

Educare la *distanza riflessiva*: la scrittura accademica come artefatto cognitivo mediato dall'intelligenza artificiale

Angela Spinelli

Università Tor Vergata - Roma

Riassunto: L'articolo esamina il rapporto tra scrittura e intelligenza artificiale generativa adottando una prospettiva storico-mediologica e pedagogica. Attraverso una ricostruzione delle trasformazioni della scrittura come tecnologia culturale – dalla tradizione orale alla stampa, fino all'ipertesto – il contributo mostra come ogni innovazione riorganizzi i regimi di mediazione, l'autorialità e le pratiche educative. L'introduzione dei modelli linguistici contemporanei è letta come ulteriore passaggio in questa genealogia: una forma di co-abitazione cognitiva che solleva questioni di autenticità, responsabilità epistemica e ridefinizione dei processi di apprendimento. I dati empirici raccolti in un corso universitario fungono da lente interpretativa per comprendere tensioni, oscillazioni e immaginari che emergono nell'uso dell'intelligenza artificiale (IA), a conferma della necessità di una mediazione educativa capace di orientare pratiche, significati e rischi nel nuovo ecosistema scrittore.

Alla luce di queste argomentazioni l'articolo propone di educare la *distanza riflessiva* come capacità di interagire in modo generativo, consapevole e trasparente con i Large Language Model (LLM).

Parole chiave: intelligenza artificiale, scrittura, apprendimento, riflessività, autorialità.

Abstract: The article examines the relationship between writing and generative artificial intelligence through a historical–mediological and pedagogical lens. By reconstructing the transformations of writing as a cultural technology—from oral tradition to print, and later to hypertext—the contribution shows how each innovation reorganizes regimes of mediation, authorship, and educational practices. The introduction of contemporary language models is interpreted as a further step in this genealogy: a form of cognitive co-habitation that raises questions of authenticity, epistemic responsibility, and the redefinition of learning processes. The empirical data collected within a university course serve as an interpretive lens to understand the tensions, oscillations, and imaginaries emerging in the use of artificial intelligence (AI), confirming the need for an educational mediation capable of orienting practices, meanings, and risks within the new writing ecosystem.

In light of these arguments, the article proposes educating *reflective distance* as a capacity to interact with Large Language Models (LLMs) in a generative, informed, and transparent way.

Keywords: artificial intelligence, writing, learning, reflexivity, authorship.

1. L'intelligenza artificiale come tecnologia epistemica

L'intelligenza artificiale generativa è una tecnologia che obbliga a ripensare profondamente molte delle pratiche attraverso cui gli esseri umani generano il proprio sapere, nei diversi ambienti, contesti e livelli di scientificità. Di fatto, rappresenta una soglia epistemica, superata la quale si entra in una nuova modalità di fare scienza e cultura, così come è successo con altre tecnologie pervasive del passato, quali la scrittura, la stampa e – più di recente – le tecnologie

digitali. La sua diffusione, la semplicità di uso e l'impatto sono tali da obbligarci, letteralmente, a ripensare la scrittura, intesa come una delle pratiche attraverso cui si comunica il sapere, in termini di interazione e mediazione tra essere umano e macchina. L'IA, infatti è un dispositivo che riorganizza i processi attraverso cui i soggetti apprendono, producono e diffondono conoscenza. La sua presenza nella vita accademica non può essere affrontata solo in termini di promozione delle competenze digitali o di *policies* regolative, pure fondamentali, ma richiede una ridefinizione del quadro concettuale in cui collocare l'esperienza della scrittura: non più come gesto individuale, ma come esercizio di *distanza riflessiva*. Questa locuzione, che si ispira esplicitamente alla *distant writing* (Floridi, 2025), sta qui ad indicare una condizione cognitiva prima, e simbolica poi, in cui il soggetto osserva il proprio processo di pensiero mentre agisce, sulla falsariga della letteratura sulle capacità metacognitive dei soggetti in apprendimento (Borkowski, Muthukrishna, 2011) e metariflessive dei professionisti esperti (Schön, 1993).

La trasposizione della *distant writing* dall'ambito letterario al contesto della scrittura accademica trova la sua giustificazione nella possibilità autoriale di governare l'intero progetto e processo di elaborazione dell'artefatto, a prescindere dallo stile di scrittura.

La *distanza riflessiva*, allora, è uno spazio cognitivo, linguistico e relazionale in cui il gesto tecnico della scrittura, in interazione con un agente artificiale, si può arricchire di consapevolezza e *agency*. Essa non coincide con la metacognizione, sebbene ne presupponga le capacità di auto-osservazione: mentre la metacognizione descrive la consapevolezza dei propri processi cognitivi, la *distanza riflessiva* implica un movimento ulteriore, fatto di richiesta deliberata, osservazione critica dell'*output* generato, distanziamento valutativo e presa di decisione consapevole su cosa integrare, modificare o rigettare. È in questo senso che la nozione si distingue anche dall'autoriflessività e dalla responsabilità epistemica, che concorrono a definirla, ma non ne esauriscono la portata. La *distanza riflessiva*, infatti, non è solo un attributo del soggetto, ma una pratica situata, attivabile e, proprio per questo, educabile.

La *distanza riflessiva* è una pratica di mediazione didattica. In questa prospettiva, educare alla scrittura con l'IA significa educare anche ad esercitarla: formare la capacità di stare nello spazio intermedio tra generazione automatica e scelta consapevole, tra assistenza e autorialità, tra esecuzione immediata e progetto.

È in tale spazio che la scrittura cessa di essere un gesto tecnico/riproduttivo e torna ad assumere una valenza formativa e una postura creativa.

Il punto di vista assunto in questo articolo, dunque, può essere letto come un nuovo stadio della lunga genealogia che ha configurato il significato delle tecnologie culturali come definito da un rapporto tra mente, mondo, sapere (Rivoltella, Rossi, 2019). Secondo questa tradizione di pensiero la tecnica è un'istituzione antropologica che compensa le carenze biologiche dell'uomo e ne prolunga le possibilità d'azione, è un'estensione che non sostituisce, ma ristrutturata le forme dell'esperienza, al punto che anche l'uomo è, così come la tecnica, *nature artificielle* (Gehlen, 2003). In continuità con questa linea interpretativa altri autori hanno posizionato l'agire tecnico nel solco della ripetibilità dell'esperienza capace di rafforzare ciò che "naturalmente" non è stabile e portando - così - ad un processo in cui le macchine non riducono o minimizzano l'umano, ma lo rendono capace di iterare e prevedere, creando le condizioni per nuove forme di cultura, di interazione sociale e simbolica (Popitz, 1996).

Senza alcuna volontà di assorbire e semplificare la vastissima produzione intorno alle tecnologie, è utile, qui, accennare agli scarti interpretativi che nel tempo hanno collocato la scrittura prima e le successive tecnologie cognitive (Landow, 1992) poi nel solco di artefatti capaci di condurre a nuove cosmologie. Già nel *Fedro*, Platone attribuiva alla scrittura un potere ambivalente: strumento di memoria e, insieme, di oblio, capace di conservare il sapere ma anche di separarlo dalla voce viva del maestro. In questa ambiguità si annida il paradosso educativo della tecnica, che non elimina l'umano ma lo costringe a riformularsi. Come ha osservato Ong (1986), l'introduzione della scrittura non è un semplice passaggio di supporto, ma una *rivoluzione cognitiva* che trasforma la mente, la relazione con il sapere e la stessa idea di verità. Ogni nuova tecnologia della parola inaugura così un regime di distanza: produce cioè strumenti di esternalizzazione e, al contempo, di riflessività.

Un simile scarto ritorna nella transizione verso la stampa che, nel tardo Quattrocento, suscitò le stesse inquietudini di perdita e corruzione. Nei testi raccolti in *Stampa meretrix* (Pierno, 2011), l'invenzione tipografica è accusata di "prostituire" il sapere, di togliergli sacralità e ordine, di corrompere le nuove generazioni e la verità stessa. In realtà, proprio questa desacralizzazione rese possibile un nuovo equilibrio tra conoscenza e diffusione: la stampa, rendendo stabile e ripetibile l'atto di scrivere, operò quella che Popitz (1996) avrebbe definito una *stabilizzazione dell'improbabile*, trasformando l'esperienza contingente del dire in infrastruttura sociale della conoscenza.

Applicare questa visione prospettica all'IA ci aiuta ad accoglierla non come un agente

estemporaneo e autonomo, ma come un ulteriore stadio della produzione tecnica della conoscenza. Attraverso la riflessione mediologica possiamo situare questo ulteriore passaggio tecnico entro la continuità delle *remediazioni* (Bolter, Grusin, 2002): la scrittura, la stampa, l'ipertesto, fino ai contemporanei LLM, sono variazioni sullo stesso gesto umano di esternalizzare il pensiero per renderlo ancor più manipolabile. Il concetto di *remediazione* indica il processo attraverso cui ogni nuovo *medium* incorpora, trasforma o rifunzionalizza i linguaggi e le forme di quelli precedenti ed è stato utilizzato negli studi di archeologia dei media (Parikka, 2019) per evidenziare come anche nel caso della scrittura le nuove integrazioni tecnologiche non nascono per sostituzione, ma per stratificazione: la nuova forma mediale rielabora e commenta la precedente, rendendo visibile la continuità storica tra strumenti, pratiche e modi di pensare. Ripercorrere questa genealogia risponde a un'esigenza epistemica che situa il presente entro una continuità interpretativa, sottraendolo alla retorica dell'inedito. Ogni volta che una tecnologia ha riorganizzato i regimi di mediazione, ha anche reso necessaria una ridefinizione delle pratiche sociali e riconoscere questo schema consente di distinguere la discontinuità reale dall'amplificazione retorica e di collocare la *distanza riflessiva* nel solco della tradizione dell'*educational technology*.

2. Percezioni, usi, prospettive: i profili d'uso prevalenti e le categorie interpretative

La ricerca empirica esplorativa da cui il contributo prende, almeno in parte, ispirazione è stata condotta nell'a.a. 2024/25 nel corso di Didattica generale dell'Università di Roma Tor Vergata, su una popolazione prevalentemente femminile di 284 iscritti. Il lavoro è stato uno studio di caso (Mortari, Ghirotto, 2019; Trincherò, 2004) che ha riguardato usi, rappresentazioni e pratiche di scrittura mediata dall'IA, attraverso un disegno qualitativo articolato in un questionario in ingresso (218 rispondenti), *corpora* testuali tratti dal Forum didattico, 6 *focus group* (23 partecipanti) e un questionario in uscita, che ha coinvolto anche i futuri tesisti (324 rispondenti). I materiali sono stati analizzati seguendo il protocollo dell'analisi critica del discorso (Fabbro, 2024; Spinelli, *in press-a*), con il supporto del *software* NVivo (Pacífico, Coppola, 2010).

In larga parte, le evidenze emerse si collocano in continuità con quanto rilevato dalla letteratura internazionale. Numerosi studi mostrano come l'IA sia impiegata soprattutto come supporto tecnico-funzionale, orientato alla revisione linguistica, alla riformulazione di passaggi non chiari o alla chiarificazione di concetti disciplinari. In questi casi l'IA agisce prevalentemente nelle

fasi di revisione, contribuendo a migliorare la leggibilità del testo senza incidere in modo significativo sulla struttura cognitiva che lo sostiene (Nguyen et al., 2024; Krajka, Olszak, 2024). Anche gli studi che analizzano la collaborazione uomo-IA confermano che questa spesso è descritta come un aiuto operativo, un'estensione della scrittura che ne riduce la fatica, più che come un interlocutore in grado di ampliare la riflessione o di aprire nuove possibilità nella fase di progettazione (Duah, McGivern, 2024; Reis et al., 2023). Infine, in alcuni studi la letteratura mostra come l'IA nella scrittura generi una facilitazione tecnica senza un corrispettivo incremento della riflessività (Song & Song, 2023; Niloy et al., 2024).

Un aspetto particolarmente interessante, che la letteratura menziona in modo prudente ma che nella nostra ricerca assume un rilievo maggiore, riguarda la scarsa tematizzazione delle implicazioni etiche dell'uso dell'IA nei processi di scrittura. Diversi autori riportano incertezza rispetto all'autorialità, alla trasparenza e alla responsabilità (Gallagher, Wagner, 2024), ma raramente questa incertezza si traduce in riflessioni articolate. Nella nostra esperienza questo tratto assume la forma di un *silenzio etico*: i *corpora* mostrano l'assenza di una tematizzazione esplicita delle dimensioni etiche, che quando compaiono lo fanno in forma incidentale e non elaborata, mai come oggetto di riflessione autonoma. Una partecipante afferma: «*non ci ho mai pensato in termini etici, l'importante è che il testo sia corretto*».

Un ulteriore elemento ricorrente nella letteratura riguarda la confusione semantica tra strumenti di ricerca e strumenti generativi (He, 2024; Lee et al., 2024). Anche questo tratto, sorprendentemente, è presente nella nostra esperienza, in cui alcuni motori di ricerca sono identificati come modelli linguistici, a indicare che l'IA è percepita come un ambiente unico e indistinto più che come una famiglia differenziata di tecnologie con funzioni e implicazioni specifiche.

A partire dall'analisi della letteratura internazionale e alla luce dei dati raccolti ed analizzati nella nostra indagine è stato possibile comprendere con maggiore precisione i modi attraverso cui gli studenti interpretano e narrano la collaborazione con l'IA.

L'uso pragmatico della IA nella scrittura è confermato anche nel nostro campo di indagine in cui la prevalenza dei rispondenti dichiara di usare l'IA per «*rivedere o riscrivere paragrafi già redatti*» e per «*cercare informazioni o risposte a dubbi specifici*». In molti casi, l'IA interviene quindi come dispositivo di correzione micro-testuale più che come strumento di elaborazione concettuale. Nei *corpora* testuali dei *focus group* ricorre frequentemente la descrizione dell'IA

come «qualcosa che ti toglie i dubbi» o «che ti sistema le cose quando non sai come dirle», mentre sono solo sporadici i riferimenti ad un uso dell'IA per ampliare la riflessione o per esplorare alternative concettuali, magari in fase di *brainstorming*. Una studentessa sintetizza questa posizione con efficacia: «io la uso per capire se il mio discorso fila, non per cambiare il modo in cui penso».

Gli studenti producono testi più facilmente, ma non necessariamente sono più consapevoli dei processi che li hanno condotti a quella forma. Solo il 42,1% dichiara di aver utilizzato l'IA per «analizzare alternative di impostazione o per definire la struttura del lavoro», mentre la maggioranza la impiega come strumento di ottimizzazione puntuale, considerandola più efficiente che efficace.

Dall'analisi integrata dei questionari, dei Forum e dei *focus group* emergono tre profili d'uso prevalenti, costruiti induttivamente a partire dalla codifica dei *corpora* e poi utilizzati come tipologie interpretative per triangolare l'intera base di dati. Questi profili non sono categorie, ma configurazioni discorsive ricorrenti che emergono dai *corpora* con sufficiente consistenza da essere considerati analiticamente significativi.

Il primo profilo, tecnico-funzionale, è quello prevalente: per questi studenti l'IA è uno strumento operativo che «corregge», «riscrive», «verifica se fila il discorso». È la postura dello *scrivente* che cerca nell'IA un supporto immediato, in un registro di curiosità sicura.

Il secondo profilo, critico-riflessivo, meno frequente ma significativo, descrive l'IA come interlocutore laterale utile per confrontare formule, esplorare varianti o rendere più esplicite le proprie intenzioni comunicative: «quando mi propone varianti capisco meglio cosa voglio davvero dire». È un atteggiamento aperto, ma timoroso, che include attenzione per eventuali implicazioni negative che un uso diffuso potrebbe avere sui processi cognitivi, di apprendimento e di produzione culturale.

Infine, il terzo profilo, culturale-simbolico, interpreta l'IA come segno della contemporaneità più che come tecnologia funzionale: «mi sembra che stia cambiando tutto, ma non so dire come». In questo ultimo caso la IA è interpretata come una sfida anche per la cittadinanza in relazione alla definizione di norme che ne regolino gli usi.

Queste tre configurazioni delineano una progressione di soggettività che va dallo *scrivente*, al *critico*, al *cittadino* (Spinelli, *in press-b*) che riflette la complessità dei processi educativi e culturali connessi all'uso dell'IA. È in questa traiettoria che si colloca la necessità di ripensare

la scrittura come artefatto cognitivo e di formare alla *distanza riflessiva* che l'intelligenza artificiale introduce.

3. Educabile ed educante: per un uso riflessivo dell'intelligenza artificiale

Un processo intimo e individuale come la scrittura, che è espressione di sé e dei propri pensieri, dei propri assetti cognitivi e valoriali, del proprio posizionamento nel mondo e nel sapere (Bruner, 1991; 1992; 2002) è – ormai in modo diffuso - appannaggio di un binomio uomo-macchina, un processo co-abitato che poggia su un nuovo regime di mediazione e che supera le pratiche a cui anche l'introduzione dei *word processor* ci aveva abituato. Questo rinnova profondamente le dinamiche precedenti e pone questioni radicali sia al riconoscimento dell'autorialità, sia ai processi di insegnamento-apprendimento che coinvolgono la scrittura come attività di mediazione didattica.

Tuttavia, il nuovo panorama soffre di una condizione paradossale, messa in luce dalla presente ricerca: l'IA è ormai parte integrante delle pratiche di scrittura degli studenti, ma il suo impiego rimane confinato in una dimensione prevalentemente tecnico-funzionale, priva di accompagnamento riflessivo e di un quadro normativo condiviso. È dunque possibile affermare che, ad oggi, l'IA è usata, ma non è ancora né educata, né educante: è presente nelle pratiche quotidiane degli studenti, che la impiegano in funzione prevalentemente tecnica e strumentale e con sentimenti ed emozioni molto ambivalenti che vanno dalla curiosità al senso di colpa, ma questo impiego non è accompagnato da consapevolezza e da pratiche riflessive. Non è educata perché non è ancora inserita in un quadro formativo condiviso, non è accompagnata da pratiche riflessive e metacognitive esplicite e documentate, non è inserita in un ambiente in cui si può responsabilmente dichiararne l'uso. Allo stesso modo, non è educante perché gli studenti la percepiscono più come un correttore e/o un sostituto che come un partner conversazionale o discorsivo (Rizzo, Legrenzi, 2025); non favorisce processi di *distanza riflessiva*, che spostano l'impegno dalla produzione alla progettazione e - infine - rimane ancora confinata nei vissuti tecnici, che poco influiscono sui processi e sugli schemi di apprendimento.

Questa mancanza di impegno educativo è riconosciuta anche dagli studenti che, invece, lo invocano per agire in modo più sicuro e trasparente.

Dunque, educare all'uso della IA per la scrittura, alla luce del quadro qui ricostruito, significa *in primis* renderne normato l'uso in un patto di fiducia educativa tra i diversi attori capace di

superare le sole logiche di divieto e di controllo che stanno prevalendo nei diversi ordini e gradi di scuola, università compresa. Quella che è stata definita l'epoca del *postplagio* (Claverini, 2024) impone di rivedere le regole che governano la produzione scritta all'interno delle istituzioni deputate alla formazione formale perché gli studenti sono già co-autori insieme alla tecnologia, ma senza essere in grado di trarne vantaggi di apprendimento. È dunque necessario ricostruire la frattura tra dimensione/uso soggettivo e dimensione/accettazione sistemica da parte dell'ambiente nel quale la pratica della scrittura viene richiesta e promossa. Questa frattura si manifesta in modo evidente nella nostra indagine, dove la dimensione soggettiva dell'uso - centrata sul desiderio di autonomia, sulla ricerca di efficienza e sulla percezione di «*scrivere comunque con la propria voce*» - convive con una dimensione sistemica poco tematizzata, spesso ridotta a indicazioni generiche o a richiami formali alla responsabilità. Ne deriva una relazione intermittente tra pratica individuale e quadro istituzionale: gli studenti utilizzano la tecnologia con criteri propri, mentre le istituzioni faticano a riconoscere tale pratica entro norme e processi formativi coerenti. In assenza di una mediazione che metta in relazione questi due livelli, l'uso dell'IA rimane affidato a scelte private e a strategie di adattamento, lasciando scoperto proprio lo spazio educativo in cui autonomia, etica e apprendimento dovrebbero potersi incontrare. Non si tratta di contenere l'uso o la diffusione della tecnologia attraverso divieti e controlli, ma di educare l'interazione, rendendo visibili, tematizzabili e pedagogicamente produttive le forme di collaborazione tra essere umano e macchina.

La scrittura si presenta come una pratica complessa che richiede progettazione, capacità di osservare criticamente il proprio lavoro e integrazione consapevole degli strumenti disponibili. L'ingresso dell'IA rende ancora più evidente questa complessità: la facilità con cui è possibile generare versioni alternative di uno stesso testo sposta il baricentro dalla produzione alla progettazione, mentre proprio questa fase - già tradizionalmente poco visibile - rappresenta il momento più formativo del processo scrittorio. Anche la dimensione metariflessiva risulta decisiva: scrivere significa osservare il proprio discorso mentre prende forma, valutarne la coerenza, decidere cosa mantenere, modificare o eliminare. L'IA potrebbe costituire un'occasione per rendere esplicite queste scelte, ma nei fatti non è ancora percepita come tale: i contenuti generati vengono spesso assunti come soluzioni, non come materiali da discutere e confrontare con il proprio pensiero. Infine, l'integrazione degli strumenti di IA richiede una consapevolezza che va oltre l'uso funzionale: non si tratta solo di saperli utilizzare, ma di

collocarli entro un progetto di scrittura coerente, riconoscendo limiti, potenzialità e forme di responsabilità personale.

Educare alla *distanza riflessiva* significa, allora, educare all'interazione più che all'uso, introducendo un regime progettuale che aiuti gli studenti a formulare buone domande attraverso l'arte del *prompting* e ad attivare posture metacognitive che derivano da altre competenze e che possono essere consapevolmente integrate nelle pratiche di scrittura mediate dall'IA. Dichiarare l'uso, confrontare versioni, discutere l'*output* generato, valutare tra pari le versioni sono mediazioni didattiche che rendono visibile l'attività e restituiscono all'interazione con l'IA, e alla sua valutazione formativa, la dimensione di processo.

L'uso dell'IA nella scrittura accademica non rappresenta né una deriva né un progresso automatico: è una nuova condizione del lavoro cognitivo che richiede forme rinnovate di accompagnamento educativo. Gli studenti la impiegano già con naturalezza, ma senza un quadro che li aiuti a distinguere ciò che facilita da ciò che forma, ciò che è etico da ciò che non lo è.

Per questo la sfida non è contenere la tecnologia, ma renderne intelligibile il funzionamento entro pratiche condivise e riflessive. In questo modo è possibile restituire valore e visibilità al processo, chiarire le responsabilità autoriali e riconoscere che l'interazione uomo-macchina può diventare occasione di apprendimento solo se è situata entro una didattica capace di mediare, non solo di regolare.

Bibliografia

- Bolter J.D., Grusin R. (2002). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Guerini e Associati, Milano.
- Borkowski J.G., Muthukrishna N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Erickson, Trento.
- Bruner J. (1991). La costruzione narrativa della 'realtà'. In Ammaniti M., Stern D.N. (a c. di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Laterza, Roma-Bari, 17–39.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza, Roma-Bari.
- Claverini C. (2024). Etica della fiducia e intelligenza artificiale generativa nell'epoca del postplagio. *Mizar. Costellazioni di pensieri*, 21, 103–114.
- Duah J.E., McGivern P. (2024). How generative artificial intelligence has blurred notions of authorial identity and academic norms in higher education, necessitating clear university usage policies. *International Journal of Information and Learning Technology*, 41(2), 180–193. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2023-0213>
- Fabbro F. (2024). *L'analisi critica del discorso per la ricerca educativa. Teorie, metodi, strumenti*. Carocci, Roma.
- Floridi L. (2025). Distant writing: literary production in the age of artificial intelligence. *Minds & Machines*, 35, art. 30. <https://doi.org/10.1007/s11023-025-09732-1>
- Gallagher J.R., Wagner K. (2024). Comparing student and writing instructor perceptions of academic dishonesty when collaborators are artificial intelligence or human. *Journal of Business and Technical Communication*, 38(3), 266–288. <https://doi.org/10.1177/10506519241239937>
- Gehlen A. (2003). *L'uomo nell'era della tecnica*. Armando Editore, Roma.
- He Y. (2024). The metaphor of AI in writing in English: a reflection on EFL learners' motivation to write, enjoyment of writing, academic buoyancy, and academic success in writing. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 271–286. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7769>
- 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*, 72(6), 123–140. <https://doi.org/10.18290/rh247206.8>
- Landow G.P. (1992). *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
- Lee Y.J., Davis R.O., Lee S.O. (2024). University students' perceptions of artificial intelligence-based tools for English writing courses. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(1), e202412. <https://doi.org/10.30935/ojcm/14195>
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci, Roma.

- Nguyen A., Hong Y., Dang B., Huang X. (2024). Human-AI collaboration patterns in AI-assisted academic writing. *Studies in Higher Education*, 49(5), 847–864. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2323593>
- Niloy A., Akter S., Sultana N., Sultana J., Rahman S. (2024). Is ChatGPT a menace for creative writing ability? An experiment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 919–930. <https://doi.org/10.1111/jcal.12929>
- Ong W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. il Mulino, Bologna.
- Pacifico M., Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Franco Angeli, Milano.
- Parikka J. (2019). *Archeologia dei media. Nuove prospettive per la storia e la teoria della comunicazione*. Carocci, Roma.
- Pierno F. (a c. di). (2011). *Stampa meretrix. Scritti quattrocenteschi contro la stampa*. Marsilio, Venezia.
- Popitz H. (1996). *Verso una società artificiale*. Editori Riuniti, Roma.
- Reis I.W., Vivanco A.O., Ulbricht V.R. (2023). AI's role in the academic writing process: an exploration for university students. *XIII International Conference on Virtual Campus (JICV)*, Porto, Portugal, 1–4. doi: 10.1109/JICV59748.2023.10565699
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Scholé, Brescia.
- Rizzo A., Legrenzi P. (2025). *Pensare con l'intelligenza artificiale. Un'alleata possibile*. il Mulino, Bologna.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Dedalo, Bari.
- Song C., Song Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- Spinelli A. (*in press-a*). L'intelligenza della scrittura. Pratiche, percezioni e tensioni educative nell'epoca dell'IA. In *Con-fini educativi tra generazioni. Un giubileo per l'educazione*. CIRPED.
- Spinelli A. (*in press-b*). Distanza riflessiva. Scrittura, valutazione e fiducia nell'era dell'intelligenza artificiale. Anicia, Roma.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza, Roma-Bari.