

# 2000-2025: Con-fini educativi tra generazioni

## Un giubileo per l'educazione

Atti del Convegno Nazionale CIRPED  
14 novembre 2025

a cura di

*Fernando Ivano Ambra, Alessandro Ciasullo, Giuseppe De Simone  
Tiziana Iaquinta, Maria Luisa Iavarone, Antonello Mura  
Sara Nosari, Antonella Nuzzaci, Riccardo Pagano  
Marco Piccinno, Andrea Porcarelli*



CIR Centro Italiano  
di Ricerca  
Pedagogica  
Ped



2000-25: Con-fini educativi tra generazioni  
*Un giubileo per l'educazione*

Atti del Convegno Nazionale CIRPED  
14 novembre 2025

a cura di

*Fernando Ivano Ambra, Alessandro Ciasullo, Giuseppe De Simone  
Tiziana Iaquinta, Maria Luisa Iavarone, Antonello Mura  
Sara Nosari, Antonella Nuzzaci, Riccardo Pagano  
Marco Piccinno, Andrea Porcarelli*





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-387-2

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

## I.14

### L'intelligenza della scrittura.

## Pratiche, percezioni e tensioni educative nell'epoca dell'IA

Angela Spinelli

*Università di Roma Tor Vergata - [angela.spinelli@uniroma2.it](mailto:angela.spinelli@uniroma2.it)*

#### **Abstract**

Lo studio indaga pratiche e percezioni degli studenti universitari sull'uso dei Large Language Models nella scrittura accademica, adottando una prospettiva ispirata all'archeologia dei media e all'analisi critica del discorso. L'indagine qualitativa, condotta su 250 studenti dell'Università di Roma Tor Vergata, individua tre assi discorsivi: pragmatico-funzionale, etico-critico, educativo-istituzionale. L'IA è percepita come supporto cognitivo, ma emergono tensioni tra efficienza e autenticità. I "timori che educano" diventano risorse metacognitive, aprendo a una riflessione sul "post-plagio" e alla necessità di integrare l'IA nella didattica per promuovere cittadinanza digitale critica.

**Parole chiave:** intelligenza artificiale, scrittura accademica, educazione universitaria, media literacy, post-plagio

This study investigates university students' practices and perceptions regarding the use of Large Language Models in academic writing, adopting a theoretical perspective inspired by media archaeology and critical discourse analysis. The qualitative research, involving 250 students from the University of Rome Tor Vergata, identifies three main discursive axes: pragmatic-functional, ethical-critical, and educational-institutional. AI is perceived as a cognitive support, yet tensions emerge between technical efficiency and the desire for authenticity. These "educational fears" become metacognitive resources, fostering a reflection on the "post-plagiarism" era and highlighting the need to integrate AI into teaching practices to promote critical digital citizenship.

**Keywords:** artificial intelligence, academic writing, higher education, media literacy, post-plagiarism.

### 1. Introduzione: La scrittura autentica: una "chimera" mediale

L'uso dell'intelligenza artificiale (IA) nella scrittura accademica tra gli studenti/esse universitari/e è un tema di crescente interesse e gli studi empirici forniscono ri-

sultati tanto interessanti quanto contraddittori. Le fonti suggeriscono che l'IA, in particolare i modelli linguistici di grandi dimensioni (LLM) come ChatGPT, non sono una minaccia, ma un'opportunità per rinnovare vari ambiti dell'istruzione e della ricerca. Tuttavia, il nuovo assetto mediale solleva anche molti dubbi: infatti, nonostante i tentativi di regolamentazione nel contesto educativo (UNESCO, 2019; Commissione Europea, 2022), le sfide che questa trasformazione della produzione culturale pone alle università riguardano la costruzione di nuovi rapporti di fiducia che superino le logiche del controllo e della sorveglianza (Eaton, 2023; Claverini, 2024) entrando così nel vivo della relazione educativa e della produzione culturale. In questa prospettiva la questione da tecnica diventa educativa, ed affiora con chiarezza la necessità di ripensarla in una prospettiva interpretativa di ampio respiro. L'approccio storico, ispirato all'archeologia dei media (Parikka, 2019) che supera gli orientamenti deterministici e tecnofobici (Gallese et al. 2025), aiuta a rileggere le ricerche empiriche e le esperienze d'uso, approfondendo il ragionamento pedagogico e didattico e considerando gli apporti che gli studi su IA e scrittura accademica mostrano in termini di opportunità, ma anche di sfide e criticità. Un simile processo interpretativo, d'altra parte, è coerente con gli approcci mediali allo studio delle tecnologie didattiche e alla *media education* (Maragliano, Pireddu, 2014).

Allo stato attuale è abbastanza condivisa l'evidenza che i LLM sono utilizzati dagli studenti/esse per supportare la scrittura, fornendo suggerimenti su argomenti, struttura, e correzioni (Reis et al., 2023; Suwadi, 2023; Krajka, Olszak, 2024). Tendenzialmente, l'IA è vista come uno strumento complementare per la scrittura accademica creativa e critica, che non sostituisce l'azione umana (Pereira et al., 2024); può essere – inoltre – molto utile nelle attività di base, automatiche e ripetitive, che richiedono tempo ed attenzione puntuale, quali ad esempio la correzione grammaticale, la traduzione, l'adattamento della struttura del testo (standard e formati), la consultazione di riferimenti e fonti.

Una meta-analisi del 2025 (Wang, Fan) svolta su 51 studi internazionali ha individuato alcuni effetti dell'uso di ChatGPT sull'apprendimento degli studenti e li ha messi in relazione alle variabili di contesto. È emerso che il suo utilizzo ha un impatto positivo sulle *performance* di apprendimento in relazione al tipo di obiettivi formativi, al modello didattico e alla durata del corso. Anche la percezione di autoefficacia e lo sviluppo del pensiero di ordine superiore sono influenzate dalla durata del corso e dal ruolo svolto da ChatGPT nelle interazioni con gli studenti/esse. Diffusa e condivisa la posizione che lo strumento non può, e non deve, sostituire il pensiero umano, a fronte di rischi, reali o presunti, che riguardano la perdita di autonomia, la maturazione di forme di dipendenza, la diminuzione del pensiero critico, la pigrizia intellettuale.

Il presente lavoro, pur considerando la letteratura citata come parte integrante del sapere che concorre alla conoscenza del nuovo assetto mediale, assume anche un punto di vista complementare, che legge il fenomeno con sguardo educativo e sociale non solo di ordine empirico. In questa prospettiva, l'interazione uomo-macchina, resa così intima, efficiente e generativa dalla diffusione dei LLM, è in-

terpretata come una “chimera” nel significato etimologico che restituisce Beane (2024) all’interazione essere umano-tecnologia IA. Questo sistema, né solo umano né solo tecnologico, va presidiato per lasciare spazio alla possibilità di apprendimento intergenerazionale messo in crisi dall’intelligenza artificiale.

All’interno di questo vasto movimento di studi, si presentano qui alcuni risultati della ricerca esplorativa condotta con gli studenti/esse del corso di Didattica generale (a.a. 2024/25) dell’Università degli Studi di Roma Tor Vergata. L’indagine ha coinvolto circa 250 partecipanti e si è svolta attraverso l’analisi della produzione testuale del Forum interno al corso, dei questionari *in itinere* e dei *focus group* svolti al termine del corso. L’approccio metodologico adottato è di orientamento qualitativo, ispirato al protocollo applicativo dell’analisi critica del discorso per la ricerca educativa (Fabbro, 2024) in cui le fasi di codifica, analisi intratestuale e intertestuale garantiscono anche il processo di triangolazione.

L’obiettivo è di comprendere usi, rappresentazioni e interazioni con i più diffusi LLL. Inoltre, è stata approfondita l’analisi dei livelli di consapevolezza e delle preoccupazioni rispetto all’uso e all’impatto di questi strumenti nel contesto educativo.

Questi primi risultati della ricerca si inquadrano all’interno della più vasta analisi teorica che sottolinea la necessità di accompagnare il passaggio dalla *media* alla *data literacy* (Buckingham, 2019; Panciroli, Rivoltella, 2023), essenziale per sostenere la cittadinanza digitale e per far fronte alle sfide che l’intelligenza artificiale pone a tutto il mondo dell’educazione.

## 2. Percezioni e pratiche di utilizzo: timori che educano

In questo spazio viene presentata l’analisi integrata dei due *corpora* provenienti dal Forum e dai focus group. Prima di addentrarci nell’analisi è necessario un passaggio metodologico e, successivamente, una specifica sul *setting* in cui le due produzioni sono state generate. Il chiarimento metodologico riguarda l’analisi dei *corpora* che sono stati codificati a diversi livelli e a più riprese, coerentemente con le indicazioni della ricerca qualitativa e del metodo dell’analisi critica del discorso (Fabbro, 2024). I diversi livelli delle categorie interpretative sono stati individuati attraverso una doppia articolazione: *bottom-up*, frutto di una lettura ricorsiva e comparativa dei dati testuali e *top-down*, grazie alla riflessione teorica e pedagogica sull’IA nei contesti educativi (Ranieri et al., 2025) che ha guidato la formalizzazione e la sintesi dei concetti e che è stata scelta per esplorare le domande dell’intera ricerca. In questa sede non si può entrare nel dettaglio della descrizione delle categorie e degli indicatori, basti dire che parte del lavoro di codifica è stato svolto all’interno del *software* NVivo (Mortelmans, 2025; Pacifico, Coppola, 2010; Spinelli, 2024).

In merito allo specifico contesto in cui i testi sono stati prodotti è utile considerare che il Forum è stato parte integrante dell’attività didattica del Corso di didattica e si rivolgeva a tutti/e gli/le studenti/sse. Gli interventi, spesso, sono stati chiosati per puntualizzazioni, specifiche, sintesi e rilanci, così da rendere molto

visibile la mediazione della docente. Di contro, i *focus group* sono stati svolti su base volontaria, al termine del corso, in un clima molto informale e senza alcun intervento didattico, anche allo scopo di non orientare, dirigere e indirizzare le interazioni tra i partecipanti. Oltre ciò, la scrittura, specifica del Forum, ha richiesto un tempo di riflessione diverso dalla conversazione di gruppo tipica dei *focus group* e questi fattori hanno influenzato in modo evidente la produzione discorsiva dei due ambienti.

Nonostante questi necessari distinguo l'analisi dei due *corpora* restituisce un panorama composito e dinamico delle interazioni tra partecipanti e strumenti di IA generativa, in cui l'intreccio tra usi, percezioni e implicazioni educative rivela una preoccupazione di fondo tra l'efficienza tecnica e il desiderio di autenticità che caratterizza la postura dello studente-autore.

Sia nel Forum, sia nei *focus*, l'intelligenza artificiale è interpretata prioritariamente come uno strumento cognitivo a sostegno dell'attività di scrittura utilizzata per la generazione di testi, per supportare il processo creativo, per la revisione linguistica e per la semplificazione e accesso alle informazioni. In tutti e due i contesti si rileva, anche, una marcata ambivalenza tra questo posizionamento funzionale e l'incertezza dettata da timori legati al rischio di una delega eccessiva e da dubbi sulla perdita di autenticità dello stile personale.

Dunque, una delle principali configurazioni discorsive riguarda la percezione e l'uso della IA come supporto cognitivo integrato alle pratiche di scrittura. In questa accezione la funzione prevalente attribuita all'IA, tanto nel Forum quanto nei *focus group*, è quella di supporto cognitivo. I codici che implicano attività come generazione, revisione, reperimento informazioni, sviluppo di competenze metacognitive dominano i *corpora*, sia per frequenza sia per densità semantica. Gli studenti descrivono l'IA come strumento operativo per superare il blocco iniziale della scrittura, definire scalette, correggere testi e verificare la coerenza argomentativa. L'atteggiamento generale è pragmatico: l'IA è una "*seconda mente*",<sup>1</sup> un facilitatore nei passaggi iniziali e di rifinitura della scrittura. Tuttavia, l'efficacia percepita non è priva di ulteriore analisi: molti interventi tematizzano la necessità di verificare le informazioni fornite, sottolineando il carattere strumentale e non sostitutivo dell'IA. È espressa in modo ricorsivo la preoccupazione per la correttezza delle fonti e la necessità di non dare per scontate le risposte e le soluzioni proposte, sebbene questa attenzione sia rivolta solo alla esattezza scientifica, senza essere collegata esplicitamente al pericolo di plagio o di violazione sulla normativa del diritto d'autore.

Al fianco di questa macro-categoria interpretativa ne emerge un'altra, spesso anche all'interno del medesimo intervento, che riguarda invece timori per la perdita di autodeterminazione e pensiero critico. Insieme alle opportunità funzionali, infatti, si fa strada una costellazione di paure che si condensano nella categoria del rischio percepito: è verbalizzato il pericolo della delega, della perdita di autonomia e di originalità. La tensione tra utilità e rischio emerge come co-occorrenza di-

1 Le citazioni riportate letteralmente dai *corpora* sono trascritte in corsivo tra virgolette alte.

scorsiva ricorrente: molti studenti descrivono l'IA come “*comoda ma pericolosa*”, capace di “*fare tutto*”, ma a scapito del coinvolgimento attivo. In particolare, il pensiero critico appare come nodo cruciale: l'IA può fungere da stimolo alla riflessione quando usata consapevolmente, ma è anche vista come una minaccia alla complessità dell'argomentazione e alla responsabilità epistemica dell'autore. Alcuni interventi evocano una “*scrittura piatta*”, standardizzata, priva di stile e di “*voce*”: l'omologazione lessicale e argomentativa è percepita come effetto collaterale di un uso passivo o acritico dell'IA.

Questi timori si configurano come punti di accesso a una riflessione formativa sul senso della scrittura universitaria, sulle condizioni dell'apprendimento autentico e sul rapporto tra soggetto e mediazione tecnologica.

Le posizioni interpretative sono accompagnate, anche, dall'esplicitazione della dimensione affettiva ed emotiva, in particolar modo nei *focus group*. Questa parte dei discorsi rivelano sentimenti profondamente ambivalenti: entusiasmo per l'efficacia, ma anche senso di colpa per l'uso ritenuto “*scorretto*”; fiducia tecnica, accompagnata da insicurezza autoriale. Le parole dei partecipanti restituiscono un vissuto in tensione: “*lo uso, ma poi mi chiedo se è davvero mio*”, “*mi fa iniziare, ma mi sembra che pensi al posto mio*”.

Di sicuro interesse nell'analisi delle codifiche è l'osservazione e interpretazione delle co-occorrenze (Wicks, 2017) che aiutano ad individuare unità di significato (Tesch, 1990). Si riconoscono, così, tre assi discorsivi prevalenti: il primo pragmatico, tecnico-funzionale, orientato all'efficacia operativa; il secondo etico-critico, riflessivo, sensibile alle questioni di autenticità e stile e, in ultimo, il terzo, quello educativo-istituzionale, attento ai contesti e alle implicazioni di *governance*. Queste direttrici non si sovrappongono a posizioni o identità rigide, piuttosto sono riflessioni transitorie e coesistenti, che esprimono in pieno la molteplicità e complessità delle domande che l'IA solleva anche all'interno dei percorsi universitari umanistici.

Nell'asse pragmatico si individua con chiarezza una soggettività scrivente operativa, orientata all'efficacia, che concepisce l'IA come alleata nella produzione e revisione dei testi. L'attenzione è rivolta al processo di scrittura come attività tecnica e funzionale: l'IA è uno “*strumento per fare meglio*”. In questa prospettiva, il valore educativo risiede nella formazione alla competenza linguistica, alla chiarezza espositiva, alla qualità redazionale del testo.

L'asse etico-critico introduce un atteggiamento ambivalente, consapevole della funzione di interfaccia dell'IA che interroga la soggettività, l'autonomia e la responsabilità dell'autore. Il soggetto critico è metacognitivo e riflessivo, attento alla dimensione etica e all'identità intellettuale: scrivere non è solo produrre testo, ma affermare un punto di vista, esercitare il pensiero, difendere una voce, risignificare il sapere. L'educazione, in questo caso, si configura come cura del giudizio e sviluppo della capacità argomentativa.

Infine, nell'asse educativo-istituzionale si situa il soggetto cittadino, che vive l'IA non solo come questione tecnica o personale, ma come fatto pubblico e sociale. Questa postura si riconosce nei discorsi che invocano linee guida, trasparenza, responsabilità condivisa. È il soggetto che si sente parte di una comunità,

che sollecita orientamento e dialogo intergenerazionale, che chiede di essere riconosciuto e coinvolto nella costruzione di un'etica condivisa dell'uso dell'IA. Il compito formativo, in questo caso, è educare alla partecipazione e alla responsabilità collettiva, in un orizzonte capace di coniugare apprendimento, cittadinanza e cultura digitale.

La presenza di questi elementi discorsivi segnala, nel suo insieme, la necessità di un dialogo interno alle istituzioni educative che aiuti a tematizzare le molteplici tensioni, come parte integrante del processo di apprendimento e di formazione. I “timori che educano”, in questa prospettiva, non sono ostacoli da rimuovere, ma risorse per una educazione metacognitiva alla scrittura aumentata attraverso l'interazione con l'intelligenza artificiale.

### 3. Conclusioni: Scrivere al tempo della IA: dalla *stampa meretrix* al post-plagio

L'analisi dei due *corpora* ha evidenziato delle specificità che caratterizzano le distinte trame discorsive. Nell'insieme, restituiscono una rappresentazione polifonica dello scrivere con l'intelligenza artificiale: il Forum è espressione prevalente di riflessioni teoriche e rappresentazioni simboliche; i dialoghi dei *focus group* sono testimonianza di usi e pratiche concrete, di esperienze d'uso, di emozioni accese dal confronto con la nuova tecnologia.

Le richieste regolative e le riflessioni sulla mediazione didattica caratterizzano, con termini e capacità argomentative differenti, entrambi gli spazi discorsivi, ma l'elemento più rilevante, dal punto di vista educativo, è che lo strumento è già incorporato nelle pratiche quotidiane, spesso sollecitato addirittura all'interno dell'istituzione educativa da richieste dei docenti. Tuttavia, ciò avviene in modo poco tematizzato, discusso e non normato. In questa situazione, la funzione del lavoro pedagogico non è introdurre l'IA, ma portare alla soglia della consapevolezza e della dicibilità i modi in cui essa è già coautrice dei testi degli studenti/esse e come concorre al loro processo produttivo e creativo. Nei dati si distinguono diversi indizi empirici di un'azione riflessiva *in nuce*: i/le partecipanti sanno distinguere tra ciò che l'IA ha generato e ciò che hanno rielaborato (“*scrivo una parte io, una parte gliela faccio fare, poi la cambio*”); riconoscono l'impatto sullo stile e sulla voce personale (“*il mio testo sembrava scritto da un altro*”); sentono il bisogno di rivalidare quanto ricevuto (“*sembra convincente ma poi controllo tutto*”) ed esprimono forme di preoccupazione autoriale (“*poi mi chiedo se il testo è mio o suo*”). Queste osservazioni convergono su un punto pedagogicamente cruciale: il soggetto scrivente è ancora attivo, ma spesso in modo solitario, incerto, frammentato. L'IA è usata, ma non è ancora “educante”, non è stata oggetto di una integrazione mediale per renderla disponibile a concorrere in modo esplicito al processo di apprendimento e non sono chiari né i limiti etici, né quelli epistemologici, legati per esempio alla presenza di *bias* o alla cosiddetta condizione di *black box*, con cui si descrive l'opacità funzionale degli algoritmi.

Permane, inoltre, una diffidenza istituzionale diffusa e pervasiva (García-Pe-

ñalvo, 2023), che definisce anche il grado di fiducia che gli studenti/esse hanno nel poter parlare liberamente dell'uso che fanno dell'IA. È importante che lo sguardo critico e le paure ancestrali che hanno accompagnato l'introduzione di tutte le tecnologie culturali, dalla scrittura (Ong, 1986), alla *stampa meretrix* (Pierino, 2011) ai media digitali (Haidt, 2024) fino all'attuale confronto con le intelligenze artificiali (Hanemaayer, 2022) non si traduca in politiche e pratiche repressive (Jobin, 2019), ma al contrario aprano ad uno spazio ampio di confronto, dialogo e costruzione partecipata di orizzonti nuovi in cui ridefinire i rapporti uomo-macchina, il profilo autoriale, la creatività e la produzione scritta (Floridi, 2022, 2025).

In questo scenario, educare alla scrittura con l'IA significa abitare l'epoca del *post-plagio* (Eaton, 2023), in cui il problema non è più solo la proprietà del testo, ma si affaccia alla generazione di processi e prodotti nuovi rispetto al passato, in cui: “se gli studenti riescono a rispondere in modo soddisfacente alle tue domande usando un generatore di testi basato sull'IA, allora hai fatto delle domande superficiali. E se un generatore di testi può competere con la tua produzione accademica, allora sei tu a essere un pensatore superficiale” (Frye, 2023: 949; tr. aut.).

## Bibliografia

- Beane M. (2024). *Il DNA delle competenze. Come salvare l'abilità umana nell'era delle macchine intelligenti*. Milano: Egea.
- Buckingham D. (2019). *The Media Education Manifesto*. London: Polity Press.
- Claverini C. (2024). Etica della fiducia e intelligenza artificiale generativa nell'epoca del post plagio. *Mizar. Costellazioni di pensieri*, 21, 103-114.
- Commissione europea (2022). *Orientamenti etici per gli educatori sull'uso dell'intelligenza artificiale e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Eaton S.E. (2023). Postplagiarism: transdisciplinary ethics and integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology. *International Journal for Educational Integrity*, 19, 23, <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00144-1>.
- Fabbro F. (2024). *L'analisi critica del discorso per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi L. (2025). Distant Writing: Literary Production in the Age of Artificial Intelligence. *Centre for Digital Ethics (CEDE) Research Paper*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5232088>.
- Frye B.L. (2023). Should Using an AI Text Generator to Produce Academic Writing Be Plagiarism? *Fordham Intellectual Property, Media & Entertainment Law Journal*, 33, <https://ssrn.com/abstract=4292283>.
- Gallese V., Moriggi S., Rivoltella P.C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- García-Peñalvo F.J. (2023). The Perception on Artificial Intelligence in Educational Contexts after the Launch of ChatGPT: Disruption or Panic? *Education in the Knowledge Society*, 24, 1-9.

- Haidt J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Press.
- Hanemaayer A. (Ed.). (2022). *Artificial intelligence and its discontents: Critiques from the social sciences and humanities*. Cham, Switzerland: Springer.
- Jobin A., Ienca M., Vayena E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1, 389–399, <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Krajka, J., Olszak, I. (2024). Artificial Intelligence Tools in Academic Writing Instruction: Exploring the Potential of On-Demand AI Assistance in the Writing Process. *Roczniki Humanistyczne*, 6, 123-140.
- Maragliano R., Pireddu M. (2014). *Storia e pedagogia dei media*. #Graffi, Dipartimento di scienze della formazione Roma Tre: Roma.
- Mortelmans D. (2025). *Doing Qualitative Data Analysis with NVivo*. Springer: Cham, Switzerland, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-666014-6>
- Ong W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Pacifico M., Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: Franco Angeli.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Brescia: Scholé.
- Parikka J. (2019). *Archeologia dei media. Nuove prospettive per la storia e la teoria della comunicazione*. Roma: Carocci.
- Pereira R., Reis I.W., Ulbricht V., dos Santos N. (2024). Generative artificial intelligence and academic writing: an analysis of the perceptions of researchers in training. *Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 22, 4, 429-450.
- Pierino F. (a c. di). (2011). *Stampa meretrix. Scritti quattrocenteschi contro la stampa*. Venezia: Marsilio.
- Ranieri M., Cuomo S., Biagini G., *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.
- Reis I., Vivanco A., Ulbricht, V. (2023). *AI's Role in the Academic Writing Process: An Exploration for University Students*. XIII International Conference on Virtual Campus, 1-4.
- Spinelli A. (2024). *Partecipazione nelle pratiche narrative digitali. Il caso di studio del progetto PRESTO*, in Boffo V. et al. (a c. di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 593-598). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Suwadi S. (2023). A Utilization of Artificial Intelligence in Learning Writing in Higher Education. *Journal of Education and Technology*, 7(2), 596-604.
- Tesch R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer: New York.
- UNESCO. (2019). *International conference on Artificial intelligence and Education, Planning education in the AI Era*. Lead the leap: final report.
- Wang J., Fan W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities & Social Sciences Communication*, 12, pp. 1-22, <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>
- Wicks D. (2017). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Saldaña Sage, <https://doi.org/10.1108/QROM-08-2016-1408>

