

Siped
Società Italiana di Ped
fondata n

La qualità della formazione come responsabilità sociale

*Prospettive di ricerca, modelli pedagogici,
pratiche educative e didattiche
tra tradizione e innovazione*

a cura di

*Maja Antonietti, Isabel Maggiarra
Serena Mambriani, Luana Salvarani*

Junior Conference




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Gabriella Agrusti

19

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato Scientifico:

Massimo Baldacci (*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*), Rita Casale (*Bergische Universität Wuppertal*), Michele Corsi (*Università degli Studi di Macerata*), Felix Etxeberria (*Universidad del País Vasco*), Hans-Heino Ewers (*Goethe Universität, Frankfurt Am Main*), Massimiliano Fiorucci (*Università degli Studi Roma Tre*), Pierluigi Malavasi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), José González Monteagudo (*Universidad de Sevilla*), Simonetta Polenghi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), Rosabel Roig Vila (*Universidad de Alicante*), Myriam Southwell (*Universidad Nacional de La Plata*), Simonetta Olivieri (*Università degli Studi di Firenze*).

Comitato di Redazione:

Luca Agostinetto (*Università degli Studi di Padova*), Maja Antonietti (*Università di Parma*), Anna Ascenzi (*Università degli Studi di Macerata*), Francesco Magni (*Università degli Studi di Bergamo*), Pierluigi Malavasi (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), Alessandra Mazzini (*Università degli Studi di Bergamo*), Claudio Melacarne (*Università degli Studi di Siena*), Matteo Morandi (*Università degli Studi di Pavia*), Nicola Nasi (*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*), Giuseppe Carmelo Pillera (*Università degli Studi di Catania*), Maria Grazia Riva (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*), Monja Taraschi (*Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli*), Maria Vinciguerra (*Università degli Studi di Palermo*), Elena Zizioli (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*).

Comitato editoriale:

Maja Antonietti (*Università di Parma*), Dimitris Argiropoulos (*Università di Parma*), Damiano Felini (*Università di Parma*), Laura Madella (*Università di Parma*), Andrea Pintus (*Università di Parma*), Luana Salvarani (*Università di Parma*), Mariangela Scarpini (*Università di Parma*), Elisa Zobbi (*Università di Parma*).

Collana soggetta a peer review

La qualità della formazione come responsabilità sociale

*Prospettive di ricerca, modelli pedagogici, pratiche
educative e didattiche
tra tradizione e innovazione*

a cura di

*Maja Antonietti, Isabel Maggiarra
Serena Mambriani, Luana Salvarani*

Junior Conference





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 979-12-5568-471-8

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

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

www.pensamultimedia.it

Autocorrezione e IA: un'analisi inferenziale su un campione di docenti in formazione

Arianna Beri¹

Dottoranda

Università degli Studi di Bergamo – arianna.beri@unibg.it

Introduzione

L'intelligenza artificiale (IA) è ormai parte integrante della vita quotidiana in tutto il mondo, influenzando non solo la società in generale, ma anche l'ambiente scolastico e i bambini. Nonostante la sua diffusione pervasiva, molte persone non sono consapevoli della presenza dell'IA nelle tecnologie di uso quotidiano, né delle potenziali implicazioni etiche connesse al suo impiego (Long *et alii*, 2021). La persistenza di idee sbagliate e la mancanza di una comprensione adeguata dell'IA possono infatti limitare la capacità degli individui di utilizzare efficacemente questi sistemi e di collaborare con essi (Long, Magerko, 2020).

Negli ultimi anni, l'interesse verso l'IA si è esteso anche al settore educativo, dove ha assunto diverse forme, tra cui sistemi di tutoraggio intelligenti, piattaforme di apprendimento online e chatbot. Queste tecnologie non solo hanno migliorato la presentazione dei contenuti didattici, ma hanno anche mostrato un grande potenziale in ambiti quali la valutazione degli studenti e la personalizzazione delle risorse, contribuendo ad aumentare l'efficienza e la flessibilità dell'istruzione superiore (Liu, 2025).

Parallelamente, ricerche recenti hanno evidenziato come fattori quali l'educazione all'IA, l'alfabetizzazione digitale e il background socio-economico incidano in maniera significativa sulla percezione e sulla comprensione dell'IA da parte degli individui (Long *et alii*, 2021). È stato inoltre dimostrato che interventi educativi mirati possono migliorare tale comprensione e influenzare positivamente l'accettazione e l'utilizzo delle tecnologie basate sull'IA (Lee *et alii*, 2021; Schiavo *et alii*, 2024).

In questo contesto, particolare attenzione è stata rivolta agli insegnanti, il cui atteggiamento nei confronti dell'IA non solo orienta le proprie pratiche didattiche, ma condiziona anche quelle degli studenti (Lai, 2015). Quando gli insegnanti adottano un approccio consapevole all'uso delle tecnologie, ne mostrano le applicazioni concrete, favorendo lo sviluppo di curiosità, pensiero critico e senso di responsabilità tra i loro alunni. In quanto modelli di riferimento, essi trasmettono conoscenze e contribuiscono a rafforzare la fiducia e la motivazione degli studenti, facilitando un'interazione più consapevole con le tecnologie emergenti, tra cui l'IA (Felix, 2020).

Ne deriva un crescente interesse per lo studio delle percezioni degli insegnanti della scuola primaria e secondaria riguardo all'IA e del modo in cui queste influenzano le

1 Dottoranda al secondo anno in Scienze della persona e Nuovo Welfare. Il suo progetto di ricerca, intitolato 'La dispersione scolastica e la dispersione sui dati della dispersione', è supervisionato dal Prof. Marco Lazzari (Università di Bergamo) e dalla Prof.ssa Laura Sara Agrati (Università Telematica Pegaso).

loro pratiche didattiche. Ciò appare particolarmente rilevante se si considera che, come segnalato da studi recenti, molti docenti apprendono in maniera autonoma cosa sia l'IA, spesso attraverso fonti informali. Questa modalità espone al rischio di sviluppare misconcezioni che possono condizionare l'adozione o il rifiuto degli strumenti di IA sulla base di opinioni non evidence-based, sottolineando così la necessità di percorsi formativi più strutturati (Konecki, 2024).

Ulteriori ricerche hanno inoltre rilevato come emozioni quali paura e ansia possano portare gli insegnanti a resistere all'introduzione di strumenti basati sull'IA, mentre atteggiamenti più aperti ne favoriscono l'accettazione. Tuttavia, la letteratura disponibile presenta risultati non sempre coerenti, evidenziando la necessità di ulteriori studi per comprendere quali fattori influenzino effettivamente le decisioni degli insegnanti in merito all'adozione dell'IA nelle scuole. È in questa prospettiva che si colloca il presente studio.

1. La ricerca esplorativa

Il presente studio si basa su una ricerca esplorativa condotta tra gennaio e febbraio 2025, che ha coinvolto 549 docenti iscritti ai corsi di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado presso l'Università Telematica Pegaso (Art. 23 D.M. 4 agosto 2023). L'indagine aveva come obiettivo principale l'analisi del potenziale degli strumenti di scrittura assistita dall'intelligenza artificiale nelle pratiche di valutazione scolastica, con particolare attenzione alle percezioni dei docenti e alle modalità di utilizzo da essi adottate. L'analisi si è concentrata sia sulla valutazione degli apprendimenti degli studenti, sia sull'autocorrezione dei loro processi di apprendimento.

Lo studio si pone in continuità con una precedente ricerca (Agrati, Beri, 2025), incentrata sull'analisi descrittiva dei dati raccolti. In questa sede, invece, l'indagine si focalizza su un'analisi inferenziale delle relazioni tra le variabili socio-professionali (età, titolo di studio, grado scolastico di insegnamento, tipologia di contratto, genere, anni di insegnamento) e i cinque item del questionario.

La principale domanda di ricerca è:

Esiste una relazione tra le variabili socio-professionali e la percezione dell'utilità degli strumenti AI-assisted?

È stato adottato un approccio a metodo misto (Creswell, 2013), che ha consentito la raccolta simultanea di dati quantitativi e qualitativi, favorendo l'individuazione di evidenze significative. In questa fase, tuttavia, il contributo si concentra esclusivamente sull'analisi quantitativa dei dati, raccolti tramite GModuli ed elaborati con il software SPSS.

Il questionario era suddiviso in quattro sezioni: dati socio-professionali; conoscenze generali sugli strumenti AI-assisted; uso degli strumenti AI-assisted nella pratica didattica; percezioni e pratiche relative all'impiego degli strumenti AI-assisted nell'autovalutazione delle competenze di scrittura da parte degli studenti.

Gli item oggetto della presente ricerca riguardano specificamente (Tab. 1):

Quesito	Domanda	Risposte
Q1	Ripensi agli esempi di autocorrezione degli errori presentati a lezione, quale strumento ritiene più utile?	ChatGPT, CoPilot, DeepLWrite
Q2	Quanto ritiene utile ricorrere a strumenti GenAI per l'auto-correzione degli apprendimenti da parte di studenti?	Scala Likert a 5 punti
Q3	Quanto ritiene utile ricorrere a strumenti GenAI per l'autocorrezione delle competenze di scrittura da parte di studenti?	Scala Likert a 5 punti
Q4	Per quale specifica competenza di scrittura riterrebbe utile ricorrere a strumenti GenAI per l'autocorrezione da parte di studenti?	competenza grafo motoria, capacità di espressione scritta, competenza ortografica, nessuna delle precedenti
Q5	Nella sua pratica didattica, ha mai fatto ricorso a strumenti GenAI per esercizi di auto-correzione da parte di studenti?	Sì, No, Non ricordo

Tab. 1 – Item del questionario

Il campione era composto da 549 insegnanti, in prevalenza donne (n=428; 78%), per lo più di età superiore ai 36 anni (n=459; 83%) e in possesso di laurea magistrale (n=272; 49%). Una quota pari al 35% (n=192) dichiarava di aver conseguito una specializzazione post-laurea. Inoltre, il 52% (n=286) risultava titolare di un contratto a tempo determinato e il 77% (n=423) insegnava nella scuola secondaria di primo o secondo grado, in coerenza con le classi di concorso previste dai corsi di abilitazione. La maggior parte dei partecipanti (73%) presentava un'esperienza professionale inferiore a 10 anni.

Caratteristiche	Risposte	N. (Tot. 549)	% (Tot. 100%)
Genere	F	428	78 %
	M	121	22 %
Anni	18-25	1	0,2 %
	26-35	89	16,2 %
	36-45	200	36,4 %
	46-55	212	38,6 %
	55-70	47	8,6 %
Titolo di studio	Laurea magistrale	272	49,5 %
	Specializzazione post laurea	192	35 %
	Dottorato	20	3,6 %
Posizione lavorativa	Non insegnante	37	6,7 %
	Insegnante a tempo determinato	286	52,1 %
	Insegnante a tempo indeterminato	213	38,8 %
Grado scolastico di insegnamento	Scuola dell'infanzia	16	2,9 %
	Scuola primaria	77	14,0 %
	Scuola secondaria di I grado	193	35,2 %
	Scuola secondaria di II grado	230	41,9 %

Tab. 2 – Caratteristiche dei partecipanti

2. Risultati

Per rispondere alla domanda di ricerca è stata effettuata un'analisi inferenziale utilizzando il software SPSS (versione 19) tra le caratteristiche socio-professionali (genere, età, tipologia di contratto, grado scolastico, anni di insegnamento) e specifici item (Q1–Q5) del questionario. Sono stati utilizzati diversi indici e statistiche di correlazione sulla base delle caratteristiche delle variabili coinvolte (Lattin *et alii*, 2003; Tab. 3).

L'analisi delle relazioni tra variabili socio-professionali e le domande Q1–Q5 evidenzia che la posizione lavorativa è significativamente associata alle risposte a Q1 (strumento utilizzato) e Q4 (competenza di scrittura), mentre non emergono associazioni rilevanti con Q2, Q3 e Q5. Il grado scolastico risulta invece significativamente correlato a Q1, ma non mostra legami con Q2, Q3, Q4 e Q5. Infine, età, anni di insegnamento, titolo di studio e genere non presentano associazioni significative con nessuna delle cinque variabili analizzate.

Variabile Dipendente	Tipo di Analisi	p-value
Età		
Q1	Chi-quadro	0,685
Q2	Pearson	0,188
Q3	Pearson	0,240
Q4	Chi-quadro	0,154
Q5	Chi-quadro	0,789
Genere		
Q1	Chi-quadro	> 0,05
Q2	t-test	0,712
Q3	t-test	0,848
Q4	Chi-quadro	> 0,05
Q5	Chi-quadro	> 0,05
Titolo di studio		
Q1	Chi-quadro	0,584
Q2	t-test	0,899
Q3	t-test	0,376
Q4	Chi-quadro	0,722
Q5	Chi-quadro	0,228
Posizione lavorativa		
Q1	Chi-quadro	< 0,001
Q2	ANOVA	0,365
Q3	ANOVA	0,192
Q4	Chi-quadro	0,033
Q5	Chi-quadro	0,091
Grado scolastico		
Q1	Chi-quadro	0,046
Q2	ANOVA	> 0,05
Q3	ANOVA	> 0,05
Q4	Chi-quadro	> 0,05
Q5	Chi-quadro	> 0,05
Anni di insegnamento		
Q1	Chi-quadro / ANOVA	> 0,05
Q2	Pearson / ANOVA	> 0,05
Q3	Pearson / ANOVA	> 0,05
Q4	Chi-quadro	> 0,05
Q5	Chi-quadro	> 0,05

Tab. 3 – Analisi inferenziale

3. Discussione

I risultati di questa ricerca mostrano che, nel contesto dell'uso della GenAI per la scrittura assistita in ambito educativo, le percezioni e le scelte dei partecipanti sono influenzate principalmente da fattori legati al ruolo professionale e al grado scolastico, mentre le variabili demografiche individuali (età, genere, titolo di studio, anni di insegnamento) non risultano significativamente associate alle risposte. Questo dato sottolinea come l'accettazione e l'uso delle tecnologie educative dipendano più dalle condizioni professionali e dal contesto d'uso che dalle caratteristiche personali degli utenti.

In particolare, la tipologia di contratto appare un fattore discriminante sia nella scelta degli strumenti sia nella percezione delle abilità influenzate dall'IA. I non insegnanti mostrano una preferenza quasi esclusiva per ChatGPT, mentre i docenti a tempo determinato distribuiscono le loro risposte in maniera più eterogenea, includendo anche l'opzione "Nessuno dei precedenti". Gli insegnanti a tempo indeterminato, invece, tendono a privilegiare ChatGPT e Copilot, mostrando un minore utilizzo di DeepLWrite. Questo suggerisce che la stabilità lavorativa e le responsabilità professionali possano orientare le preferenze verso strumenti ritenuti più affidabili e consolidati.

Anche le percezioni relative alle abilità risultano differenziate: i docenti a tempo determinato associano l'uso della GenAI soprattutto allo sviluppo della capacità di espressione scritta e della competenza ortografica, mentre i non insegnanti distribuiscono le risposte tra più categorie. Gli insegnanti a tempo indeterminato, invece, valorizzano soprattutto la competenza ortografica, senza trascurare la capacità di espressione scritta. Queste differenze potrebbero riflettere esigenze operative e pedagogiche diverse: da un lato, la necessità dei docenti precari di esplorare una gamma più ampia di strumenti e funzioni; dall'altro, l'orientamento dei docenti di ruolo verso obiettivi più specifici, legati alla correzione e alla valutazione.

Il grado scolastico, pur mostrando una relazione significativa con la sola Q1 (strumento utilizzato), non sembra influenzare altre variabili legate alla percezione dell'utilità della GenAI. Questo risultato suggerisce che le scelte pratiche possano essere legate alle esigenze didattiche specifiche di ciascun livello scolastico, mentre le opinioni sull'efficacia educativa dell'IA tendono a essere relativamente condivise, indipendentemente dall'ordine di insegnamento.

Nel complesso, i dati indicano una percezione abbastanza omogenea del potenziale educativo della GenAI, ma differenziata nelle pratiche e nelle scelte operative. Ciò evidenzia come la diffusione della GenAI in ambito educativo non dipenda solo da fattori personali o culturali, ma anche da condizioni professionali e dal contesto scolastico di riferimento.

Infine, è importante sottolineare che la posizione lavorativa non è risultata significativa rispetto alla Q5 (uso della GenAI nella pratica didattica). Questo dato potrebbe indicare che l'effettiva integrazione della tecnologia nelle pratiche di insegnamento dipende da fattori ulteriori (come la formazione specifica, il supporto istituzionale o la disponibilità di linee guida) che esulano dal semplice ruolo ricoperto dai docenti.

Conclusione

I risultati di questa ricerca mostrano che la percezione e l'uso della GenAI da parte dei docenti dipendono soprattutto da fattori professionali, come la tipologia di contratto e il grado scolastico, mentre variabili individuali quali età, genere, titolo di studio e anni di insegnamento non risultano significative.

Questi dati evidenziano come il contesto lavorativo influenzi le preferenze per gli strumenti e le abilità considerate più rilevanti, suggerendo la necessità di percorsi formativi mirati che supportino gli insegnanti nell'adozione consapevole e evidence-based della GenAI.

La ricerca presenta alcuni limiti, legati al campione circoscritto e alla sola analisi quantitativa. Studi futuri potranno approfondire, anche con approcci qualitativi, le motivazioni alla base delle scelte dei docenti e indagare ulteriori variabili. In sintesi, si evidenzia un riconoscimento del potenziale educativo della GenAI, tuttavia la sua integrazione effettiva nelle pratiche didattiche richiede una formazione professionale specifica sull'IA che possa supportare gli insegnanti nell'adozione di un approccio critico verso queste tecnologie, al fine di garantirne un utilizzo corretto e privo di misconcezioni.

Bibliografia

- Agrati L.S., Beri A. (2025). Intelligenza artificiale e prassi didattica: Indagine esplorativa sugli atteggiamenti degli insegnanti. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 12(1), 43-54.
- Creswell J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Felix C.V. (2020). The role of the teacher and ai in education. In *International Perspectives on the Role of Technology in Humanizing Higher Education*. Emerald Publishing Limited, 33-48.
- Konecki M., Baksa T., Konecki M. (2024). Teachers' perception of ai and their attitudes towards ai. *CSEDU* (1), 564-568.
- Lai C. (2015). Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. *Comput Educ.*, 11, 74-83.
- Lattin J.M., Carroll J.D., Green P.E. (2003). *Analyzing Multivariate Data* (03). DuxburyPr: Hardcover.
- Lee I., Ali S., Zhang H., DiPaola D., Breazeal C. (2021). Developing middle school students' ai literacy. *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 3, 191-197.
- Liu N. (2025). Exploring the factors influencing the adoption of artificial technology by university teachers: the mediating role of confidence and AI readiness, *BCM Psychology*.
- Long D., Blunt T., Magerko B. (2021). Co-designing ai literacy exhibits for informal learning spaces. *Proc ACM Human-Comput Inter.*, 5(CSCW2), 1-35.
- Long D., Magerko B. (2020). What is ai literacy? competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16.
- Schiavo G., Businaro S., Zancanaro M. (2024). Comprehension, apprehension, and acceptance: Understanding the influence of literacy and anxiety on acceptance of artificial intelligence. *SSRN*, 4668256.