con ChatGPT che con i miei compagni di classe.
- E.2 Mi sento più disposto a parlare in giapponese con ChatGPT che con i miei docenti.
- E.3 Dopo l'esperienza con ChatGPT, mi sento più disposto a parlare in giapponese con i miei compagni di classe.
- E.4 Dopo l'esperienza con ChatGPT, mi sento più disposto a parlare in giapponese con i miei docenti.
- E.5 Preferisco esercitarmi in giapponese con ChatGPT piuttosto che con altri studenti.
- E.6 Interagire con ChatGPT mi fa sentire meno ansioso rispetto a parlare con i miei compagni.

#### Sezione F – Verifica dell'aderenza di ChatGPT al prompt

Valuta l'aderenza di ChatGPT al prompt su una scala da 1 a 5 (1 = pessimo, 5 = eccellente).

- F.1 Chiarezza delle istruzioni fornite da ChatGPT durante la conversazione.
- F.2 Coerenza delle risposte rispetto al tema e al livello stabilito.
- F.3 Iniziativa conversazionale (domande pertinenti e mantenimento del flusso).

## Sezione G – Controllo dei fattori tecnici

Usa una scala da 1 a 5 per indicare quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni.

- G.1 La qualità dell'audio durante la sessione era adeguata.
- G.2 Non ho percepito ritardi significativi nelle risposte di ChatGPT.
- G.3 L'intonazione e la voce di ChatGPT erano facilmente comprensibili.
- G.4 L'ambiente in cui mi trovavo era libero da distrazioni.

## Sezione H – Feedback sull'esperienza (risposte aperte)

- H.1 Cosa hai pensato dell'esperienza di conversazione vocale con ChatGPT-5? Quali aspetti ti sono sembrati più utili o interessanti?
- H.2 Hai riscontrato difficoltà o elementi frustranti durante l'interazione vocale con ChatGPT?  
Se sì, quali?
- H.3 Ritieni che in futuro utilizzerai ChatGPT o tecnologie simili per imparare il giapponese?  
Perché sì o perché no?
- H.4 Hai altri commenti da fare riguardo all'esperimento appena svolto, sull'AI o sulla didattica del giapponese in generale? Rispondi liberamente.

## Ringraziamenti

La conclusione di questo percorso di Laurea Magistrale è coincisa con un periodo di grandi cambiamenti e grandi sfide. È stato difficile, ma sono davvero felice di essere riuscito ad arrivare a questo punto, con la sempre più presente consapevolezza di non dover dare niente per scontato: salute, famiglia, amici, colleghi, voglia di continuare a imparare. Questa rinnovata consapevolezza non solo ha arricchito il me laureando, ma continuerà ad arricchirmi per il resto della mia vita. Durante la stesura di questa tesi, e durante l'inevitabile crescita (o forse semplicemente cambiamento) della mia persona dovuto alle difficili circostanze, sono riuscito a vedere con occhi nuovi e a scrutare forse in maniera più profonda i valori delle magnifiche persone che fanno parte della mia vita; gli stessi valori che mi hanno permesso di continuare a studiare nonostante tutto.

Prime fra tutte, l'incredibile forza di mia madre, che è riuscita a non demordere anche quando tutto sembrava perduto. Per la prima volta ho assistito con i miei occhi a una dimostrazione di coraggio e voglia di continuare a vivere che sono sicuro mi accompagnerà per il resto della mia vita, fungendo da magistrale esempio di quanto sia importante continuare a lottare nonostante tutte le speranze sembrino essere svanite. Altri grandi esempi che mi auguro di essere in grado di seguire sono quelli rappresentati dalle mie sorelle, Flaviana, Giovanna e Morgana, che per tanto tempo hanno messo in secondo piano la loro vita per poter aiutare la nostra famiglia: è grazie alle loro rinunce e alla loro generosità, che non chiede niente in cambio, se sono riuscito, tra le altre cose, a scrivere; è grazie al loro prezioso tempo e alle loro rinunce che io sono riuscito a concentrarmi sul bello della vita in questi mesi, e se ho potuto continuare a fare ciò che sentivo di dover fare, inclusa questa tesi.

Infinitamente generoso è stato anche mio padre Dino, che mi ha supportato durante tutto il percorso e mi ha permesso di proseguire gli studi senza mai chiedere niente in cambio: è grazie a lui se ora posso laurearmi, ed è grazie a lui se sono riuscito ad andare in Giappone, scoprendo con i miei occhi tutto ciò che della lingua e cultura giapponese mi ha ispirato, motivato e spinto ad avere un continuo senso di motivazione che mi ha permesso di completare gli studi.

Senza l'amicizia e l'affetto dei miei nipoti, inoltre, molte delle mie giornate sarebbero state molto spente. Dovrebbero inventare un termine per tutte quelle persone che, come Sabatino, Dino, Paolo, Stefano (e sicuramente anche il piccolo nuovo arrivato Cesare, tra qualche anno), non solo sono indissolubilmente legate a me per legame di sangue, ma sono persone la cui presenza è talmente benefica per l'anima che definirli o solo parenti o solo amici sarebbe riduttivo. Loro sono quindi l'anello di congiunzione tra la famiglia rappresentata dal legame di sangue e quella invece rappresentata dalle persone che io ho scelto di avere al mio fianco.

E se si parla di *chosen family*, non posso non parlare di Stacey e Giacomo, che sempre mi regalano una dose quotidiana di leggerezza e rinnovata voglia di non prendere questo mondo troppo sul serio. È tutta loro la disarmante capacità di farmi sentire leggero e di strapparmi un sorriso anche quando fuori sembra tutto più difficile. E infine non posso non menzionare il regalo più grande che questo percorso di Laurea potesse mai farmi: nuovi compagni di vita che ho incontrato tra una lezione e l'altra, che hanno condiviso con me (e quindi alleggerito) il peso di esami e sfide della nostra vita da adulti, sia in Italia che in Giappone, e con i quali ho creato un rapporto così sincero, vero e senza filtri che mi sembra di conoscere tutti da una vita. Quindi un immenso grazie va a Francesco e Francesca, Arwen, Greta, Arianna, Alessio, Filippo, Elisa, Francesca L., Sabrina, Letizia, Elvira, Lucia, Vitoria, Dana e Natalia.

Senza i vostri consigli, le passeggiate a Venezia, le pizze a casa Pertini, i messaggi audio chilometrici e le visite notturne ai *konbini*, questa esperienza sarebbe stata infinitamente meno appagante. Grazie di cuore.

