

Strumenti e processi della glottodidattica aumentata L'impatto dell'IA tra modelli teorici e sperimentazione nel contesto del russo L2/LS

Volha Izafatava

Ricercatore indipendente, Docente di lingue straniere e Mediatore linguistico,
Cagliari, Italia

Abstract This study proposes an 'augmented language teaching' paradigm, examining the pedagogical potential of AI in foreign language teaching. Grounded in the CEFR Companion Volume (2020) and DigCompEdu, it distinguishes between general-purpose LLMs and vertical educational platforms. Using Russian L2/FL as a primary case study, the paper analyses AI-supported practices for linguistic mediation, production, and personalised learning. By addressing both opportunities and challenges, the study adopts a *human-in-the-loop* approach, reaffirming the teacher's central role as a strategic mediator and designer of AI-enhanced learning processes.

Keywords Artificial intelligence (AI). Augmented language teaching. Russian as a foreign language. Linguistic mediation. Teacher digital competence. CEFR.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Quadro teorico. – 3 Strumenti IA per la didattica. – 4 Applicazioni pratiche dei modelli e delle piattaforme IA nella didattica di LS e L2. – 5 Criticità e limiti. – 6 Conclusioni e prospettive future.



Peer review

Submitted 2026-03-05
Accepted 2026-05-08
Published 2026-07-14

Open access

© 2026 Izafatava | CC BY 4.0

1 Introduzione

Negli ultimi anni, l'Intelligenza Artificiale (IA) ha assunto un ruolo centrale nel dibattito sulla didattica delle lingue straniere. Questo ha innescato una «rivoluzione silenziosa» (Katelhön 2025) che sta ridefinendo strumenti, pratiche e competenze richieste ai docenti. La diffusione dei modelli linguistici di grandi dimensioni (*Large Language Models*, LLM) e delle piattaforme educative verticali ha aperto nuove possibilità per personalizzare l'apprendimento e la mediazione linguistica. Tuttavia, sorgono interrogativi importanti di natura pedagogica, etica e metodologica (Aljohani 2025).

Nel contesto dell'educazione linguistica contemporanea, questi sviluppi si allineano alle indicazioni del Consiglio d'Europa (2020), che attribuisce un ruolo centrale alla mediazione come competenza fondamentale per l'apprendente plurilingue. La letteratura più recente sottolinea come l'IA possa essere un catalizzatore per «approcci plurali e proposte pedagogiche innovative» (Ciaramita 2025), a condizione che l'integrazione tecnologica sia supportata da una solida formazione glottodidattica. In questo senso, il quadro *DigCompEdu* (Redecker 2017) resta il riferimento per definire la competenza digitale del docente, vista non come una semplice abilità tecnica, ma come una capacità progettuale e critica (Diadori 2022).

In questo contesto, l'IA non deve essere vista come un semplice automatismo per produrre *input*. Deve essere considerata un potenziale mediatore cognitivo e linguistico la cui efficacia dipende strettamente dalle scelte didattiche dell'insegnante. Questa prospettiva è particolarmente rilevante nell'insegnamento del russo come lingua straniera (LS) o seconda (L2). Questa area presenta una complessità morfologica e culturale che richiede un'attenta mediazione per evitare i rischi di una delega cognitiva acritica (Kessler 2018).

Il presente contributo analizza le potenzialità degli strumenti di IA nella didattica del russo LS/L2, distinguendo tra modelli generalisti e piattaforme verticali. L'obiettivo è duplice: fornire un inquadramento teorico che colleghi IA e competenze del docente e presentare applicazioni didattiche concrete, calibrate sui livelli del QCER. L'articolo adotta un approccio *human-in-the-loop*, riconoscendo nel docente il «regista» (Holec 1981) dell'interazione tra apprendente e tecnologia, responsabile della dimensione educativa e inclusiva del processo.

2 Quadro teorico

2.1 Intelligenza Artificiale e CALL nella didattica delle lingue

Con lo sviluppo delle tecnologie digitali, il campo dell'apprendimento linguistico assistito dal computer (*computer-assisted language learning*, CALL) non è rimasto immutato. Inizialmente limitato a semplici esercizi ripetitivi (*drill practice*), oggi include sistemi dotati di intelligenza artificiale capaci di dialogare con chi impara. Mentre un tempo i software proponevano solo frasi da completare o regole da memorizzare, ora permettono esperienze linguistiche fluide e su misura. Cambia così la natura stessa degli strumenti: non più oggetti statici ma entità reattive, in grado di rispondere, correggere, generare *feedback* e modificarsi durante l'interazione in tempo reale. Tale trasformazione segna uno spostamento profondo nel modo di concepire la tecnologia nell'insegnamento, come osservato in diversi studi recenti. Piuttosto che sostituire l'insegnante, questi ambienti ampliano le possibilità di pratica autonoma e significativa (Stockwell 2012; Aljohani 2025).

Recenti ricerche hanno analizzato quanto le app con intelligenza artificiale possano essere utili nell'insegnamento linguistico, mostrando risultati incoraggianti nel potenziare abilità chiave. Nonostante ciò, emerge da alcune indagini preliminari (Al-Obaydi et al. 2025) che i modelli linguistici avanzati sostengono in modo misurabile lo sviluppo del lessico, della comprensione testuale, della produzione scritta, dell'ascolto e dell'espressione orale (*core language skills*). Da parte loro, revisioni ampie dei dati disponibili (Aljohani 2025) indicano che la presenza dell'IA rende gli spazi d'apprendimento più reattivi e stimolanti, tuttavia richiedono una pianificazione accurata per non limitarsi a usare la tecnologia senza criterio; effetti secondari positivi includono un aumento nella partecipazione attiva e minore tensione durante le attività (Bekdas 2025).

Nelle situazioni dove si impara una lingua, l'intelligenza artificiale compare spesso sotto forma di *chatbot* che dialogano, programmi che correggono errori in autonomia oppure motori capaci di produrre testi su richiesta – come accade con ChatGPT o altri modelli analoghi LLM. A volte questi sistemi offrono risposte a quesiti posti dagli studenti, altre volte creano esercizi costruiti sulle loro necessità specifiche. Grazie a essi, chi studia può praticare più frequentemente, persino senza avere qualcuno davanti con cui parlare faccia a faccia; ciò aiuta nel gestire quel senso di tensione comune all'inizio dell'apprendimento. Ma non basta inserirli così come sono: i vantaggi dell'intelligenza artificiale emergono soltanto se vengono usati dentro compiti pensati con criterio didattico e guidati da un insegnante

presente, capace di riflettere criticamente sull'uso fatto. (Peña-Acuña, Durão 2024).

A offrire un apporto chiave allo studio concettuale dell'integrazione tra IA e CALL sono Xu, Chen e Zhang (2024), i quali analizzano la relazione fra persone e tecnologie intelligenti come uno spazio dinamico dove si modula insieme l'apprendimento delle lingue, influenzando così il senso di padronanza del discente. In questa prospettiva emergono tre diverse forme d'interazione:

1. *AI-directed*: docente come facilitatore e guida l'interazione;
2. *AI/teacher-codirected*: docente e intelligenza artificiale progettano insieme l'attività;
3. *AI/teacher/learner-codirected*: l'apprendimento prende forma quando studente, insegnante e intelligenza artificiale decidono insieme il percorso (apprendimento triadico). Il ruolo dello studente non si limita a ricevere, ma contribuisce nel dare senso ai contenuti attraverso interazioni condivise. Xu, Chen e Zhang (2024) osservano che questa costruzione avviene grazie alla partecipazione dinamica dei tre attori principali.

Questa varietà di approcci mette in luce un aspetto fondamentale: l'intelligenza artificiale non elimina il ruolo dell'insegnante, piuttosto ne potenzia gli strumenti quando resta lui a guidare il percorso formativo e a portarne la responsabilità (Han et al. 2023). A riguardo, studi recenti segnalano due problemi rilevanti: da una parte, si può generare una dipendenza cognitiva, con conseguente calo nell'impegno dello studente qualora l'AI operi senza intervento umano (Kessler 2018); dall'altra, emergono dubbi morali e mancanza di chiarezza nell'utilizzo dei modelli linguistici avanzati, specie per quanto riguarda distorsioni (*bias*) linguistiche o culturali incorporate nei sistemi (Yan et al. 2024).

Alla fine, funzionano meglio gli strumenti d'intelligenza artificiale quando non si limitano alla tecnologia usata, ma vengono inseriti dentro compiti (*task*) ben strutturati e accompagnati chiaramente dall'insegnante. Una scelta di questo genere va d'accordo con i punti di vista costruttivisti e socioculturali riguardo all'apprendimento linguistico (Lantolf, Thorne 2006), dove conta molto un'interazione ricca, plasmata da contesti sociali e culturali specifici. Dal momento che il quadro esiste, l'uso dell'IA aiuta a produrre testi reali, stimola ragionamenti sul linguaggio stesso e permette adattamenti nei percorsi didattici in linea col QCER, mantenendo al centro la guida attiva e il controllo del docente.

2.2 QCER, mediazione linguistica e competenza digitale del docente

Oggi, il QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue) del 2001 – insieme al suo aggiornamento nel 2020 (Volume Complementare) – funge da riferimento essenziale nell’insegnamento delle lingue straniere. Nonostante la sua origine datata, resta centrale nella definizione di traguardi didattici e profili linguistici dai livelli A1 a C2. Invece di restringersi alle abilità tradizionali, la versione recente inserisce esplicitamente la mediazione linguistica e interculturale. Questa competenza va oltre la conversione testuale: richiede attiva riorganizzazione dei contenuti. Chi apprende deve mediare tra persone con diversa padronanza della lingua, modificando registro e stile secondo la situazione. A tal fine, utilizza anche risorse cognitive e conoscenze socioculturali per costruire intesa. Soprattutto in ambienti digitali, questa funzione trova nuove possibilità concrete. Strumenti basati sull’intelligenza artificiale, infatti, possono regolare automaticamente la difficoltà del testo proposto, offrendo supporto durante il processo di *scaffolding* linguistico. Parallelamente, aiutano gli studenti a negoziare significati in presenza di differenze linguistiche e culturali marcate. Tuttavia, l’efficacia dipende dall’allineamento tra tecnologia e processi reali d’apprendimento (Council of Europe 2020).

Anche il termine mediazione aiuta a vedere l’insegnante non come trasmettitore, bensì come guida attiva nell’uso delle risorse digitali. Piuttosto che limitarsi ad applicare software per automatismi ripetitivi, serve pensare esperienze d’apprendimento dove intelligenza artificiale e ambienti virtuali sostengono lo sviluppo reale di abilità comunicative, grazie a scelte didattiche ben calibrate. Così, quel processo collega strumenti tecnologici ed esperienza formativa profonda, facendo sì che chi impara affronti materiali digitali con spirito critico, intenzionalità, mirando a padronanze avanzate. Questa visione ha ricevuto nuova enfasi negli ultimi studi, descritta talvolta come cambiamento graduale ma radicale, «rivoluzione silenziosa» (Katelhön 2025), nel quale l’intelligenza artificiale stimola pratiche educative rinnovate, puntando soprattutto sulla crescita professionale dei docenti (Ciaramita 2025).

Secondo Redecker (2017) nel quadro *DigCompEdu*, la competenza digitale degli insegnanti comprende sei aree fondamentali. A differenza di modelli più semplicistici, questa struttura si basa su livelli progressivi di padronanza. Ogni dimensione riguarda un ambito specifico dell’uso tecnologico nell’insegnamento. Sebbene non siano gerarchiche, le aree spesso si influenzano a vicenda nella pratica quotidiana. In aggiunta alle capacità tecniche, include anche scelte pedagogiche consapevoli. L’integrazione delle risorse digitali avviene con attenzione ai contesti reali delle classi:

- a. gestione e organizzazione dell'apprendimento digitale;
- b. pianificazione e progettazione di attività: pianificare significa organizzare passaggi prima di agire; disegnare un percorso chiaro aiuta a muoversi con sicurezza;
- c. valutazione digitale;
- d. facilitazione della collaborazione;
- e. sviluppo della competenza digitale degli studenti;
- f. Promuovere pratiche inclusive. Questo punto richiede attenzione ai dettagli concreti. Quando ci si concentra sul linguaggio, emerge un quadro chiaro: chi insegna deve scegliere strumenti digitali adatti, anche basati su intelligenza artificiale, tenendo conto degli scopi comunicativi, del livello QCER dei discenti e delle forme di supporto utili a favorire un apprendimento reale. Secondo Diadori (2022), questo non è solo uso consapevole della tecnologia; piuttosto, riguarda una padronanza educativa avanzata che combina sapere digitale e metodo didattico per costruire percorsi formativi mirati.

Recenti ricerche indicano che insegnanti capaci nell'uso della lingua e nel maneggio delle tecnologie riescono a sfruttare meglio gli strumenti con intelligenza artificiale. Piattaforme personalizzate, insieme a sistemi per correggere errori in modo automatico (*automatic corrective feedback*), offrono attività adatte al livello dei discenti, suggeriscono miglioramenti specifici oppure stimolano il pensiero critico sulla lingua stessa (Cinganotto, Montanucci 2025). Pur tuttavia, tutto ciò funziona solamente se chi guida l'apprendimento sa coordinare i momenti didattici, controlla ciò che produce l'intelligenza artificiale e interviene nei punti cruciali: solo così si evita che lo studio diventi superficiale o che ci si affidi troppo agli strumenti digitali (Kessler 2018; Peña-Acuña, Durão 2024).

Da non sottovalutare è il modo in cui si può modulare l'apprendimento su misura. Attraverso gli strumenti digitali, chi insegna riesce a calibrare le proposte formative rispetto a capacità diverse, modalità di pensiero individuali e background vari, aprendo spazi per partecipazione attiva e impegno consapevole. Immaginando un'aula reale o virtuale, applicazioni basate sull'intelligenza artificiale offrono situazioni di dialogo simulato oppure affiancano nella composizione testuale con indicazioni puntuali sui termini e sulla forma, ma sempre entro un quadro guidato dall'insegnante. Queste azioni configurano un ambiente didattico capace di adattarsi agli apprendenti, allineato alle prospettive socio-culturali che vedono nell'interazione mediata la via privilegiata per sviluppare padronanza linguistica autentica (Vygotsky 1978; Lantolf, Thorne 2006).

Alla fine, mettere insieme QCER, mediazione linguistica e *DigCompEdu* permette di creare una struttura chiara per analizzare le abilità degli studenti e quanto bene funzionino gli strumenti

digitali. Da questo punto di vista, l'intelligenza artificiale affianca la pianificazione delle lezioni senza prendere il posto dell'insegnante; è sempre lui a stabilire gli scopi comunicativi, scegliere gli esercizi più pertinenti e verificare che la tecnologia serva ad apprendimenti reali, su misura e attenti al contesto culturale. Quando si combinano competenze digitali, capacità di mediazione e livelli del QCER nasce così un modello concettuale essenziale, utile prima di usare strumenti specifici di intelligenza artificiale ed elaborare compiti concreti in classe.

3 Strumenti IA per la didattica

3.1 Modelli linguistici generativi generalisti per la didattica delle lingue seconde e straniere

Nei moderni approcci all'apprendimento linguistico assistito dal computer, spiccano i modelli generativi per il linguaggio. Grazie ai progressi nell'intelligenza artificiale e nell'apprendimento profondo, tali sistemi interpretano, elaborano e creano testi naturali con flessibilità. Adattano le risposte al contesto, allo scopo della comunicazione non meno che alla preparazione dello studente. A differenza dei primi strumenti digitali per lingue, incentrati su esercizi rigidi o prove valutative, oggi si aprono scenari diversi. Interazioni complesse prendono forma: dialoghi simulati, parafrasi supportate e suggerimenti mirati stimolano ragionamento critico e riflessione attiva. Queste caratteristiche li distinguono nettamente dalle versioni precedenti, ampliando le possibilità didattiche concrete (Stockwell 2012; Aljohani 2025).

I modelli generativi generalisti nascono per affrontare due questioni chiave nell'insegnamento linguistico. Uno stimolo arriva dalla richiesta di fornire feedback immediati, duttili, calibrati sulle differenze tra gli studenti. Un fattore parallelo riguarda l'opportunità di costruire contesti di studio vivaci e partecipativi, incentrati sull'utilizzo reale della lingua piuttosto che sulla semplice applicazione di schemi grammaticali (Al-Obaydi et al. 2025). Grazie a una preparazione basata su grandi quantità di testi multilingui, i LLM possono regolare il materiale secondo le soglie previste dal QCER, favorendo avanzamenti mirati e itinerari d'apprendimento su misura (Xu et al. 2024).

Qui, a guidare il processo resta sempre l'insegnante: figura fondamentale, mai davvero rimpiazzabile. Per usare bene i modelli linguistici di grandi dimensioni in classe, servono abilità precise nel creare sollecitazioni mirate – ossia saper porre domande ben definite, adatte al contesto e legate ai principi dell'apprendimento (*prompt*

engineering). Quello che esce dai sistemi automatici non è per definizione utile dal punto di vista educativo; occorre invece un filtro critico capace di verificarne la precisione lessicale, l'appropriatezza nell'uso e l'allineamento agli scopi didattici previsti (Peña-Acuña, Durão 2024). Da questo punto di vista, tali tecnologie non prendono il posto del docente, bensì agiscono affianco come risorse per facilitare lo scambio verbale e culturale, arricchendo le opzioni progettuali e aprendo spazio a compiti più personalizzati e significativi (Cinganotto, Montanucci 2025).

I modelli generativi generalisti presi in considerazione nel presente studio includono ChatGPT, Gemini e Gemma. Di questi, uno attira più attenzione nell'insegnamento: Gemma. Non è un semplice sistema chiuso, bensì un modello *open-weight* firmato Google DeepMind, proposto in varianti multiple per taglia e capacità. Offre molto oltre alla scrittura automatica; permette adattamenti testuali, compila documenti ordinati, genera slide concise e trasforma parole in immagini descrittive. Grazie a queste abilità miste, si estende l'uso pratico degli LLM, aprendo scenari dove testo, grafica e schematizzazione collaborano (Leiker et al. 2023). Senza dimenticare che essere accessibile facilita la gestione delle informazioni e favorisce modifiche su misura – qualità utile quando si lavora con enti didattici.

In ottica pratica, i modelli linguistici avanzati trovano spazio in diversi settori dell'insegnamento delle lingue straniere. Si prestano a guidare la scrittura degli studenti offrendo esempi testuali, termini appropriati e schemi organizzativi (Han et al. 2023). Grazie a riduzioni chiare, *rephrasings* o quesiti mirati, aiutano a decifrare testi difficili. In scenari comunicativi plausibili, permettono esperienze conversazionali simulate e giochi di ruolo (*role-play*). Quando la classe include livelli disparati, questi strumenti accompagnano processi personalizzati. Anche nell'ambito della mediazione tra culture e sistemi linguistici rispondono alle capacità richieste dal QCER.

Uno sguardo attento mostra che i modelli linguistici generativi funzionano bene nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere. Anche se servono prudenza e guida da parte del docente, permettono adattamenti precisi ai ritmi degli studenti. La capacità di affinare le abilità comunicative emerge con chiarezza in diversi scenari d'uso. Gestiscono bene strutture linguistiche articolate, spesso ostiche per gli apprendenti. Il loro peso specifico nella scuola moderna continua a salire, come indicato dai dati recenti (Yan et al. 2024).

3.2 Piattaforme verticali per la didattica delle lingue seconde e straniere

Oltre ai comuni modelli linguistici, nel settore dell'insegnamento si diffondono applicazioni mirate alla formazione linguistica. Queste soluzioni combinano dialoghi guidati (*tutoring* conversazionale), itinerari d'apprendimento organizzati e risposte correttive generate dal sistema, talvolta accompagnate dagli elementi di *gamification*, verifica continua e regolazione automatica del livello di difficoltà. Mentre gli strumenti generici non perseguono obiettivi educativi precisi, i programmi specializzati sono costruiti attorno a metodologie pensate per coltivare l'abilità nella seconda o terza lingua fin dalle basi (Aljohani 2025).

Ciò che contraddistingue queste piattaforme è l'offerta di spazi pensati per imparare una lingua, con materiali suddivisi nei livelli del QCER e funzioni che tracciano l'avanzamento dell'utente. A rendere questi sistemi utili è la loro abilità nel seguire lo studente lungo percorsi già strutturati, mediante esercizi via via più complessi e logicamente collegati, riducendo il carico sul docente nell'organizzare ogni singola attività. Tali ambienti si rivelano particolarmente adatti quando gli studenti lavorano da soli, in modalità mista (*blended*) oppure in gruppi numerosi, situazioni in cui personalizzare l'insegnamento diventa difficile (Cinganotto, Montanucci 2025).

Tra i servizi oggi più utilizzati emergono Praktika, Talkpal, MagicSchool e Diffit, ognuno con obiettivi operativi differenti. A differenza degli altri, Praktika punta sul potenziamento dell'ascolto e della comprensione linguistica, offrendo registrazioni e interazioni vocali costruite su scenari realistici. Il sistema incoraggia un apprendimento graduale, sostenuto da risposte in tempo reale che evidenziano imprecisioni indicando possibili aggiustamenti, fungendo così da supporto mirato nell'acquisizione delle abilità essenziali (*core skills*) (Al-Obaydi et al. 2025).

Talkpal, invece, punta a migliorare la capacità di parlare e interagire in modo efficace. Grazie a *chatbot* conversazionali intelligenti, offre situazioni simulate simili a incontri reali nella vita di tutti i giorni oppure nel lavoro, dove lo studente può provare diversi *role-play* con struttura chiara. Ogni errore viene corretto subito; inoltre vengono dati consigli mirati sulla lingua, favorendo così una comprensione più profonda del messaggio e un uso più preciso dello stile comunicativo adatto al contesto. Questa modalità aumenta in maniera netta l'impegno da parte di chi impara (Bekdaş 2025).

A differenza di altri sistemi, MagicSchool mette a disposizione diversi strumenti pensati apposta per organizzare lezioni incentrate sulla scrittura. Non soltanto permette di costruire esercizi passo dopo passo, ma include anche indicazioni sul vocabolario da usare e modalità per verificare il proprio lavoro (Han et al. 2023). In contrasto,

Diffit si distingue perché cambia dinamicamente la complessità degli esercizi durante lo svolgimento. Questa flessibilità risponde bene alle necessità di gruppi con competenze miste, semplifica la preparazione rapida di materiali mirati ed incoraggia gli studenti a sentirsi più sicuri nelle proprie abilità (Leiker et al. 2023; Xu et al. 2024).

Insieme, le piattaforme specializzate creano spazi organizzati capaci di affiancare i modelli linguistici ampi. A seconda delle mete educative e del quadro europeo, chi insegna può scegliere con maggiore precisione grazie alla sinergia fra questi strumenti. Pur senza sostituire il ruolo critico dell'insegnante (Katelhön 2025), si rivelano appoggi utili per adattare gli studi alle singole persone e costruire percorsi nell'ambito linguistico più equilibrati.

4 Applicazioni pratiche dei modelli e delle piattaforme IA nella didattica di LS e L2

Prima si sono descritte le qualità fondamentali dei modelli linguistici ampi e delle piattaforme specializzate nella didattica delle lingue. Ora l'attenzione passa all'uso pratico di tali risorse nell'insegnamento, mostrando come costruire esercitazioni che coltivino abilità comunicative, adattino i percorsi di apprendimento a ciascuno e favoriscano la traduzione non solo verbale ma anche culturale.

Nonostante l'ampia diffusione dell'intelligenza artificiale, qui si sceglie una struttura flessibile e collegata tra parti distinte, capace di unire sistemi a vasta scala – adatti soprattutto alla creazione scritta o alle interazioni simulate – insieme a spazi digitali specializzati, costruiti per supportare tappe progressive e risposte rapide (Aljohani 2025). A svolgere il compito principale resta chi insegna: figura attenta, presente, regista discreto. Questa visione nasce da approcci pedagogici incentrati sulla persona, nei quali i mezzi tecnologici entrano come sostegno, mai come obiettivo ultimo, volti al benessere cognitivo ed emotivo di chi apprende, oltre che a risultati più solidi nell'apprendimento linguistico (Balboni 2018). Colui che guida l'insegnamento accompagna i discenti nell'utilizzo critico dei dispositivi, nel confronto sui significati condivisi, nella personalizzazione del materiale rispetto ai vari stadi del Quadro Comune Europeo (Katelhön 2025).

La progettazione delle attività mette al centro l'adattamento ai singoli, la varietà nei percorsi, l'inserimento di tutti. In linea con i principi del *DigCompEdu* e con studi aggiornati sulla preparazione degli insegnanti (Cinganotto, Montanucci 2025), usare intelligenza artificiale riduce ostacoli legati al pensiero o ai sensi. Strumenti tecnologici danno la possibilità di regolare il livello linguistico quando gli studenti sono molto diversi tra loro (Leiker et al. 2023), insieme a funzioni mirate per chi ha difficoltà educative particolari o disabilità: si

passa da forme multiple di presentare informazioni fino ad alleggerire lo sforzo mentale e sensoriale (Peña-Acuña, Durão 2024).

Soprattutto quando si insegnano lingue ricche di forme e strutture articolate, diventa cruciale ridurre il carico mentale che può ostacolare l'apprendimento. A scopo illustrativo, in questa sezione si utilizza come caso di studio la lingua russa come L2/LS. Questa lingua offre una prova efficace del modo in cui sistemi automatici e ambienti digitali mirati aiutino a interiorizzare norme sintattiche intricate e a costruire frasi sensate in uno spazio controllato e inclusivo (Ciaramita 2025; Al-Obaydi et al. 2025).

Partendo da casi pratici suddivisi in moduli autonomi, qui si mostrano metodi d'insegnamento dove l'accessibilità diventa parte fondante del progetto formativo. Mentre il russo funge da esempio per comodità espositiva, i compiti proposti trovano riscontro anche nell'apprendimento di altre lingue non native. Il punto centrale: impiegare con intenzionalità modelli generativi e ambienti specializzati può estendere lo spettro dell'apprendimento, accrescere l'impegno individuale (Bekdaş 2025), oltre a rendere l'insegnamento linguistico più coinvolgente, su misura, aperto a tutti e operativo sul piano quotidiano.

Per cominciare, si esplorano strategie per distinguere i materiali didattici. In seguito, l'attenzione si sposta sulla chiarezza del testo. Ciò avviene grazie a strumenti digitali che offrono supporto graduale. L'apprendimento risulta più fruibile quando gli ausili sono ben calibrati. Ogni passaggio è pensato per ridurre il carico cognitivo. Così facendo, anche testi complessi diventano alla portata di tutti.

4.1 Attività 1: Differenziazione dei materiali e accessibilità testuale attraverso lo scaffolding digitale

Livello dei destinatari: A2 (QCER)

Obiettivi didattici

L'attività ha come obiettivo principale lo sviluppo della comprensione scritta attraverso l'accesso graduale a testi autentici. In prospettiva trasversale, mira a potenziare la mediazione intralinguistica (parafrasi, riformulazione) e la consapevolezza delle strategie di lettura. La produzione (orale o scritta) non costituisce l'obiettivo primario, ma rappresenta un esito secondario funzionale alla verifica della comprensione e alla riflessione metacognitiva.

Strumenti e risorse

Piattaforma di differenziazione Diffit; modelli linguistici generativi come Gemma o ChatGPT; testi autentici tratti da portali informativi russi (ad es. *Lenta.ru*, *RIA Novosti*).

Descrizione dello scenario e svolgimento

In una prima fase, il docente seleziona un testo originale in russo caratterizzato da elevata densità informativa e strutture sintattiche complesse (costrutti participiali, subordinate multiple, lessico specialistico). Il testo non viene proposto immediatamente agli studenti, ma costituisce la base di lavoro per la progettazione didattica.

Con l'ausilio di Diffit e di un LLM, il docente elabora tre versioni differenziate:

1. Versione semplificata di base: il testo viene riformulato in frasi più brevi, con riduzione dei costrutti participiali e sostituzione del lessico specialistico con sinonimi di livello A2, mantenendo il contenuto informativo essenziale.
2. Versione facilitata: alla versione semplificata si aggiungono supporti espliciti: glossario bilingue dei termini chiave, brevi spiegazioni in lingua ponte, eventuali immagini o mappe concettuali generate dall'IA per visualizzare le relazioni tra le informazioni principali.
3. Versione avanzata: il testo originale viene mantenuto quasi intatto, ma accompagnato da domande di comprensione inferenziale e da compiti di riformulazione (ad es. trasformare i costrutti participiali in frasi finite, sintetizzare il contenuto in 3-4 frasi).

In questo scenario, semplificazione e facilitazione svolgono ruoli distinti: la *semplificazione* interviene sulla struttura linguistica (frasi più brevi, riduzione dei costrutti complessi, lessico A2); la *facilitazione* aggiunge supporti esterni (glossario, immagini, spiegazioni) che non modificano il testo, ma ne rendono più trasparente l'interpretazione. La versione avanzata, invece, mantiene il testo originale e introduce compiti di riformulazione che stimolano la riflessione linguistica. Questa distinzione permette di mantenere l'autenticità del materiale originale, modulando al tempo stesso il livello di accessibilità in funzione dei bisogni degli studenti.

Una volta predisposte le tre versioni, il docente può organizzare il lavoro in modo differenziato, mantenendo un equilibrio tra supporto e autonomia. In classe, il docente distribuisce le versioni in modo flessibile: alcuni studenti lavorano sulla versione facilitata, altri sullo

standard semplificata, altri ancora sulla versione avanzata, a seconda del loro livello e dei bisogni specifici. In una fase successiva, gli studenti sono invitati a:

1. Confrontare la propria comprensione con quella dei compagni che hanno lavorato su versioni diverse;
2. Produrre una breve parafrasi del testo (orale o scritta), eventualmente supportata dall'IA;
3. Discutere quali elementi hanno reso il testo più o meno accessibile (lunghezza delle frasi, lessico, presenza di supporti visivi).

In questo modo, la semplificazione non è fine a sé stessa, ma diventa parte di un percorso di mediazione e riflessione condivisa.

Inclusività e accessibilità

L'IA funge da mediatore per i Bisogni Educativi Speciali (BES) e per studenti con profili di apprendimento eterogenei. Per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), il docente può richiedere all'LLM la generazione di mappe concettuali del lessico in cirillico, riducendo il sovraccarico cognitivo e favorendo l'organizzazione visiva delle informazioni. Per studenti con disabilità visiva, il modello può produrre descrizioni narrative lineari di tabelle o schemi morfologici, ottimizzate per l'uso con screen reader. Studenti con difficoltà nella produzione scritta o motoria possono usufruire di strumenti di *speech-to-text* per la fase di parafrasi e di rielaborazione.

Istruzioni operative (Prompt Engineering)

L'efficacia dell'attività dipende dalla precisione dei prompt forniti all'IA. Un esempio di prompt per la semplificazione potrebbe essere: «Перефразируй этот текст для уровня А2. Замени сложные причастные и придаточные предложения простыми. Сохрани основную информацию. В конце добавь список из десяти ключевых слов с переводом на итальянский и короткими пояснениями на русском» (Riformula questo testo per un livello A2. Sostituisci i participi complessi e le frasi subordinate con frasi semplici. Mantieni le informazioni principali. Alla fine, aggiungi un elenco di dieci parole chiave con la traduzione in italiano e brevi spiegazioni in russo).

Per favorire una dimensione più collaborativa, il docente può inoltre chiedere all'IA di proporre domande di comprensione e attività di riformulazione che gli studenti possano svolgere in autonomia, ad esempio: «Составь пять вопросов по тексту для

проверки понимания (уровень A2) и предложи два задания на перефразирование предложений» (Formula cinque domande sul testo per verificare la comprensione (livello A2) e proponi due esercizi di riformulazione delle frasi).

In questo modo, l'IA non si limita a produrre una versione semplificata, ma contribuisce alla costruzione di un percorso di lavoro strutturato.

Risultati attesi

L'implementazione di questo scenario può contribuire a rendere più gestibili i testi autentici per studenti di livello A2, riducendo il carico cognitivo iniziale e permettendo un accesso graduale al contenuto. La presenza di versioni differenziate e di supporti espliciti mira a diminuire l'ansia legata alla complessità del materiale, favorendo un clima di maggiore sicurezza e disponibilità alla lettura.

L'implementazione non mira a «semplificare per semplificare», ma a costruire uno scaffolding graduato che permetta agli studenti di avvicinarsi progressivamente al testo autentico. Questo approccio può contribuire a ridurre l'impatto iniziale della complessità linguistica e a favorire un clima di maggiore sicurezza, senza stabilire una relazione diretta e automatica tra semplificazione, autonomia e filtro affettivo.

Dal punto di vista linguistico, ci si attende un ampliamento del lessico specifico legato all'attualità e una maggiore familiarità con strutture sintattiche complesse, grazie al confronto tra testo originale, versioni semplificate e parafrasi prodotte dagli studenti. La pratica sistematica della riformulazione sostiene lo sviluppo di abilità di mediazione intralinguistica.

Sul piano metacognitivo, il confronto tra la propria produzione e quella generata dall'IA stimola la riflessione sulle strategie di comprensione (uso del contesto, inferenze, segmentazione del testo) e sulle scelte linguistiche, promuovendo consapevolezza metalinguistica e capacità di autoregolazione. L'inclusività costituisce un obiettivo centrale: studenti con BES o con disabilità sensoriali possono accedere ai contenuti attraverso modalità adatte (descrizioni testuali, mappe concettuali, trascrizioni, strumenti *speech-to-text*), riducendo il sovraccarico cognitivo e permettendo una partecipazione attiva e significativa.

Dal punto di vista motivazionale, l'impiego di testi autentici, combinato con strumenti digitali interattivi, tende ad aumentare il coinvolgimento, stimolando interesse e curiosità verso la lingua e la cultura target. Infine, l'uso dei *tool di IA* consente al docente di ridurre i tempi di preparazione dei materiali differenziati e di concentrare maggiormente le proprie energie sulla mediazione in

classe, sul supporto individuale e sulla progettazione di attività creative. Le competenze sviluppate dagli studenti – gestione di testi complessi, parafrasi, interazione consapevole con strumenti digitali – risultano trasferibili ad altre lingue e contesti educativi.

4.2 Attività 2: Interazione orale simulata e sviluppo della competenza sociopragmatica

Livello dei destinatari: A2-B1 (QCER)

Obiettivi didattici

L'attività mira a sviluppare la competenza comunicativa orale con particolare attenzione agli aspetti sociopragmatici: gestione del registro (formale/informale), uso di formule di cortesia, realizzazione di atti linguistici ricorrenti (richiesta, rifiuto, offerta, chiarificazione), strategie di riparazione e negoziazione del significato. Obiettivo trasversale è ridurre l'ansia da prestazione offrendo un ambiente non giudicante che favorisca la sperimentazione di strategie comunicative e la consapevolezza metapragmatica.

Strumenti e risorse

Piattaforme di conversazione con avatar IA (Talkpal, Praktika.ai); sistemi ASR/TTS; LLM generativi (Gemma, ChatGPT) per personalizzare scenari e supportare la riflessione metapragmatica; registrazione e log delle interazioni per l'analisi didattica.

Descrizione dello scenario e svolgimento: L'attività si articola in tre fasi integrate

Fase 1): Preparazione sociopragmatica Il docente presenta gli atti linguistici e i marcatori pragmatici rilevanti per il compito (es. formule di cortesia, attenuatori, strategie di chiarificazione). L'IA può generare coppie contrastive (formale vs informale) e brevi esempi da analizzare per evidenziare differenze di tono, attenuazione e adeguatezza contestuale. Il docente fornisce inoltre una mini-griglia sociopragmatica (registro, attenuazione, distanza sociale, grado di imposizione) che gli studenti utilizzeranno come riferimento durante l'interazione e la fase di riflessione.

Fase 2): Interazione con l'avatar IA Lo studente svolge un *role-play* (es. check-in in aeroporto, richiesta di assistenza tecnica,

prenotazione) parlando con l'avatar. L'IA: adatta il registro al contesto; segnala malintesi con formule di riparazione; propone alternative più cortesi; chiede conferme e invita alla riformulazione. L'interazione è pensata come co-costruzione del significato, non come semplice simulazione: l'IA non solo risponde, ma guida la negoziazione pragmatica e stimola la riflessione in itinere.

Fase 3): Riflessione e riformulazione Il docente analizza i *log* focalizzandosi su adeguatezza pragmatica, uso delle formule di cortesia, strategie di riparazione e gestione dei turni. Gli studenti riformulano enunciati con il supporto dell'IA, che propone varianti e spiega le differenze pragmatiche; si conclude con un *debrief* collettivo sulle scelte comunicative adottate. La riformulazione è guidata da criteri sociopragmatici espliciti (adeguatezza dell'atto, attenuazione, gestione della distanza sociale), così da rendere trasparente il processo di revisione.

Indicatori osservabili e misurazione

Per rendere lo scenario verificabile, si definiscono indicatori osservabili: adeguatezza pragmatica (percentuale di enunciati appropriati al contesto), uso di formule di cortesia (numero e qualità delle attenuazioni), strategie di riparazione (frequenza e efficacia), e capacità di riformulazione. Tali indicatori possono essere raccolti tramite analisi dei *log*, rubriche di valutazione docente e brevi questionari di autopercezione (motivazione, ansia) somministrati prima e dopo l'attività. Gli indicatori sono allineati agli obiettivi sociopragmatici dell'attività e permettono una valutazione trasparente e replicabile.

Inclusività e accessibilità

L'attività è progettata per la partecipazione piena di studenti con bisogni diversi: trascrizione simultanea per ipoudenti; interfacce vocali per chi ha difficoltà motorie o disgrafia; *feedback meaning-oriented* per studenti con DSA o elevata ansia linguistica, privilegiando l'efficacia comunicativa rispetto alla sola correttezza formale.

Istruzioni operative (Prompt Engineering)

Il docente fornisce prompt che rendono l'IA un partner didattico e riflessivo. Esempio in russo: «Ты — сотрудник стойки регистрации. Говори со мной на простом русском (уровень A2). Если я использую слишком прямую или неуместную формулировку,

предложи более вежливый вариант и кратко объясни разницу. В конце диалога задай мне три вопроса о том, почему я выбрал те или иные выражения» (Sei un addetto al banco check-in. Parla con me in russo semplice A2. Se uso una formulazione troppo diretta o inappropriata, proponi una variante più cortese e spiega brevemente la differenza. Alla fine del dialogo fammi tre domande sul perché ho scelto quelle espressioni).

Per la fase di preparazione si possono usare prompt che generano coppie contrastive e brevi attività di analisi; per la riflessione, prompt che chiedono all'IA di formulare spiegazioni metapragmatiche e domande di autovalutazione per lo studente.

Risultati attesi

L'attività dovrebbe migliorare l'uso appropriato di atti linguistici e la modulazione del registro; aumentare la capacità di gestire malintesi e riparazioni; promuovere consapevolezza metapragmatica e strategie di autoregolazione. L'ambiente digitale non giudicante tende a ridurre l'ansia da prestazione, favorendo la sperimentazione e la partecipazione attiva. Gli strumenti testuali e vocali integrati garantiscono inoltre l'inclusione e la piena accessibilità dell'attività.

Mini-validazione proposta

In prospettiva, il design può essere validato confrontando un gruppo sperimentale che svolge le attività descritte con un gruppo di controllo che segue pratiche tradizionali. Misure consigliate: rubriche di valutazione pragmatica, scale di autovalutazione della motivazione e dell'ansia, e analisi qualitativa dei *debrief*. Anche una verifica pilota su campione ridotto ($N \approx 20$ per condizione) fornirebbe evidenze preliminari utili per affinare il modello.

4.3 Attività 3: Produzione scritta collaborativa e feedback formativo mediato dall'IA

Livello dei destinatari: A2-B1 QCER

Obiettivi didattici

L'attività mira a sviluppare la competenza di produzione scritta e le abilità di mediazione intralinguistica e interlinguistica, promuovendo strategie di pianificazione, riformulazione e revisione. Obiettivi

trasversali: potenziare la capacità di autorevisione, favorire la collaborazione tra pari e ridurre l'ansia da prestazione attraverso feedback formativi non giudicanti.

Strumenti e risorse

Editor collaborativi online (Google Docs o equivalenti didattici); LLM per *feedback* formativo (Gemma, ChatGPT); piattaforme di peer review strutturata; strumenti *speech-to-text* per la dettatura; strumenti di accessibilità (*screen reader*, ingrandimento testo, mappe concettuali generate dall'IA).

Descrizione dello scenario e svolgimento

L'attività si articola in quattro fasi integrate:

Fase 1): *Brief* e pianificazione

Il docente presenta il compito di scrittura (es. breve articolo di attualità, email formale, post informativo) e fornisce criteri di successo (scopo, destinatario, registro, coesione). Gli studenti, in coppie o piccoli gruppi, elaborano una mappa delle idee e uno schema testuale; l'IA può suggerire strutture possibili e parole chiave adeguate al livello A2-B1. La scelta di una cornice narrativa (articolo, email, post informativo) consente di lavorare in modo mirato sul sistema verbale del russo, poiché la costruzione di eventi, sequenze e relazioni temporali richiede selezioni aspettuali diverse (perfettivo/imperfettivo), che diventano oggetto esplicito di riflessione nella fase di revisione.

Fase 2): Produzione collaborativa

I gruppi redigono una prima bozza in ambiente collaborativo. Gli studenti possono usare strumenti di dettatura o digitazione assistita; l'IA fornisce suggerimenti lessicali e frasali su richiesta, ma non riscrive il testo in autonomia. L'enfasi è sulla co-produzione e sulla negoziazione delle scelte linguistiche.

Fase 3): Feedback formativo e *peer review*

La bozza viene sottoposta a due livelli di feedback: (a) peer review strutturata secondo una rubrica (chiarezza, adeguatezza del registro, coesione, correttezza minima); (b) feedback formativo dell'IA orientato al significato e alle strategie di miglioramento (suggerimenti per riformulazione, alternative lessicali, domande metacognitive). Il docente supervisiona e integra i feedback, privilegiando indicazioni operative per la revisione. Il feedback dell'IA non sostituisce quello umano, ma funge da mediatore che stimola domande, alternative e spiegazioni, favorendo una revisione realmente collaborativa e non automatizzata.

Fase 4): Revisione e riflessione metacognitiva

I gruppi rivedono il testo sulla base dei feedback ricevuti e producono la versione finale. Con l'aiuto dell'IA, compilano una breve nota metacognitiva che descrive le scelte effettuate e le strategie adottate. Si conclude con un debrief collettivo in cui il docente evidenzia pattern ricorrenti e suggerisce strategie di miglioramento. La fase di revisione rende espliciti i processi di mediazione intralinguistica e interlinguistica, poiché gli studenti riformulano contenuti, adattano il registro e negoziano significati in funzione del destinatario.

Indicatori osservabili e misurazione

Per rendere lo scenario verificabile si definiscono indicatori osservabili: coesione testuale (presenza di connettivi adeguati), adeguatezza del registro (percentuale di scelte lessicali coerenti con il destinatario), capacità di revisione (numero e qualità delle modifiche apportate dopo *feedback*), autopercezione (scale di motivazione e ansia pre/post). Raccolta dati: analisi delle versioni successive del documento, rubriche di valutazione docente, registri di *peer review* e questionari brevi somministrati prima e dopo l'attività. Gli indicatori sono pienamente allineati agli obiettivi dell'attività (pianificazione, coesione, adeguatezza del registro, capacità di revisione) e permettono una valutazione trasparente e replicabile del processo di scrittura collaborativa.

Inclusività e accessibilità

Uso di dettatura e *speech-to-text* per chi ha difficoltà motorie o disgrafia; supporti visivi e mappe concettuali per studenti con DSA; output compatibili con screen reader per studenti con disabilità visive; *feedback meaning-oriented* per ridurre la pressione sulla correttezza formale.

Istruzioni operative (Prompt Engineering)

Esempio in russo per feedback formativo: «Прочитай этот черновик. Укажи три сильных момента текста и три аспекта, которые можно улучшить с точки зрения ясности и уместности для адресата уровень А2-В1. Предложи две простые перефразировки для одного проблемного предложения и задай автору два вопроса для саморефлексии» (Leggi questa bozza. Indica tre punti di forza del testo e tre aspetti che possono essere migliorati dal punto di

vista della chiarezza e dell'appropriatezza per un destinatario di livello A2-B1. Proponi due semplici riformulazioni per una frase problematica e poni all'autore due domande per l'autoriflessione).

Prompt per peer review guidata: «Составь краткую рубрику из четырех пунктов ясность, уместность, связность, лексика с описанием уровней «хорошо», «средне», «нужно улучшить» и примерами конкретных замечаний для каждого уровня» (Crea una breve rubrica basata su quattro criteri: chiarezza, appropriatezza, coerenza e lessico, con una descrizione dei livelli «bene», «medio» e «da migliorare» ed esempi di osservazioni specifiche per ogni livello).

Risultati attesi

Miglioramento della pianificazione e revisione testuale; aumento della consapevolezza delle scelte linguistiche; potenziamento delle strategie di autoregolazione. Il feedback formativo mediato dall'IA e integrato con la peer review favorisce la riflessione metacognitiva e riduce l'ansia legata alla produzione scritta. Le competenze sviluppate risultano trasferibili ad altri contesti linguistici e disciplinari.

Mini-validazione proposta

Per una verifica preliminare si suggerisce un pilota con due condizioni: gruppo sperimentale (attività con *feedback IA + peer review*) vs gruppo controllo (attività tradizionale con feedback docente). Misure: rubriche di qualità testuale, conteggio e qualità delle revisioni, scale di autopercezione (motivazione, ansia) e interviste qualitative di *debrief*. Un campione pilota ($N \approx 20$ per condizione) permetterebbe di raccogliere evidenze iniziali sull'efficacia del design e di calibrare rubriche e procedure.

Le tre attività presentate mostrano come l'integrazione calibrata tra modelli linguistici generativi e piattaforme educative specializzate possa sostenere in modo concreto lo sviluppo delle competenze previste dal QCER, mantenendo al centro la mediazione linguistica e il ruolo progettuale del docente. In tutti gli scenari, l'IA non sostituisce l'insegnante, ma agisce come mediatore cognitivo e linguistico, facilitando processi di comprensione, produzione e riflessione metalinguistica.

Nel primo scenario, la differenziazione dei materiali attraverso semplificazione e facilitazione consente un accesso graduale ai testi autentici, riducendo il carico cognitivo e favorendo la partecipazione di studenti con livelli e profili diversi. Nel secondo scenario, l'interazione orale simulata con avatar IA permette di lavorare in modo mirato sulla competenza sociopragmatica, grazie a un ambiente

dialogico che supporta la negoziazione del significato, le strategie di riparazione e la modulazione del registro. Il terzo scenario, dedicato alla produzione scritta collaborativa, valorizza la revisione come processo formativo: il *feedback dell'IA*, integrato con la peer review, stimola la riflessione metacognitiva e rafforza le abilità di mediazione intra- e interlinguistica.

Un elemento trasversale ai tre scenari è l'inclusività: strumenti come mappe concettuali generate dall'IA, descrizioni testuali accessibili, *speech-to-text* e *feedback meaning-oriented* riducono barriere legate a difficoltà cognitive, sensoriali o motorie, ampliando le possibilità di partecipazione attiva. In questa prospettiva, l'IA contribuisce a creare ambienti di apprendimento più equi, senza sostituire la guida pedagogica dell'insegnante, che resta responsabile della selezione dei materiali, della calibrazione dei compiti e della supervisione critica dei processi (Kessler 2018; Peña-Acuña, Durão 2024).

Per garantire la verificabilità del design, il progetto definisce una serie di indicatori osservabili che permettono di misurare gli esiti didattici e l'impatto sul filtro affettivo: coesione testuale, adeguatezza del registro, capacità di revisione, adeguatezza pragmatica (atti linguistici, formule di cortesia, strategie di riparazione), oltre a scale di autopercezione relative a motivazione e ansia. Questi indicatori, raccolti tramite *log*, rubriche e questionari pre/post, assicurano coerenza metodologica e replicabilità, offrendo una base empirica per future validazioni su campioni più ampi.

Nel complesso, le attività delineano un modello di glottodidattica aumentata in cui tecnologie generative e piattaforme verticali ampliano le possibilità di *scaffolding*, interazione e revisione, senza indebolire la centralità del docente. L'IA diventa così un supporto strategico per costruire percorsi personalizzati, inclusivi e orientati alla mediazione, favorendo un apprendimento più consapevole, motivante e sostenibile.

5 Criticità e limiti

L'integrazione dell'intelligenza artificiale nei percorsi di apprendimento linguistico presenta potenzialità significative, ma richiede una gestione attenta per evitare rischi pedagogici e distorsioni nell'uso degli strumenti. Come evidenziato dalla letteratura (Kessler 2018; Yan et al. 2024), l'adozione non mediata dell'IA può generare forme di delega cognitiva, riduzione dell'impegno attivo e riproduzione di bias linguistici o culturali. Per questo motivo, in tutti gli scenari proposti il docente mantiene un ruolo centrale nella selezione dei materiali, nella calibrazione dei compiti e nella supervisione critica delle interazioni.

Un primo limite riguarda la qualità e l'affidabilità dei contenuti generati dall'IA. Sebbene i modelli linguistici avanzati offrano supporti utili per la semplificazione, la riformulazione o la simulazione dialogica, essi possono produrre errori, incoerenze o suggerimenti non adeguati al livello QCER previsto. Negli scenari descritti, questo rischio è mitigato attraverso un controllo sistematico da parte del docente e tramite l'uso di rubriche e criteri espliciti che guidano la revisione.

Un secondo limite riguarda la possibile sovrastima delle capacità dell'IA da parte degli studenti, che potrebbero percepire gli strumenti come sostituti dell'interazione umana o come soluzioni immediate ai compiti complessi. Per contrastare tale rischio, le attività enfatizzano la co-costruzione del significato, la riflessione metacognitiva e la mediazione linguistica, rendendo trasparente il processo di scelta e revisione.

Un terzo limite riguarda la variabilità dell'accesso e delle competenze digitali, sia per gli studenti sia per i docenti. L'uso efficace degli strumenti richiede familiarità con le piattaforme, consapevolezza dei loro vincoli e capacità di integrare il feedback automatico in un percorso didattico coerente. In questo senso, la formazione digitale del docente – come indicato dal *DigCompEdu* (Redecker 2017) – rimane un prerequisito essenziale.

Infine, l'IA non elimina le disuguaglianze, ma può talvolta amplificarle se non accompagnata da strategie inclusive. Gli scenari proposti affrontano questo rischio attraverso strumenti di accessibilità (*speech-to-text*, mappe concettuali, descrizioni testuali, interfacce vocali) e attraverso un design che privilegia la gradualità, la trasparenza dei criteri e il supporto personalizzato.

6 Conclusioni e prospettive future

L'integrazione dell'intelligenza artificiale nei percorsi di apprendimento linguistico mostra come modelli generativi e piattaforme verticali possano ampliare le possibilità di *scaffolding*, interazione e revisione, senza ridurre la centralità del docente. Gli scenari proposti evidenziano che l'IA, se inserita in compiti ben strutturati e guidata da criteri didattici chiari, può sostenere la comprensione, la produzione e la mediazione linguistica, contribuendo a rendere l'apprendimento più accessibile, personalizzato e motivante. In questa prospettiva, l'IA non sostituisce l'insegnante, ma ne potenzia la capacità di progettare percorsi calibrati sui livelli del QCER e sulle esigenze dei singoli apprendenti (Diadori 2022; Ciaramita 2025).

La letteratura recente conferma che l'uso consapevole dell'IA può incidere positivamente sulla motivazione, sulla percezione di autoefficacia e sulla partecipazione attiva (Bekdaş 2025; Xu et al. 2024). Allo stesso tempo, emergono sfide rilevanti: la necessità di

evitare forme di delega cognitiva (Kessler 2018), di mitigare possibili distorsioni linguistiche e culturali (Yan et al. 2024) e di garantire un accesso equo agli strumenti digitali. Gli scenari presentati mostrano come tali criticità possano essere affrontate attraverso un approccio *human-in-the-loop*, in cui il docente mantiene il controllo dei processi interpretativi, della selezione dei materiali e della supervisione critica del feedback generato dall'IA.

Sul piano inclusivo, l'adozione di strumenti multimodali - mappe concettuali, descrizioni testuali, interfacce vocali, *speech-to-text* - contribuisce a ridurre barriere cognitive, sensoriali e motorie, ampliando le possibilità di partecipazione anche per studenti con bisogni educativi speciali o disturbi specifici dell'apprendimento (Peña-Acuña, Durão 2024). L'IA diventa così un supporto concreto per costruire ambienti di apprendimento più equi, in linea con le prospettive del *DigCompEdu* e con le indicazioni del QCER sulla mediazione.

Le prospettive future riguardano tre direzioni principali. La prima è lo sviluppo di modelli generativi più trasparenti e controllabili, capaci di ridurre bias linguistici e culturali e di adattarsi in modo più preciso ai profili degli apprendenti. La seconda riguarda la ricerca empirica: occorrono studi sistematici che valutino l'impatto dell'IA su motivazione, ansia, strategie di autoregolazione e sviluppo della competenza pragmatica, attraverso indicatori osservabili e protocolli replicabili. La terza direzione riguarda la formazione dei docenti, chiamati a integrare competenze digitali, consapevolezza critica e capacità di mediazione per orientare l'IA verso obiettivi linguistici autentici.

Nel complesso, l'insegnamento delle lingue arricchito dall'intelligenza artificiale non rappresenta una semplice innovazione tecnologica, ma una trasformazione metodologica che unisce progresso digitale e riflessione pedagogica (Katelhön 2025). Guidare questo cambiamento, più che subirlo, significa costruire percorsi di apprendimento più consapevoli, inclusivi e sostenibili, in cui la tecnologia diventa un alleato per sviluppare competenze linguistiche e interculturali profonde, in linea con le esigenze della glottodidattica contemporanea.

Bibliografia

- Aljohani, N.J. (2025). «ChatGPT in Language Learning: A Systematic Review of Applications and Challenges». *Social Sciences & Humanities Open*. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102357>.
- Al-Obaydi, L.H.; Pikhart, M.; Hossain, M.K. (2025). «ChatGPT and the Development of Core Language Skills: An Exploratory Study of EFL College Students». *Contemporary Educational Technology*, 17(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/17242>.
- Balboni, P.E. (2018). «Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche». Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2021). «Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: a modest proposal». *EL.LE*, 10(3), 323-40. <https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2021/03/000>.
- Bekdaş, M. (2025). «The Pros and Cons of ChatGPT in Foreign Language Teaching and its Impact on Student Motivation». *Arab World English Journal (AWEJ)*, AI Special Issue, 139-56. <https://doi.org/10.24093/awej/AI.8>.
- Bender, E.M.; Gebru, T.; McMillan-Major, A.; Shmitchell, S. (2021). «On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?». *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610-23. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.
- Ciaramita, G. (2025). «Mediazione, tecnologia e approcci plurali: una proposta pedagogica per la formazione dell'insegnante». *Italiano LinguaDue*, 17(2), 701-16. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30421>.
- Cinganotto, L.; Montanucci, G. (2025). «Competenze grammaticali e interculturali nella didattica mediata dall'intelligenza artificiale: un'esperienza di formazione per docenti di italiano L2/LS». *Italiano LinguaDue*, 17(2), 153-69. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/30437>.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16809ea0d4>.
- Diadori, P. (2022). «Interazioni telematiche e didattica della L2 nei documenti europei: prima e dopo il DigCompEdu (2017) e il CEFR Companion Volume (2020)». *Italiano LinguaDue*, 14(2), 65-93. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19571>.
- Han, J.; Yoo, H.; Kim, Y.; Myung, J.; Kim, M.; Lim, H.; Kim, J.; Lee, T.Y.; Hong, H.; Ahn, S.Y.; Oh, A. (2023). «RECIPE: How to Integrate ChatGPT into EFL Writing Education». *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.11583>.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Katelhön, P. (2025). «La rivoluzione silenziosa: IA e mediazione nell'insegnamento delle lingue straniere». *Italiano LinguaDue*, 17(2), 659-78. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/29097>.
- Kessler, G. (2018). «Technology and the Future of Language Teaching». *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-18. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>.
- Lantolf, J.P.; Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leiker, D.; Finnigan, S.; Ricker Gyllen, A.; Cukurova, M. (2023). «Prototyping the Use of Large Language Models (LLMs) for Adult Learning Content Creation at Scale». *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.01815>.

- Luckin, R.; Holmes, W.; Griffiths, M.; Forcier, L.B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>.
- Peña-Acuña, B.; Durão, R.C.F. (2024). «Learning English as a Second Language with Artificial Intelligence for Prospective Teachers: A Systematic Review». *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1490067>.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>.
- Stockwell, G. (ed.) (2012). *Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781139060981>.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf.
- Xu, S.; Chen, P.; Zhang, G. (2024). «Exploring the Impact of the Use of ChatGPT on Foreign Language Self-Efficacy». *Heliyon*, 10(21). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39845>.
- Yan, L.; Sha, L.; Zhao, L.; Li, Q.; Martinez-Maldonado, R.; Chen, G.; Selwyn, N.; Gašević, D. (2024). «Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education: A Systematic Scoping Review». *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 90-112. <https://doi.org/10.1111/bjet.13370>.

