

Tra aula e chat: «Maestro Arturo» come *companion digitale* per l'italiano L2 nel sistema di accoglienza. Uno studio di caso in due progetti SAI

Arturo Carlino ¹

¹ University of Cassino and Southern Lazio; arturo.carlino@gmail.com

Abstract: L'apprendimento dell'italiano L2 nei progetti del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) è spesso limitato dalla scarsità di occasioni di pratica extrascolastica a bassa pressione valutativa. Questo studio di caso analizza l'uso di un *companion* digitale conversazionale, «Maestro Arturo», come risorsa extraclasse in due progetti SAI rivolti ad apprendenti adulti titolari di protezione internazionale. Il *companion* è stato progettato come strumento pedagogicamente vincolato (livelli A1–A2, registro controllato, routine di feedback prevedibili) e integrato in una cornice docente definita. L'analisi qualitativa dei log di interazione mostra sequenze ricorrenti di chiarimento, tentativo e riformulazione, accompagnate da un'elevata persistenza nello scambio. Tale persistenza è interpretata come indicatore empirico di ridotta pressione valutativa e di abbassamento del filtro affettivo. I risultati suggeriscono che il valore del *companion* digitale non risiede nella trasmissione di nuovi contenuti linguistici, ma nel sostenere micro-pratiche distribuite e un'autonomia linguistica situata. L'intelligenza artificiale, se supervisionata, può così fungere da ponte pedagogico tra aula e uso quotidiano della lingua nei contesti SAI.

Keywords: Italiano L2; Inclusione; IA Generativa; SAI; Apprendimento informale.

1. Introduzione

Nei contesti di accoglienza rivolti ad adulti migranti, l'apprendimento linguistico non coincide con la sola disponibilità di un corso formale: riguarda, in modo più radicale, la possibilità concreta di mantenere attivo l'uso della lingua al di fuori dell'aula. Quando il contatto con parlanti nativi è raro, asimmetrico o emotivamente costoso, l'errore linguistico assume un elevato *costo sociale* (Borri et al., 2014), venendo vissuto come perdita di faccia e inducendo spesso al silenzio. La sfida didattica si configura quindi come duplice: da un lato, aumentare il tempo di contatto con la lingua; dall'altro, ridurre la pressione valutativa associata alla produzione.

In questo scenario, gli agenti conversazionali basati su IA generativa aprono nuove possibilità di supporto all'apprendimento linguistico, soprattutto nei momenti extraclasse. Tuttavia, il loro impiego con utenza vulnerabile richiede un impianto



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

etico e pedagogico prudente, capace di evitare derive sostitutive o fraintendimenti sul ruolo dell'agente artificiale.

Il presente contributo analizza «Maestro Arturo», un chatbot pedagogicamente vincolato (registro A1–A2, confini di contenuto definiti), sperimentato come *companion digitale* in due progetti SAI, nei comuni di Aquino e Arce (Fr). L'obiettivo non è sostituire la relazione educativa, ma indagare se un agente artificiale possa funzionare come “palestra linguistica” a bassa soglia, consentendo agli apprendenti di chiarire dubbi e tentare enunciati senza il timore del giudizio sociale.

1.1. Obiettivi e domande di ricerca

Lo studio persegue un duplice obiettivo: (a) descrivere la progettazione e i vincoli pedagogici di «Maestro Arturo» nel quadro delle raccomandazioni europee per il supporto linguistico ai rifugiati adulti; (b) analizzare, attraverso log verbatim, in che modo gli apprendenti impiegano lo strumento nelle micro-pratiche extraclasse e come tali pratiche contribuiscano a ridurre specifiche barriere (costo dell'errore, accesso a micro-compiti, continuità), sostenendo una forma di autonomia linguistica situata e spendibile nel quotidiano.

Da questi obiettivi derivano le seguenti domande di ricerca:

RQ1. In che modo gli apprendenti utilizzano il chatbot nelle pratiche spontanee di studio dell'italiano L2 fuori dall'aula?

RQ2. Quali funzioni comunicative emergono con maggiore frequenza nelle interazioni e come si collegano ai bisogni di immediatezza e riparazione?

RQ3. In che misura e a quali condizioni un agente conversazionale vincolato può integrare l'azione del docente nei progetti SAI, mantenendo gli apprendenti nell'interazione (persistenza come proxy della bassa pressione valutativa) e sostenendo l'autonomia senza produrre dipendenza o misapprendimento?

2. Quadro teorico

2.1. Il contesto SAI: vulnerabilità, eterogeneità e apprendimento a bassa soglia

La cornice SAI combina un'elevata eterogeneità linguistica con vincoli che eccedono la didattica in senso stretto: precarietà abitativa, stress amministrativo, fragilità psicologica, tempi di permanenza incerti, orari discontinui e scarsa esposizione linguistica “ordinaria”. In tali contesti, l'efficacia dell'insegnamento non dipende esclusivamente dalla qualità della lezione, ma anche dalla continuità tra aula e vita quotidiana, intesa come possibilità concreta di riattivare la lingua in situazioni informali e non protette (Borri et al., 2014; Ferreri, 2019).

Le linee guida europee per il supporto linguistico ai rifugiati adulti invitano a progettare dispositivi *low-threshold*: accessibili, flessibili, centrati su funzioni comunicative reali e orientati alla continuità dell'apprendimento nel tempo (Council

of Europe, 2017). In un sistema in cui la lezione frontale non può garantire, da sola, né la frequenza dell'input né sufficienti opportunità di output, micro-pratiche distribuite assumono un ruolo abilitante.

Una variabile cruciale in questo quadro è rappresentata dalla literacy adulta. Nei profili in pre-alfabetizzazione o con scolarità minima, l'interazione testuale non costituisce un canale neutro, ma una barriera strutturale (Minuz, 2014). Ne deriva un *digital divide* interno che non è solo tecnico, ma anche linguistico-cognitivo. Nel caso osservato, il medesimo strumento risulta maggiormente inclusivo per un sottogruppo alfabetizzato (A1 avanzato–A2) e, al contempo, poco accessibile per altri. Questa asimmetria non è un effetto collaterale, ma un dato strutturale che orienta l'interpretazione dei risultati e le condizioni di trasferibilità.

2.2. Il filtro affettivo e la metafora del «companion» nell'era dell'IA

Nell'ambito della Second Language Acquisition, il concetto di *filtro affettivo* (Krashen, 1982) descrive il modo in cui ansia, paura del giudizio e bassa autostima possano inibire sia l'accesso all'input sia la produzione linguistica. Nei contesti SAI tali dinamiche risultano amplificate: l'errore linguistico può diventare una prova di marginalità, con un costo sociale che induce al ritiro e al silenzio (Ferrerri, 2019).

In questo studio, la nozione di *bassa pressione valutativa* non viene trattata come uno stato psicologico interno, ma come una proprietà interazionale inferita dai dati. Indicatori quali la persistenza nel turno, la reiterazione delle domande e la disponibilità a riprovare suggeriscono che l'apprendente percepisce lo spazio conversazionale come sufficientemente sicuro per restare nel compito anche in presenza di difficoltà.

Parallelamente, l'introduzione di agenti conversazionali in ambito educativo richiede un riposizionamento concettuale ed etico del loro ruolo. Piuttosto che configurarsi come *tutor* sostitutivi (Ben Amar & Stockwell, 2020), tali agenti possono essere intesi come *companion digitali*: presenze di supporto a bassa soglia che non rimpiazzano il docente, ma offrono accessibilità e continuità tra una lezione e l'altra. In questa prospettiva, «Maestro Arturo» opera come un interlocutore vincolato che abbassa il costo di accesso a pratiche brevi e ripetibili, risultando particolarmente rilevante quando l'esposizione extraclasse alla lingua è debole o frammentaria.

3. Il dispositivo «Maestro Arturo»: progettazione, vincoli e posizionamento didattico

Il dispositivo «Maestro Arturo» è stato progettato assumendo come riferimento il Toolkit del Consiglio d'Europa per il supporto linguistico ai rifugiati adulti (Council of Europe, 2017), che promuove interventi accessibili, funzionali ai bisogni comunicativi immediati e integrati nei percorsi di accoglienza. In questa cornice, il chatbot non è concepito come strumento autonomo o autosufficiente, ma come componente integrata di un ecosistema didattico in cui il docente mantiene la regia pedagogica e la responsabilità educativa.

La scelta di introdurre un agente conversazionale nei progetti SAI risponde a una logica precisa: laddove la lezione formale non può garantire continuità di input né opportunità sufficienti di output, un companion digitale può estendere il tempo

di contatto con la lingua senza incrementare il carico valutativo o organizzativo. Tale estensione non riguarda la quantità di contenuti trasmessi, bensì la possibilità di trasformare micro-dubbi quotidiani — lessicali, morfosintattici o pragmatici — in occasioni di pratica linguistica immediata e a bassa soglia.

In questo senso, «Maestro Arturo» non si colloca sul piano dell'innovazione metodologica in senso stretto, ma su quello della continuità dell'esperienza linguistica: il dispositivo agisce come ponte operativo tra l'aula e la vita quotidiana, rendendo praticabile una forma di apprendimento distribuito che risulta particolarmente rilevante nei contesti di accoglienza caratterizzati da discontinuità e fragilità strutturali.

3.1. Principi di design e vincoli pedagogici

La progettazione di «Maestro Arturo» assume come vincoli non negoziabili la compatibilità con i bisogni specifici dei beneficiari del SAI: accesso semplice da smartphone, compiti comunicativi immediatamente spendibili e feedback esplicito ma non punitivo. Da questo punto di vista, i vincoli non rappresentano limiti tecnici, bensì dispositivi di inclusione: delimitano il campo d'azione dell'agente e ne rendono prevedibile il comportamento, riducendo il rischio di sovraccarico cognitivo o di fraintendimenti funzionali.

Un aspetto centrale riguarda la gestione dei confini. Nei contesti di vulnerabilità, l'indeterminatezza del ruolo dell'agente artificiale può generare aspettative improprie o slittamenti verso funzioni non didattiche. Per questo motivo, «Maestro Arturo» è stato configurato per escludere sistematicamente contenuti traumatici, legali o assistenziali, rinviando tali bisogni al personale umano competente. Questa scelta non riduce la portata dello strumento, ma ne rafforza l'affidabilità come interlocutore pedagogico circoscritto, chiaramente distinguibile dalle figure educative e sociali del sistema di accoglienza.

Dal punto di vista operativo, il chatbot è stato istruito tramite *system prompt* a operare con registro A1–A2, a fornire correzioni esplicite accompagnate da un modello e a utilizzare routine di risposta stabili. La prevedibilità del feedback svolge una funzione cruciale: riduce il carico cognitivo in apprendenti con literacy fragile e trasforma l'interazione in una “palestra linguistica” sicura, in cui l'errore non è stigmatizzato ma trattato come risorsa per il tentativo successivo.

In chiave argomentativa, questa configurazione sostiene una tesi centrale del contributo: l'efficacia di un agente conversazionale in contesti SAI non dipende dal grado di sofisticazione linguistica del modello, bensì dal livello di allineamento pedagogico e di contenimento del ruolo. È proprio la combinazione di vincoli — registro, confini tematici, routine di risposta — a rendere possibile un uso continuativo, non ansiogeno e didatticamente significativo dello strumento.

4. Metodologia

4.1. Disegno della ricerca: studio di caso qualitativo in contesto reale

La ricerca adotta un disegno qualitativo esplorativo-descrittivo basato su studio di caso, appropriato quando l'obiettivo non è misurare l'efficacia di un intervento in termini sperimentali, ma comprendere come una pratica didattica emerga, si stabilizzi e si strutturi in un contesto reale ad alta complessità. In linea con la tradizione del *case study*, l'attenzione è rivolta ai processi d'uso piuttosto che agli esiti misurabili, e alla ricostruzione delle condizioni che rendono una pratica possibile o problematica.

L'unità di analisi è costituita dall'uso spontaneo del chatbot «Maestro Arturo» come risorsa extraclassa all'interno di due progetti SAI nei comuni di Arce e Aquino (FR). Coerentemente con questo impianto, lo studio non mira a una generalizzazione statistica dei risultati, ma a una generalizzazione analitica, volta a identificare configurazioni d'uso, funzioni ricorrenti e condizioni critiche trasferibili come ipotesi interpretative per contesti analoghi.

4.2. Contesto, partecipanti e accessibilità

Il contesto di ricerca comprende circa quaranta beneficiari SAI con profili linguistici, scolastici e biografici fortemente eterogenei. La maggioranza dei partecipanti si colloca sotto il livello A1 ed è spesso in fase di pre-alfabetizzazione; un sottogruppo più ristretto, composto da circa dieci persone, presenta invece un livello compreso tra A1 avanzato e A2 e competenze di literacy sufficienti a sostenere un'interazione scritta continuativa.

La sperimentazione descritta in questo contributo riguarda prevalentemente tale sottogruppo alfabetizzato. Questa delimitazione non è un effetto accidentale, ma un dato metodologicamente rilevante: l'interazione testuale introduce una selezione implicita che rende lo strumento più accessibile ad alcuni profili e meno ad altri. Il *digital divide* osservato non è dunque soltanto tecnico, ma linguistico-cognitivo. Tale selezione viene assunta come parte integrante dell'analisi e orienta le condizioni di trasferibilità dei risultati in contesti SAI analoghi.

4.3. Dati e corpus: log naturali di interazione (marzo–novembre 2025)

Il corpus analizzato è costituito da oltre 250 scambi testuali spontanei, raccolti tra marzo e novembre 2025 ed esportati tramite account docente. Sono stati esclusi messaggi di prova tecnica e accessi isolati privi di contenuto linguistico rilevante. Per “scambio” si intende una sequenza minima coerente di turni studente↔chatbot riconducibile a una finalità di pratica linguistica (ad esempio: chiarire il significato di un lemma, correggere un enunciato, costruire esempi, gestire una ripetizione).

Il corpus risulta numericamente concentrato su un apprendente di livello A2, responsabile delle sequenze più estese e complesse di negoziazione linguistica; in misura minore compaiono produzioni di altri apprendenti alfabetizzati A1–A2. Questa distribuzione viene trattata come informazione interpretativa, non come distorsione da correggere: nei contesti vulnerabili, la partecipazione tende a polarizzarsi e riflette differenze di agency, fiducia, accessibilità e familiarità con il canale scritto. La densità delle produzioni di un singolo soggetto consente un'analisi fine dei processi, pur richiedendo cautela nel trasferire i risultati a profili meno alfabetizzati.

4.4. Procedura di analisi e considerazioni etiche

L'analisi dei log ha seguito un processo di codifica qualitativa induttiva finalizzato all'identificazione delle funzioni comunicative ricorrenti (ad esempio: supporto lessicale, correzione formale, palestra di pratica, supporto pragmatico). Particolare attenzione è stata dedicata ai *negative cases*, ovvero a risposte del chatbot formalmente corrette ma didatticamente fragili o normalizzanti, al fine di evitare una lettura celebrativa della tecnologia e rafforzare il rigore interpretativo.

Due dimensioni trasversali hanno guidato l'analisi. La prima è la dimensione affettiva, inferita attraverso indicatori discorsivi quali persistenza nell'interazione, richieste reiterate di chiarimento e strategie di mitigazione, assunti come proxy della bassa pressione valutativa. La seconda è la dimensione pragmatica, legata alla spendibilità reale degli enunciati prodotti nei contesti di vita quotidiana dei beneficiari SAI.

Dal punto di vista etico, i dati sono stati anonimizzati e minimizzati, escludendo contenuti sensibili o potenzialmente identificabili. Il chatbot è stato inoltre configurato per evitare la gestione autonoma di narrazioni traumatiche o bisogni non didattici, rinviando sistematicamente tali ambiti al personale umano competente. Questa configurazione risponde all'esigenza di proteggere un'utenza vulnerabile dai rischi di antropomorfizzazione dell'agente o di attribuzione impropria di funzioni di supporto.

5. Risultati

L'interazione con «Maestro Arturo» si organizza prevalentemente in micro-sequenze ad alta densità funzionale, riconducibili a uno schema ricorrente: *domanda a bassa soglia* → *risposta immediata* → *riuso (tentativo)* → *reformulazione*. Questa unità minima rende osservabile il contributo centrale del dispositivo nei contesti SAI: non “insegnare” una regola in astratto, ma mantenere l'apprendente dentro la pratica, trasformando l'incomprensione in richiesta di aiuto e la richiesta in nuovo tentativo.

In tale quadro, le funzioni d'uso non sono trattate come categorie isolate, ma come configurazioni operative che concorrono a sostenere la continuità dell'interazione. La *bassa pressione valutativa* non viene quindi dedotta da dichiarazioni metalinguistiche degli apprendenti, ma inferita dalla persistenza osservabile nello

scambio, ovvero dalla disponibilità a restare nel compito anche in presenza di errore o incertezza.

Di seguito presentiamo le funzioni emerse dall'analisi del corpus, corredate da estratti verbatim. La “bassa soglia” va intesa non solo in termini linguistici, ma anche sociali: riduce il costo percepito dell'errore e mantiene l'interazione aperta.

Tabella 1. Funzioni d'uso: definizioni operative e indicatori dai log

Funzione	Definizione operativa	Indicatore dai log (esempio concreto)
1. Supporto lessicale	Domanda metalinguistica sul significato di un lemma per riuso immediato in una frase.	“cosa significa verbo deludere”
2. Disambiguazione	Richiesta di confronto tra lemmi semanticamente prossimi per scegliere la forma più adatta.	“qual è differenza tra rafforzare e sforzare”
3. Correzione morfologica	Richiesta di correzione puntuale su grafia, accordi o morfologia ad alta frequenza.	“ah d'accoro” → “d'accordo”
4. Editing sintattico	Riformulazione guidata di enunciati per reggenze, preposizioni e ordine degli elementi.	“avermi mostrare” → “avermi mostrato”
5. Modellamento (routine)	Uso ricorrente di un frame di risposta stabile (“La frase corretta è...”) come scaffolding.	Ricorrenza di “La frase giusta/corretta è...”
6. Palestra di pratica	Passaggio dal modello al tentativo dell'apprendente con verifica immediata (micro-pratica).	“Grazie mille di avermi corrisso”
7. Esemplificazione	Richiesta di esempi aggiuntivi per consolidare l'uso in contesti diversi.	“potresti farmi ancora un esempio”
8. Pragmatica	Costruzione/negoziatura di formule sociali (cortesia, turn-taking, richiesta di lingua).	“Scusi, possiamo parlare solo in italiano?”
9. Bassa pressione	Persistenza, mitigazione e reiterazione senza segnali di stigma (restare nello scambio).	“grazie mille ti ringrazio mai abbastanza”
10. Code-switching	Rientro guidato da L1/L3 o scrittura non latina verso l'italiano, senza sanzione.	“Je suis navré” → “Mi dispiace”

Nota sugli estratti: i log sono riportati in forma verbatim e non normalizzati. Eventuali omissioni sono segnalate con [...].

5.1 Supporto lessicale: il “dizionario contestuale”

La funzione più immediatamente riconoscibile è l'uso del chatbot come dizionario contestuale, ovvero come risorsa per chiarire rapidamente il significato di

un lemma al fine di un riuso immediato. Le domande sono brevi, orientate al “qui e ora” dell’apprendimento, e riducono l’attrito nell’accesso al significato, abbassando la soglia di ingresso nella pratica.

Questa funzione contribuisce indirettamente alla bassa pressione valutativa: l’apprendente può interrompere il flusso comunicativo per chiedere chiarimenti senza che ciò venga interpretato come fallimento, ma come parte legittima dell’interazione.

Esempio 1 (accesso al significato + esempio minimo).

Studente: *cosa significa verbo deludere*

Maestro Arturo: *Il verbo "deludere" significa "to disappoint" in italiano. [...] "Mi hai deluso".*

Esempio 2 (dal significato al riuso).

Studente: *Ieri ho programmato dire qualcosa con cui mio amico, però finché mi hai deluso*

Maestro Arturo: *La forma corretta sarebbe: "Ieri ho programmato di dire qualcosa al mio amico, però mi hai deluso."*

Esempio 3 (negoiazione del significato per approssimazione funzionale).

Studente: *cioè significa cerca a capire informazione?*

Maestro Arturo: *Il verbo "indovinare" vuol dire fare una supposizione [...] senza avere tutte le informazioni.*

5.2. Correzione prevedibile: routine di modellamento e stabilizzazione di forme spendibili

Una seconda funzione centrale riguarda l’uso del chatbot come correttore formale. Il dato empirico rilevante non è tanto la correzione in sé, quanto la prevedibilità della routine di risposta (“La frase corretta è...”, “La frase giusta è...”). Tale prevedibilità riduce il carico cognitivo e orienta l’attenzione dell’apprendente sulla differenza tra interlingua e modello, senza introdurre elementi di giudizio.

In termini di bassa pressione valutativa, la routine agisce come scaffold stabile: l’apprendente sa cosa aspettarsi e può quindi concentrarsi sul riuso, non sulla valutazione implicita dell’errore.

Esempio 4 (correzione lessicale/morfologica su participio passato).

Studente: *Grazie mille di avermi mostrare questo*

Maestro Arturo: *La parola "monstrare" non è corretta. La forma corretta è "mostrare". "Grazie mille di avermi mostrato questo."*

Esempio 5 (errore lessicale su participio di “correggere”).

Studente: *Grazie mille di avermi corrisso*

Maestro Arturo: *La parola "corrisso" non è corretta. La frase corretta sarebbe: "Grazie mille di avermi corretto."*

Esempio 6 (micro-alfabetizzazione ortografica su formula ad alta frequenza).

Studente: *Grazie mille di avermi mostrare questo*

Maestro Arturo: La parola “monstrare” non è corretta. La forma corretta è “mostrare”. “Grazie mille di avermi mostrato questo.”

Studente: ah d'accordo

Maestro Arturo: si scrive “d'accordo” con due “d”.

Queste micro-correzioni su formule ad alta frequenza svolgono anche una funzione di micro-alfabetizzazione, consolidando risorse immediatamente spendibili e rafforzando l'agency comunicativa nei contesti quotidiani.

5.3. Editing sintattico e supporto pragmatico: dalla correttezza alla spendibilità sociale

Molti scambi si concentrano su aree note di instabilità dell'interlingua (preposizioni, reggenze, ordine degli elementi). In questi casi, il valore del chatbot non risiede nella spiegazione metalinguistica, ma nella possibilità di riparare rapidamente enunciati destinati all'uso reale, riducendo il rischio comunicativo associato all'errore.

Questa funzione contribuisce alla bassa pressione valutativa perché consente una riparazione immediata prima dell'esposizione sociale dell'enunciato.

Esempio 7 (editing su reggenze/preposizioni).

Studente: Ieri ho programato dire qualcosa con cui mio amico, però finché mi hai deluso

Maestro Arturo: “programato” → “programmato”; “con cui” diventa “al”; “finché” non è corretto in questo contesto.

Esempio 8 (formula pragmatica pronta all'uso).

Studente: scusi potremo parlare la lingua italiano solo

Maestro Arturo: “Scusi, possiamo parlare solo in italiano?”

5.4. Palestra di pratica: iterazione guidata e agency dell'apprendente

La funzione di *palestra* diventa evidente quando l'apprendente, dopo aver ottenuto un modello o una spiegazione, tenta di produrre un enunciato autonomo e chiede un riscontro immediato. Il chatbot non chiude lo scambio sull'errore, ma lo trasforma in materiale per un nuovo tentativo, sostenendo micro-pratiche distribuite.

Qui il legame tra funzione e bassa pressione valutativa è diretto: l'errore non interrompe l'interazione, ma la prolunga.

Esempio 9 (dichiarazione di agency e invito al tentativo).

Studente: farò un esempio che tu vedi

Maestro Arturo: “Farò un esempio che tu vedrai.” Se vuoi, puoi continuare con il tuo esempio!

Esempio 10 (palestra su “impiegare”).

Studente: *OK esempio ieri sono andato al negozio per comprare qualcosa però lui sta impiegando tempo per vendere*

Maestro Arturo: *“Ieri sono andato al negozio per comprare qualcosa, però lui stava impiegando tempo per vendere.”*

Esempio 11 (ripetizione e consolidamento).

Studente: *OK farò ancora un esempio per andare a scuola prendere l'autobus però sta impiegando tempo di venire*

Maestro Arturo: *“Per andare a scuola prendo l'autobus, però sta impiegando tempo a venire.”*

5.5. Ripetizione e richiesta di aiuto: la continuità come indicatore di persistenza

Nei contesti SAI, la continuità dell'interazione rappresenta un indicatore cruciale di inclusione. Nei log analizzati, le richieste di ripetizione o di esempi aggiuntivi non segnalano un fallimento, ma una disponibilità a restare nel compito.

Queste richieste costituiscono un indicatore empirico della bassa pressione valutativa: l'apprendente non si ritira di fronte alla difficoltà, ma chiede supporto e prosegue.

Esempio 12 (richiesta di ripetizione).

Studente: *scusa non ho capito bene potresti ripetere*

Maestro Arturo: *Il verbo “ammirare” significa guardare qualcosa con rispetto o affetto. Per esempio: “Ammirare un'opera d'arte”.*

Esempio 13 (richiesta mitigata di esempio).

Studente: *grazie ma non ho capito bene se ti disturbo mi potresti fare ancora un esempio*

Maestro Arturo: *Certo! Ecco un altro esempio: “Posso indovinare il numero che hai in mente.”*

5.6. Il chatbot come spazio a bassa pressione valutativa: indicatori discorsivi nei log

La funzione più distintiva emersa dal corpus è di natura relazionale: «Maestro Arturo» si configura come spazio conversazionale a bassa pressione valutativa. Tale proprietà è inferita dalla ricorrenza di indicatori discorsivi quali mitigazione, ringraziamenti intensi, reiterazione delle richieste e gestione non punitiva del *code-switching*.

In tal senso, la persistenza nello scambio costituisce l'indicatore più robusto della “bassa pressione valutativa”: lo spazio funziona quando l'apprendente resta, chiede, riprova.

Esempio 14 (gratitudine intensa).

Studente: *grazie mille ti ringrazio mai abbastanza*

Maestro Arturo: *È stato bello aiutarti! Se hai altre domande in futuro, chiedi pure. Buona giornata!*

Nello scambio seguente, la correzione non assume la forma di un giudizio sanzionario, ma di un rinforzo orientato alla continuità: valorizza il tentativo e invita a proseguire.

Esempio 15 (richiesta di esempio aggiuntivo con mitigazione).

Studente: *grazie mille per l'aiuto a causa di voi comincio a parlare italiano un modo naturale*

Maestro Arturo: *"Grazie mille per l'aiuto, grazie a voi comincio a parlare italiano in modo naturale." [...]*

Esempio 16 (libertà di condividere stati emotivi positivi).

Studente: *che dire sono molto contente*

Maestro Arturo: *È bello sapere che sei così felice! Se hai altre domande o vuoi continuare a esercitarti, chiedi pure!*

Nel frammento seguente, la scrittura non latina va letta come strategia di approssimazione grafica e come segnale di transizione: la risposta dell'agente ri-orienta verso l'italiano senza sanzione.

Esempio 17 (gestione non punitiva del code-switching: rientro guidato da scrittura non latina).

Studente: *يو وادو كميناره*

Maestro Arturo: *Ti prego, continua a scrivere in italiano. Così posso aiutarti meglio!*

Studente: *Io vado camminare*

Maestro Arturo: *La frase giusta è: "Io vado a camminare."*

Esempio 18 (ponte in francese + riformulazione in italiano).

Studente: *Je suis navré*

Maestro Arturo: *La forma giusta è: "Mi dispiace". Se hai bisogno di parlare di qualcosa o hai domande, io sono qui per aiutarti!*

Nel complesso, questi indicatori suggeriscono che la "bassa pressione" agisce come condizione di continuità: l'apprendente resta nell'interazione quando non capisce, chiede di ripetere e riprova. In un contesto in cui il costo sociale dell'errore può produrre ritiro, questa persistenza rappresenta un esito inclusivo in sé.

5.7. Spendibilità immediata: frasi per la vita quotidiana e supporto alla scrittura

Accanto alle richieste metalinguistiche, emergono scambi orientati a bisogni comunicativi concreti. Questi frammenti mostrano come il chatbot venga utilizzato come strumento di accesso alla lingua-azione, rafforzando il legame tra pratica linguistica e quotidianità.

Esempio 19 (atto linguistico spendibile: richiesta al bar).

Studente: *Vorrei un caffè adesso e possibile*

Maestro Arturo: *La frase giusta è: "Vorrei un caffè adesso, è possibile?". [...]*

Esempio 20 (bisogno di supporto alla scrittura).

Studente: *Aiutami per scrivere*

Maestro Arturo: *"Aiutami a scrivere." Come posso aiutarti a scrivere?*

Esempio 21 (strategia metacognitiva guidata: "scrivere bene").

Studente: *Come fare per scrivere bene dimmi*

Maestro Arturo: *"La frase giusta è: "Come fare per scrivere bene, dimmi". Per scrivere bene, puoi seguire questi consigli: Leggi di più; Scrivi ogni giorno; Chiedi aiuto; Studia la grammatica.*

5.8. Negative cases: quando la correzione normalizza e impoverisce la scelta lessicale

I *negative cases* mostrano che l'output del chatbot può risultare talvolta normalizzante, privilegiando soluzioni ad alta frequenza a scapito della precisione semantica. Questi casi rafforzano l'interpretazione del chatbot come palestra fallibile, e non come autorità linguistica.

Esempio 22 (semplificazione semantica: perdita di precisione).

Studente: *D'accordo faccio un esempio io sospetto che il mio amico non verrà alla festa*

Maestro Arturo: *La frase giusta è: "Io penso che il mio amico non verrà alla festa."*

Esempio 23 (normalizzazione lessicale: sinonimia neutralizzata).

Studente: *D'accordo ed esempio potrei dire ieri la festa è stata piacevole*

Maestro Arturo: *"La frase giusta è: "Ieri la festa è stata bella."*

Questi episodi costituiscono un vincolo operativo: l'IA va trattata come palestra fallibile, non come autorità linguistica assoluta. Il raccordo docente diventa essenziale per "correggere la correzione" quando l'output riduce precisione o varietà lessicale.

5.9. Sintesi dei risultati

Nel complesso, le funzioni individuate non operano isolatamente, ma si concatenano in una micro-pratica autonoma (*chiarimento* → *tentativo* → *reformulazione*) sostenuta da indicatori testuali di persistenza. In questa prospettiva, l'esito più rilevante non è l'assenza di errori, ma la possibilità di restare nel compito senza abbandono, condizione chiave per l'inclusione linguistica nei contesti SAI.

6. Discussione

I risultati presentati suggeriscono che l'innovazione osservabile nel caso di «Maestro Arturo» non riguarda l'insegnamento in senso stretto, ma la continuità dell'esperienza linguistica extraclasse. L'agente conversazionale non introduce nuovi contenuti disciplinari, bensì rende accessibili micro-pratiche distribuite che trasformano un dubbio in un tentativo e un tentativo in una forma più stabile. Da questa angolazione, il contributo principale del dispositivo risiede nella possibilità di mantenere l'apprendente all'interno della pratica, anche in presenza di incertezza o errore.

6.1. Dalle funzioni osservate alla tesi della bassa pressione valutativa

Le funzioni emerse dall'analisi dei log (supporto lessicale, correzione prevedibile, editing sintattico, palestra di pratica, supporto pragmatico) non operano in modo isolato, ma si concatenano in configurazioni ricorrenti. Tale concatenazione rende osservabile una dinamica centrale: la riduzione del costo percepito dell'errore. La bassa pressione valutativa non viene dunque assunta come presupposto teorico, ma come proprietà emergente dell'interazione, inferita da indicatori empirici quali persistenza nello scambio, richieste reiterate di chiarimento e assenza di segnali di ritiro.

Questa lettura consente di collegare i dati empirici alla nozione di filtro affettivo (Krashen, 1982) senza ridurla a una variabile psicologica interna. Nel caso analizzato, la riduzione del filtro affettivo si manifesta come continuità osservabile della pratica: l'apprendente resta nello scambio, chiede di ripetere, riprova. In contesti SAI, dove l'ansia linguistica può tradursi rapidamente in silenzio o abbandono, tale persistenza costituisce un esito inclusivo in sé.

6.2. Autonomia linguistica situata e micro-pratiche extraclasse

I dati suggeriscono inoltre che l'autonomia sostenuta dal companion digitale non è di tipo astratto o metacognitivo, ma situata e funzionale. Le micro-pratiche osservate sono orientate a bisogni immediati: chiarire un lemma, correggere una frase destinata all'uso reale, negoziare una formula pragmatica. In questo quadro, l'autonomia non coincide con l'indipendenza dall'insegnante, ma con la possibilità di attivare risorse linguistiche nel momento del bisogno, tra una lezione e l'altra.

Questo risultato è coerente con approcci all'apprendimento informale e all'autonomia come capacità di gestione del proprio apprendimento nel quotidiano (Benson, 2011; Council of Europe, 2017). Tuttavia, il caso analizzato mostra che tale

autonomia è strettamente condizionata dall'accessibilità del canale: il beneficio è evidente per il sottogruppo alfabetizzato, mentre resta parziale o inaccessibile per profili in pre-alfabetizzazione, confermando la necessità di approcci multimodali.

6.3. Il ruolo del companion digitale e la complementarità con il docente

Un ulteriore elemento emerso riguarda la complementarità asimmetrica tra companion digitale e docente. «Maestro Arturo» risulta efficace nella micro-scala dell'apprendimento: disponibilità continua, ripetizione, modellamento immediato, prevedibilità del feedback. Tuttavia, non sostituisce competenze educative non delegabili: costruzione dell'alleanza pedagogica, mediazione culturale, lettura del contesto, modulazione dei carichi cognitivi ed emotivi.

In questa prospettiva, il valore del companion digitale non risiede nella sua autonomia operativa, ma nel suo allineamento pedagogico. I *negative cases* mostrano chiaramente che il chatbot può produrre output formalmente corretti ma didatticamente riduttivi, ad esempio normalizzando la scelta lessicale o appiattendolo l'intenzione comunicativa. Questi limiti confermano che l'IA va trattata come palestra fallibile e non come autorità linguistica, richiedendo una supervisione docente capace di "correggere la correzione" quando necessario.

6.4. Implicazioni didattiche operative

In termini didattici, i risultati suggeriscono alcune implicazioni operative coerenti con i dati osservati:

1. Stabilizzare routine di feedback prevedibili, che combinino modello corretto, micro-spiegazione e invito esplicito a riprovare, riducendo l'incertezza valutativa.
2. Valorizzare la pragmatica come dimensione centrale dell'apprendimento linguistico nei contesti SAI, privilegiando enunciati immediatamente spendibili.
3. Formare docenti ed educatori a leggere criticamente l'output del chatbot, riconoscendo i casi di normalizzazione lessicale o semplificazione eccessiva.
4. Progettare estensioni multimodali (audio, immagini, input guidati) per ridurre l'esclusione dei profili con literacy fragile.

Queste implicazioni non derivano da un'astratta valutazione dell'efficacia dell'IA, ma dalla lettura sistematica delle pratiche d'uso effettivamente osservate nel corpus.

7. Conclusioni

Questo studio di caso mostra che un agente conversazionale vincolato può sostenere l'apprendimento dell'italiano L2 nei contesti SAI creando condizioni di pratica extraclasse a bassa soglia. Il contributo principale non risiede nell'introduzione di nuovi contenuti linguistici, ma nella possibilità di ridurre il costo sociale dell'errore e di mantenere l'apprendente all'interno della pratica attraverso micro-interazioni ripetibili, prevedibili e non giudicanti.

Tre elementi emergono come decisivi. In primo luogo, un design pedagogico

esplicitamente vincolato (registro A1–A2, confini tematici, routine di feedback) che renda l'agente affidabile e interpretabile per apprendenti vulnerabili. In secondo luogo, la centralità della persistenza come esito inclusivo: la bassa pressione valutativa si manifesta empiricamente nella continuità dell'interazione, più che nella correttezza formale degli enunciati. In terzo luogo, la supervisione docente, necessaria per integrare il *companion digitale* nell'ecosistema educativo e per gestire i rischi di normalizzazione lessicale o semplificazione eccessiva.

Nel complesso, «Maestro Arturo» non sostituisce il docente né risolve le disuguaglianze strutturali dei contesti di accoglienza, ma può funzionare come ponte operativo tra l'aula formale e l'uso spontaneo della lingua, ampliando le possibilità di autonomia linguistica situata nel quotidiano. L'IA, in questa prospettiva, non va valutata in termini di efficacia isolata, ma di allineamento pedagogico e inclusivo all'interno dei sistemi di accoglienza.

Riferimenti bibliografici

- Ben Amar, M., & Stockwell, G. (2020). Conversational agents in second language learning: Potentials and challenges. *Language Learning & Technology*, 24(3), 1–17. <http://hdl.handle.net/10125/44719>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Longman.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., & Sola, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori*. Carocci.
- Council of Europe. (2017). *Toolkit for language support for adult refugees*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0>
- Ferreri, S. (2019). *L'italiano L2 dei rifugiati: percorsi, bisogni, dispositivi*. FrancoAngeli.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Minuz, F. (2014). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Carocci.
- Stockwell, G. (2023). ChatGPT in language teaching and learning: Exploring the road we're travelling. *Technology in Language Teaching & Learning*, 5(1), 1–5.