

LA SCRITTURA RIFLESSIVA COME PRATICA DI COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ IN ITALIANO L2: UNO STUDIO QUALITATIVO

di Bruno Grazioli

ABSTRACT

Scopo di questo studio di ricerca è indagare come student esprimano aspetti della propria identità in una seconda lingua durante un periodo di studio all'estero e comprendere in che modo le attività di scrittura proposte nell'ambito di un corso in lingua italiana L2 di livello intermedio favoriscano la riflessione su temi di natura personale.*

La lingua non costituisce soltanto uno strumento di comunicazione, ma anche il mezzo attraverso il quale gli individui costruiscono ed esprimono il proprio senso di identità. Nei contesti di studio all'estero, questo processo si intensifica in modo particolare, poiché diversi elementi fondamentali che definiscono l'identità personale vengono messi in discussione e ridefiniti: dalle limitazioni linguistiche alla perdita del contesto familiare e all'esposizione a nuovi valori e pratiche culturali, dal cambiamento dei ruoli sociali fino a una maggiore consapevolezza di sé.

Lo studio analizza quindici elaborati scritti in italiano prodotti da student di livello intermedio frequentanti corsi offerti nell'ambito del loro periodo di studio all'estero a Bologna con Dickinson College (Pennsylvania, USA). Gli elaborati, prodotti in un arco di tempo che copre gli anni accademici dal 2022 al 2025, documentano esperienze vissute (volontariato, incontri, attività con la ceramica) all'interno dei corsi seguiti e, rispondendo a consegne precise, mettono in connessione eventi percezioni, emozioni e riflessioni personali. Attraverso l'approccio metodologico dell'analisi tematica, da questi elaborati sono emersi pattern tematici che delineano un preciso percorso di sviluppo identitario, di acquisizione della consapevolezza di sé e di processi di trasformazione personale durante l'esperienza di studio all'estero.*

Inserendosi nell'ambito di ricerca della second-language identity, questo studio evidenzia il ruolo dei corsi in lingua L2 come spazi sicuri e generativi nei quali le pratiche di scrittura possono sostenere i processi di costruzione e rinegoziazione dell'identità durante un'esperienza di study abroad.

INTRODUZIONE

"La ricerca qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo [e] consiste in un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo" (Semeraro 2011: 100). La citazione di Semeraro mette in evidenza come la ricerca qualitativa sia un processo profondamente legato al contesto e alla prospettiva di chi osserva. Chi ricerca, infatti, non si colloca al di fuori della realtà che analizza, ma ne diventa parte attraverso un rapporto diretto con il fenomeno studiato. Osservare, raccogliere e interpretare dati significa quindi entrare in relazione con un mondo sociale e umano, cercando di comprenderne i significati attribuiti dagli stessi soggetti coinvolti.

In questa prospettiva, la realtà non è semplicemente registrata, ma viene resa comprensibile attraverso un processo interpretativo. Le pratiche della ricerca qualitativa, come l'analisi tematica di elaborati scritti adottata in questo studio, hanno permesso di portare alla luce aspetti dell'esperienza non immediatamente visibili come percezioni, emozioni, trasformazioni personali e modalità attraverso cui gli individui hanno costruito significato intorno ai propri vissuti. Allo stesso tempo, tale approccio ha permesso di creare connessioni tra testi diversi e tra le molteplici voci di autori e autrici che hanno attraversato il percorso analizzato, restituendo la complessità delle loro esperienze. Nelle narrazioni in L2, gli studenti e le studentesse hanno descritto processi di cambiamento spesso profondamente personali, costruiti attraverso momenti di scoperta, difficoltà, confronto e rielaborazione.

1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA

Il lavoro di ricerca qui presentato è il risultato di un'indagine condotta nell'ambito del programma di studi di Dickinson College nella sede italiana di Bologna. Dickinson College è un'istituzione universitaria statunitense di ispirazione *liberal arts* che offre percorsi di studio *undergraduate* della durata di quattro anni. In qualità di Resident Director del programma bolognese, l'autore del presente articolo svolge attività di insegnamento, coordina la didattica e monitora il conseguimento degli obiettivi formativi da parte del gruppo di student* che trascorrono in Italia un semestre o un intero anno accademico.

1.1 LIBERAL ARTS EDUCATION E STUDY ABROAD

Il Programma di *Italian Studies* del Dickinson College a Bologna è innovativo e in costante evoluzione, in linea con gli sviluppi della disciplina degli *Italian Studies* (in particolare nel contesto nordamericano) e con gli interessi mutevoli delle nuove generazioni di student*. Il programma si propone di sviluppare un approccio inclusivo e multidimensionale alla cultura e alla storia italiana, esplorandone le diverse espressioni, dalla tradizione letteraria all'arte, dal cinema

alla cultura alimentare ed enogastronomica, dal design e moda alla sostenibilità. Attraverso questo approccio, il programma mira inoltre a favorire una comprensione critica dell'Italia contemporanea, del significato dell'identità italiana e del ruolo dell'Italia all'interno del contesto europeo.

Questo approccio si sviluppa a partire dai corsi di lingua italiana offerti presso il campus del college in Pennsylvania, che rappresentano il fondamento del Programma di *Italian Studies* di Dickinson College. Partendo dalla convinzione che l'apprendimento di una lingua straniera costituisca un elemento essenziale in una società e cultura sempre più interdipendenti, il programma di *Italian Studies* a Bologna accoglie student* che hanno completato quattro semestri di studio della lingua (due anni accademici) e offre loro l'opportunità di ampliare la propria prospettiva, andando oltre i confini dell'esperienza personale, culturale e della propria zona di comfort, per confrontarsi con molteplici interpretazioni e modalità di vivere il mondo. In quest'ottica, il programma adotta il modello della *Intercultural Praxis*, inteso come un processo che aiuta a riflettere criticamente e ad affrontare le complessità delle esperienze interculturali nella vita personale, comunitaria e globale (Sorrells 2022³: xiv).

Durante il soggiorno in Italia, studenti e studentesse frequentano due o tre corsi (su un totale di quattro) offerti nell'ambito del programma di *Italian Studies*. Oltre ai corsi di lingua italiana di livello intermedio, il programma propone corsi di contenuto in lingua italiana che si ispirano all'approccio interdisciplinare e transnazionale degli *Studies*: la cultura italiana è esplorata attraverso il dialogo tra discipline diverse e una prospettiva aperta alle connessioni globali. In questi corsi, la lingua italiana costituisce il veicolo dell'insegnamento e dell'apprendimento, pur non rappresentandone il focus. I corsi sono progettati appositamente per rispondere alle esigenze linguistiche e formative di student* del college, caratterizzate da livelli di competenza e bisogni di apprendimento eterogenei.

Alcun* student* seguono, inoltre, corsi presso l'Università di Bologna o la *School of Advanced International Studies* (SAIS) della Johns Hopkins University. Vivono in appartamenti condivisi con student* italian* oppure presso famiglie italiane, partecipano a programmi esperienziali presso associazioni locali, scuole, musei e altri contesti del territorio, e prendono parte a due viaggi didattici organizzati dal programma ogni semestre. Tutti i corsi frequentati a Bologna contribuiscono al conseguimento del *major* o *minor* in Italian Studies, oltre a poter essere riconosciuti per altri percorsi di studio.

Avviato nel semestre autunnale del 2018, il programma di *Italian Studies* è stato affiancato a un precedente programma in *European Studies*, fondato nel 1965 sul modello della Johns Hopkins SAIS a Bologna e, allora come oggi, non vincolato a una conoscenza pregressa della lingua italiana. Sebbene il numero di student* iscritti al Programma di *Italian Studies* a Bologna non abbia ancora raggiunto i livelli pre-pandemici (che toccò un picco di 21 partecipanti in un semestre), nel periodo considerato dalla presente ricerca (anni accademici 2022-2023, 2023-2024 e 2024-2025) la partecipazione media si è attestata intorno a 10 student* per semestre.

1.2 LA SCRITTURA RIFLESSIVA

L'uso della scrittura riflessiva nell'ambito educativo non è una pratica nuova. Prendendo le mosse dalla teoria del ciclo riflessivo di Graham Gibbs, che nel 1988 sviluppò un framework *teorico* per dare struttura all'apprendimento basato sulle esperienze e comprendente sei fasi specifiche (*Descrizione, Sentimenti, Valutazione, Analisi, Conclusioni* e *Progetti di azione personale*), la scrittura riflessiva (anche conosciuta come scrittura narrativa) non consiste semplicemente nello scrivere un resoconto di ciò che è successo, ma si caratterizza come una pratica strutturata e intenzionale che guida student* a ripensare in modo più profondo le loro esperienze.

Estrapolando un esempio ricorrente in uno dei corsi nel quale sono stati prodotti alcuni elaborati di riferimento (si veda al punto 2.2 per maggiori informazioni su tale corso), una frase come "Ho prestato servizio in un'associazione di volontariato dove ho svolto varie attività" acquista un significato molto più profondo se inserita in un racconto che lasci spazio alla riflessione sull'esperienza. La scrittura riflessiva può, ad esempio, guidare lo/la student* a interrogarsi su ciò che ha imparato dall'esperienza, sulle difficoltà incontrate e sulle strategie adottate per affrontarle. Può inoltre stimolarlo/a a osservare il contesto in cui ha svolto volontariato e a riflettere su ciò che questo rivela della comunità e della cittadinanza locali, così come sull'eventuale impatto di tale esperienza sulla propria idea di comunità e cittadinanza. Infine, può offrirgli/le l'opportunità di riflettere su ciò che l'esperienza gli/le ha permesso di scoprire di sé.

Narrazione e pratica riflessiva, dunque, vanno di pari passo poiché attraverso la narrazione, il soggetto ha la possibilità di fare un passo indietro rispetto all'azione o all'esperienza vissuta e osservarla con maggiore consapevolezza. La scrittura narrativa (e più in generale la ricerca narrativa) si pone come "una forma di ricerca naturalistica, configurandosi come studio narrativo delle vite e delle azioni umane con uno specifico *focus* sul presente, sul qui ed ora, sulla contestualità delle esperienze" (Striano 2006: 43-44).

Nelle situazioni educative la narrazione è utile perché le esperienze non acquisiscono automaticamente un significato, ma acquistano senso quando sono rielaborate. Un'esperienza vissuta ma mai analizzata può rimanere solo un evento. Attraverso la narrazione diventa, invece, parte della storia personale di un individuo e del proprio percorso di formazione. Per questo motivo diari riflessivi, autobiografie, racconti personali, ecc. sono strumenti molto utili nella formazione poiché aiutano student* a comprendere il proprio apprendimento e il proprio cambiamento (Striano 2006: 45-50).

Inoltre, nel contesto dei corsi in lingua seconda e delle esperienze di studio all'estero, quali quelle vissute da student* partecipanti a un programma accademico come quello di Dickinson College a Bologna, questa prospettiva assume una particolare rilevanza. Essa suggerisce infatti che la scrittura riflessiva in L2 non solo favorisce la trasformazione delle esperienze interculturali in opportunità di apprendimento significativo (attraverso l'interpretazione delle

esperienze vissute, il collegamento tra vicende personali e contenuti del corso e lo sviluppo di una maggiore consapevolezza della propria identità culturale) ma contribuisce anche alla costruzione di significati proprio attraverso l'uso della lingua seconda.

In questa prospettiva, il testo scritto in L2 diventa uno spazio di riflessione, costruzione del sé e sviluppo del pensiero critico, mentre la classe di lingua si configura come un ambiente generativo per la costruzione dell'identità in L2 nel contesto dell'esperienza di studio all'estero.

1.3 NARRAZIONE E COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ IN SECONDA LINGUA

La narrazione attraverso la scrittura riflessiva rappresenta un dispositivo educativo che permette ad apprendenti (madrelingua e non) di dare significato alle proprie esperienze, costruire la propria identità, sviluppare consapevolezza interculturale e apprendere una nuova lingua in modo profondo e soprattutto personale. Considerando le pratiche narrative come strumenti di sviluppo cognitivo, Duccio Demetrio parla di "esercizi di mappatura dell'esperienza", attraverso cui il soggetto costruisce una visione del mondo e matura cognitivamente. Tale processo è strettamente legato alle "condizioni e sollecitazioni emotive che quelle stesse storie suscitano" nell'individuo (Demetrio 2025: 17). Pur formulate con riferimento allo sviluppo infantile, queste riflessioni appaiono pienamente applicabili anche al campo della pedagogia narrativa in L2, dove la narrazione favorisce sia la riflessione sull'esperienza e sul mondo emotivo personale, sia la costruzione di significati e lo sviluppo della competenza linguistica.

Ogni narrazione, orale o scritta, crea uno spazio di incontro tra chi racconta e chi ascolta o legge. Attraverso questo scambio, i/le partecipanti negoziano significati, condividono prospettive e ridefiniscono, almeno in parte, la propria identità. Quando questo processo avviene in una lingua diversa dalla lingua madre, assume un valore ancora più significativo: l'uso della L2 richiede impegno, riflessione, attenzione e crea distanza emotiva rispetto a ciò che si racconta, facilitando l'elaborazione delle esperienze personali e offrendo maggiore libertà espressiva. Allo stesso tempo, la narrazione permette agli apprendenti di acquisire una maggiore consapevolezza del proprio repertorio linguistico e culturale e, attraverso la lingua L2 intesa come veicolo di autoriflessione e di relazione con altre persone, contribuisce alla costruzione e al consolidamento della propria identità. (Fiorentino *et al.* 2015: 56).

Tra gli esempi più significativi e noti di quella che, nell'ambito della didattica delle lingue straniere e della *Second Language Acquisition* (SLA), è conosciuta come *second-language identity* (resa in italiano con l'espressione "identità in lingua seconda") possiamo, a titolo puramente esemplificativo, includere Jumpha Lahiri, scrittrice statunitense di origine bengalese, la quale nelle sue opere (particolarmente "In altre parole" del 2015, scritto originariamente in italiano, sua lingua seconda) mette in discussione il proprio senso di identità attraverso la sua significativa pratica translingue. Lahiri si allontana dall'inglese adottando come

lingua letteraria della propria produzione professionale l'italiano, che diventa non semplice mezzo di comunicazione e di espressione, ma una caratteristica identitaria che dà forma alla sua persona. La lingua è per Jhumpa Lahiri "un luogo in cui affondare radici e su cui si fonda una forma mentis che interpreta e categorizza la realtà. Per questa ragione cambiare lingua significa cambiare anche se stessi" (Groppaldi, Sergio 2016: 89).

La ricerca sul tema della *second-language identity* nell'ambito della SLA è relativamente recente e si è sviluppata principalmente negli ultimi due decenni (Block 2007; Malovrh, Moreno 2023). Ancor più recente è il filone della ricerca dedicato alla *second-language identity* in contesti di *study abroad* (Benson *et al.* 2013), ambito tuttora non sufficientemente esplorato e ricco di opportunità di approfondimento.

La ricerca sull'identità in lingua seconda si è interessata non solo all'input e all'output linguistico nell'acquisizione di una seconda lingua (SLA), ma anche al rapporto tra apprendente di una lingua e il contesto dove ciò avviene esaminando aspetti sociali, storici e culturali in cui avviene l'apprendimento linguistico e il modo in cui apprendenti negoziano e, talvolta, resistono alle diverse posizioni che tali contesti mettono loro a disposizione. È stato evidenziato come la partecipazione dell'apprendente (parlare, rimanere in silenzio, scrivere, leggere o persino manifestare resistenza) dipenda in larga misura dal grado di accettazione, riconoscimento e valorizzazione che l'apprendente percepisce all'interno della scuola, dell'istituzione o della comunità di appartenenza (Norton 2006: 502).

Secondo Benson *et al.*, che definirono il concetto di *second language identity* come insieme degli aspetti identitari che si sviluppano attraverso l'apprendimento e l'uso della lingua seconda, imparare una lingua non significa soltanto acquisire competenze comunicative, ma anche ridefinire il modo in cui gli individui percepiscono se stessi e si relazionano agli altri (Benson *et al.* 2013). Gli autori evidenziano come i contesti di *study abroad* rappresentino un ambiente privilegiato per questo processo di trasformazione identitaria. L'immersione linguistica e culturale favorisce infatti lo sviluppo della fiducia in sé, dell'autonomia e della capacità di utilizzare la L2 in situazioni autentiche, consentendo a studenti di passare dalla percezione di sé come semplici apprendenti (*learners*) a quella di utenti della lingua (*users*). La lingua diventa così non solo oggetto di apprendimento, ma anche strumento di espressione del sé, di partecipazione sociale e di costruzione di nuove prospettive personali e culturali. Lo studio di Benson *et al.* conclude che lo *study abroad* costituisce un'esperienza di costruzione dell'identità in lingua seconda, nella quale i cambiamenti non riguardano esclusivamente la competenza linguistica, ma anche il modo in cui studenti interpretano la propria esperienza, attribuiscono significato ai cambiamenti vissuti e ridefiniscono la propria identità come parlanti della L2.

2. METODOLOGIA DELLA RICERCA

La presente ricerca intende indagare, identificare e interpretare i temi ricorrenti relativi alla *second-language identity* in una selezione di elaborati scritti da apprendenti di italiano L2 nel corso di un'esperienza di *study abroad* attraverso l'utilizzo di un'analisi tematica quale metodo qualitativo.

2.1 ANALISI TEMATICA NELLA RICERCA EDUCATIVA

L'analisi tematica (AT) è un metodo di ricerca qualitativo utilizzato con il fine di identificare, analizzare e interpretare schemi ricorrenti (temi) all'interno di un insieme di dati a disposizione (Braun, Clarke 2019: 591). Sebbene l'AT sia ampiamente utilizzata nella ricerca educativa, le indicazioni metodologiche adattate specificamente al contesto dell'educazione sono molto limitate anche in lingua inglese (Kushnir 2025: 2). Nell'ambito della ricerca educativa, infatti, il *framework* teorico-metodologico di riferimento per comprendere e applicare l'AT rimane quello sviluppato da Braun e Clarke (2006) nell'ambito della psicologia.

Kushnir spiega che l'AT, secondo il modello originale di Braun e Clarke, si distingue per alcune caratteristiche fondamentali che ne spiegano l'ampia diffusione nella ricerca qualitativa. La prima è la sua *flessibilità*, che permette di applicare questo metodo a diverse prospettive teoriche e a un'ampia varietà di domande di ricerca. Proprio questa adattabilità rende l'AT uno strumento utilizzabile in numerosi contesti disciplinari.

Un'altra caratteristica è la *riflessività del/la ricercatore o ricercatrice*. I temi, infatti, non sono semplicemente fatti emergere dai dati, ma sono costruiti attraverso il processo interpretativo del soggetto ricercante, le cui conoscenze, esperienze e scelte interpretative influenzano la ricerca.

Nel processo di AT, inoltre, si pone particolare attenzione all'*individuazione di pattern di significato condiviso*. L'obiettivo non è soltanto descrivere ciò che partecipanti dicono, ma anche comprendere e interpretare i significati più profondi che accomunano le loro esperienze, identificando i temi ricorrenti presenti nel *dataset*.

Un ulteriore elemento distintivo è il suo *carattere iterativo*. L'analisi non procede in modo lineare, ma richiede un continuo passaggio tra le diverse fasi del processo, dalla codifica dei dati allo sviluppo e alla revisione dei temi, fino alla loro interpretazione.

Infine, l'AT comprende una *notevole diversità metodologica* poiché esistono differenti approcci all'AT, che spaziano dai modelli basati sull'affidabilità della codifica (*coding reliability*) fino alla *Reflexive Thematic Analysis*, nella quale il ruolo interpretativo e riflessivo del/la ricercatore o ricercatrice assume un'importanza centrale (Kushnir 2025: 2).

La ricerca qualitativa orientata secondo l'approccio riflessivo dell'analisi tematica è una risorsa metodologica centrale per approfondire i fenomeni educativi nelle molteplici dimensioni che li caratterizzano: le esperienze individuali,

le relazioni e i significati costruiti attraverso le narrazioni (Scolaro, Pinello 2026: 288). Nella ricerca educativa è particolarmente utile perché consente di comprendere in profondità fenomeni complessi, come le esperienze di studenti, le pratiche didattiche e gli ambienti di apprendimento, senza essere vincolati a un quadro teorico prestabilito. Inoltre, in una prospettiva moderatamente diacronica (ossia che considera dati raccolti in un arco di tempo limitato), quale quella adottata dal presente articolo, l'AT di *dataset* raccolti in contesti diversi può permettere di individuare pattern e tematiche ricorrenti che mantengono una certa continuità anche oltre i confini dei singoli contesti di riferimento.

L'analisi tematica si applica agli studi qualitativi e misti (che combinano dati qualitativi e quantitativi) seguendo un processo articolato in numerose fasi (Naeem *et al.* 2023: 2-5). Le fasi sono:

1. *Trascrizione e familiarizzazione con i dati e selezione delle citazioni.* Il ricercatore o la ricercatrice trascrive e analizza approfonditamente i dati per individuarne i temi iniziali e selezionare citazioni significative che rappresentino le diverse prospettive dei soggetti partecipanti.
2. *Selezione delle parole chiave.* Attraverso l'esame dei dati, vengono individuati termini, elementi o *pattern* ricorrenti che sintetizzano le esperienze e le percezioni dei partecipanti.
3. *Codifica.* I dati vengono suddivisi in unità significative a cui vengono assegnati codici, utili a organizzare le informazioni e a collegarle alle domande di ricerca.
4. *Sviluppo dei temi.* I codici vengono raggruppati per identificare relazioni e pattern più ampi, portando alla costruzione di temi capaci di interpretare i significati presenti nei dati.
5. *Concettualizzazione attraverso l'interpretazione di parole chiave, codici e temi.* Il ricercatore o la ricercatrice definisce i concetti emergenti, analizzandone le relazioni e costruendo interpretazioni coerenti con gli obiettivi della ricerca.
6. *Sviluppo di un modello concettuale.* La fase finale consiste nella costruzione di un modello che sintetizza i risultati dell'analisi, evidenziando i principali contributi dello studio alla comprensione del fenomeno indagato.

Questo metodo che, come già evidenziato, offre numerosi vantaggi (flessibilità, analisi approfondita dei dati, possibilità d'individuare aspetti complessi delle esperienze educative, sviluppo di pratiche e politiche basate su evidenze), presenta, tuttavia, anche alcune limitazioni. L'interpretazione dei temi dipende in parte dalla soggettività del ricercatore, rendendo necessarie riflessività e trasparenza. Inoltre, l'assenza di una procedura completamente standardizzata può ridurre la confrontabilità tra studi. Esiste anche il rischio di trascurare temi meno frequenti ma significativi e il processo richiede una notevole quantità di tempo e risorse per la raccolta, la trascrizione e l'analisi dei dati.

Kushnir sottolinea che l'AT è spesso confusa con altri approcci qualitativi, quali l'analisi del contenuto e l'analisi del discorso. L'analisi del contenuto (*content*

analysis) si concentra principalmente sulla categorizzazione e, in alcuni casi, sulla quantificazione dei dati, mentre l'AT mira a interpretare modelli più ampi di significato presenti nel corpus analizzato. L'analisi del discorso (*discourse analysis*) esamina il modo in cui il linguaggio costruisce realtà sociali e relazioni di potere, mentre l'AT si concentra sull'identificazione di temi ricorrenti nelle esperienze dei partecipanti (Kushnir 2025: 2).

L'AT è particolarmente adatta alla ricerca educativa, poiché consente di esplorare in profondità le esperienze, le identità, le convinzioni e le riflessioni di studenti e di altri attori coinvolti nei processi educativi. Grazie alla sua flessibilità, questo approccio permette di cogliere la complessità delle esperienze vissute e di comprenderne i significati in modo articolato. Allo stesso tempo, l'AT dovrebbe essere adottata in modo consapevole e rigoroso. Si tratta di un lavoro ermeneutico di comprensione e attribuzione di significati che rifiuta l'applicazione di regole fisse o una sequenza lineare di passaggi, puntando invece a interpretare in modo profondo il senso dei dati educativi (Pagani 2020: 55-86). In particolare, è importante riconoscere il ruolo interpretativo di chi ricerca nella costruzione dei temi e garantire trasparenza lungo tutto il processo di analisi, descrivendo chiaramente le scelte metodologiche e le fasi che hanno portato all'elaborazione dei risultati.

2.2 SELEZIONE DEGLI ELABORATI E CONSIDERAZIONI ETICHE

Gli elaborati da cui è stato estrapolato il corpus analizzato nella presente ricerca sono stati prodotti nell'ambito di corsi di terzo anno in lingua italiana (si veda il punto 1.2), corrispondenti approssimativamente a un livello B1 CEFR, sulla base di consegne specifiche fornite dal docente (il sottoscritto). Le consegne erano state progettate con l'obiettivo di favorire una riflessione personale da parte degli studenti, incoraggiandoli a collegare esperienze, osservazioni e incontri maturati durante il soggiorno all'estero con la loro interpretazione degli eventi vissuti e con una consapevolezza critica della propria posizione rispetto a tali esperienze.

Gli elaborati prodotti avevano una estensione di 2-3 pagine in media (circa 800 parole, con una lunghezza variabile tra 500 e 1200 parole); sono stati assegnati al termine di fasi rilevanti del percorso didattico (ad es. al termine di un modulo specifico, a metà o alla fine del semestre) il che corrispondeva a una componente significativa della valutazione finale del corso. Di seguito si riportano i due esempi più significativi:

- Indicazioni relative al saggio finale del corso "Forme di attivismo sociale in Italia", strutturato attorno a un'esperienza di volontariato svolta dagli studenti per l'intera durata del semestre. *"Sviluppa una narrazione dell'intera esperienza vissuta frequentando un corso sull'attivismo sociale e svolgendo attività di volontariato presso un'organizzazione civica in Italia / Individua un tema centrale attraverso il quale collegare i due elementi principali dell'esperienza: il corso e l'attività di volontariato / Nell'elaborato*

dovrai dimostrare capacità di pensiero critico, consapevolezza del tuo percorso personale e una buona comprensione dei contenuti affrontati nel corso / La base dell'elaborato sarà costituita dall'esperienza di servizio svolta e dai diari riflessivi settimanali / Il tuo elaborato finale dovrà essere scritto in italiano e avere una lunghezza compresa tra 1200 e 1400 parole (inclusi bibliografia, sitografia, ecc.)."

- Indicazioni per il saggio di metà semestre (*midterm test*) dell'*independent study* "Osservare, riflettere, creare: esplorare forma e funzione nella ceramica antica", un percorso didattico che, allo studio dei manufatti ceramici, affiancava attività creative (come un collage) in classe e un'importante esperienza pratica presso uno studio di ceramica locale. *"Scrivete una riflessione narrativa di tre pagine (in italiano) cioè un resoconto scritto che spieghi il senso del lavoro che avete fatto in classe sul collage / Pensate a queste domande: che storia racconta questo collage? È personale? Perché? Cosa racconta di me (della mia vita, dei miei interessi, ecc.)? C'è un aspetto, un episodio di questa storia che vale la pena raccontare? / La riflessione deve essere personale, cioè deve partire da una riflessione sincera su arte-emozioni-esperienze-creazione-comunicazione."*

Applicando i criteri sopra descritti, è stata costituita una selezione composta da quindici elaborati, corrispondenti ad altrettanti student*. Gli elaborati sono stati prodotti nell'arco di tre anni accademici (dal 2022-2023 al 2024-2025), cioè dalla ripresa a pieno regime delle attività didattiche post-pandemiche fino all'ultimo anno accademico disponibile al momento della raccolta e dell'analisi dei dati.

Un aspetto necessario della ricerca qualitativa e, di conseguenza, dell'approccio tematico all'analisi di dati, riguarda le considerazioni etiche e la tutela dei soggetti partecipanti. È, infatti, imprescindibile dedicare particolare attenzione agli aspetti etici lungo l'intero percorso della ricerca, dalla progettazione dello studio alla raccolta, all'analisi e alla diffusione dei risultati. Molte delle questioni etiche proprie della ricerca qualitativa sono comuni anche a quella quantitativa, come la tutela della riservatezza e della privacy di partecipanti e la garanzia della qualità della ricerca. Tuttavia, nella ricerca qualitativa tali aspetti assumono un rilievo specifico, poiché l'analisi e l'interpretazione dei dati sono, come accennato in precedenza, influenzate dal processo interpretativo del/la ricercatore o ricercatrice. Di conseguenza, risulta essenziale adottare procedure trasparenti e riflettere costantemente sulle implicazioni etiche delle scelte metodologiche compiute durante l'intero processo di ricerca.

Poiché gli elaborati scritti sono stati raccolti nell'ambito di un corso e non erano stati originariamente concepiti per scopi di ricerca, è stato importante condividere con student* le mie intenzioni di analisi e studio e di eventuale pubblicazione dei risultati ottenendo da loro il consenso. Gli elaborati per i quali tale consenso non è stato ricevuto sono stati esclusi dalla selezione di riferimento della ricerca. Inoltre, in linea con le *guidelines* e i criteri stabiliti dalla *Institutional Review Board for the Protection of Human Subjects* (IRB) dell'istituzione accademica di afferenza dell'autore, tutte le informazioni identificative e i dati

personali relativi agli autori e alle autrici degli elaborati che compongono la selezione di elaborati sono stati rimossi prima dell'inizio della raccolta e analisi dei dati, al fine di garantire l'anonimato e la tutela della privacy. Tali informazioni sono state sostituite con una lettera dell'alfabeto italiano da A a Q. L'analisi si è quindi concentrata esclusivamente sull'individuazione di *pattern* tematici ricorrenti, sia all'interno degli elaborati prodotti nello stesso corso sia tra elaborati appartenenti a corsi e anni accademici differenti in modo da mettere in luce temi trasversali e ricorrenti, e offrire al contempo elementi di riflessione sul potenziale dei corsi in lingua seconda (L2) come contesti capaci di promuovere processi di riflessione, costruzione di significato e crescita personale.

2.3 DOMANDA DI RICERCA, SELEZIONE DEL CORPUS E PROCEDURA DI CODIFICA

La domanda di ricerca generale che ha orientato questo studio può essere formulata come segue: *quali temi emergono dagli elaborati di scrittura riflessiva di student* in relazione allo sviluppo dell'identità, della consapevolezza di sé e dei processi di trasformazione personale durante la loro esperienza di studio all'estero?*

Nella fase iniziale di questo tipo di analisi qualitativa è stato essenziale immergersi nei dati attraverso una lettura ripetuta e approfondita del materiale. Questo processo di familiarizzazione ha consentito al sottoscritto di acquisire una conoscenza approfondita del corpus e di iniziare a individuare impressioni, idee o aspetti potenzialmente rilevanti per la domanda di ricerca. Tali osservazioni preliminari, annotate in forma libera, rappresentano spunti utili per le fasi successive, ma non costituiscono ancora una codifica sistematica (Braun e Clarke 2013: 204-207).

Braun e Clarke sottolineano che queste prime impressioni sono necessariamente influenzate dall'esperienza, dalle conoscenze e dalla sensibilità del/la ricercatore o ricercatrice, e, aggiungerei io, anche dalla relazione che si è precedentemente instaurata con student* di cui si analizzano gli elaborati. Per questo è stato importante non dimenticare il ruolo che la mia soggettività giocava nel processo di familiarizzazione e interpretazione dei dati.

Familiarizzare con i dati non significa limitarsi a comprenderne il contenuto, ma leggerli in modo analitico e critico, andando oltre una lettura puramente descrittiva. Ciò implica interrogarsi sui presupposti che emergono dai racconti ("How does a participant make sense of their experiences? Why might they be making sense of their experiences in this way and not in another way?"), sulle rappresentazioni di sé e del mondo che essi riflettono ("What assumptions do they make in talking about the world? What kind of world is 'revealed' through their account?") e sul modo in cui tali rappresentazioni, considerate nel loro insieme (cioè in un contesto di classe o di più contesti di apprendimento), danno origine a *pattern* di significato utili per comprendere l'esperienza di student* e orientare la riflessione educativa (Braun e Clarke 2013: 205).

A questa fase segue la selezione del corpus analitico, che consiste nell'identificare, raccogliere e organizzare gli elementi dei dati (nel caso della presente ricerca, frasi di senso compiuto estrapolate dagli elaborati scritti) maggiormente significativi rispetto alla domanda di ricerca, al fine di costruire un corpus coerente da analizzare nelle fasi successive. Questo è il metodo conosciuto come "selective coding" o codifica selettiva, utilizzata più tipicamente negli approcci narrativi, discorsivi e nell'analisi della conversazione, che consiste nell'individuare un corpus di esempi e occorrenze significativi del fenomeno oggetto di interesse e successivamente nel selezionare tali elementi per l'analisi (Braun e Clarke 2013: 206).

Facciamo un esempio riprendendo la frase riportata al punto 1.2 ("Ho prestato servizio in un'associazione di volontariato dove ho svolto varie attività"). Al di là del significato fattuale di questa affermazione (ovvero cosa il/la studente o studentessa ha fatto e il contesto dove lo ha fatto) e attraverso una lettura guidata dalle domande analitiche sopra riportate, emergono alcune possibili dimensioni interpretative e significati sottostanti. La frase può essere infatti letta come espressione della disponibilità del soggetto a dedicare il proprio tempo a una causa sociale, ad aprirsi ad esperienze al di là della propria zona di comfort e a far ciò in una lingua straniera. Inoltre, il riferimento a "varie attività" può suggerire la capacità di ricoprire ruoli diversi, di svolgere compiti diversi, eventualmente affidandosi a una guida esterna. Inoltre, è sensato chiedersi perché il soggetto scelga di condividere proprio questo episodio, che valore gli attribuisca e cosa racconti della sua esperienza.

Ai fini della presente ricerca, il numero complessivo di parole che costituisce l'insieme degli elaborati selezionati ammonta a 11.426, mentre il numero totale di parole contenute nelle frasi individuate attraverso il processo di codifica selettiva è pari a 2.777. A partire da tale corpus (il *dataset*), sono stati individuati dei codici di codifica, ossia *tag* o categorie utilizzate per attribuire unità di significato alle informazioni descrittive o interpretative raccolte durante la ricerca (DeCuir-Gunby, *et al.* 2011). L'insieme di questi codici ha composto il cosiddetto *codebook*, insieme di dati organizzati e resi analizzabili attraverso l'identificazione di temi, ricorrenze e significati rilevanti rispetto alla domanda di ricerca. I risultati e la discussione che seguono si sviluppano a partire da tali codici e temi, con l'obiettivo di fornire una risposta, seppur parziale, alla domanda di ricerca iniziale.

2.4 RISULTATI

Il *codebook* finale (si veda la tab. 1, *infra*) è costituito da quattordici codici distinti, organizzati in cinque temi principali, ciascuno dei quali rappresenta altrettante dimensioni dell'esperienza di studio all'estero e del processo di trasformazione personale e linguistica:

1. *Sviluppo dell'identità* (chi divento)
2. *Adattamento emotivo* (come affronto il cambiamento)

3. *Relazioni sociali e senso di appartenenza* (con chi costruisco l'esperienza)
4. *L2 come spazio di espressione identitaria* (il ruolo della L2 in questo processo)
5. *Studio all'estero come percorso trasformativo* (il contesto in cui il processo si sviluppa)

CODICE	DUE/TRE ESEMPI PER OGNI CODICE
Tema 1. Sviluppo dell'identità	
Identità come processo evolutivo e trasformativo (oltre la zona di comfort)	"Mi sento così orgogliosa di me stessa per essere uscita dalla mia zona di comfort." (C) "Chi sono io davvero, al di là di ciò che mostro?" (M)
Ricerca di autenticità, di significato e di obiettivi personali	"Ho iniziato a pensare a me stesso e a chi volevo essere." B "Ho imparato quanto fossi diversa dagli altri..." (C) "Voglio incorporare la natura" (Q)
Tema 2. Adattamento emotivo	
Affrontare la vulnerabilità emotiva	"Continuavo a vedere le foto di tutti i miei amici... mi rendeva così triste." (D) "Mi sentivo solo e un po' perso." (L)
Maturazione emotiva attraverso l'adattamento	"Molto lentamente, ho cominciato a sentirmi più a mio agio vivendo all'estero." (E) "Si impara a convivere con questa tensione." (M)
Coltivare autocompassione, accettazione di sé e speranza	"Ho iniziato a vedere e sperimentare cose che mi rendevano molto felice." (D) "Accetto di essere imperfetto" (M) "A volte manco il passato, ma ricordo le opportunità il presente ha dato a me." (P)
Tema 3. Relazioni sociali e senso di appartenenza	
Relazioni come risorsa di sostegno, resilienza e crescita personale	"Una delle [risorse] principali sono stati i miei nuovi amici..." (D) "Ho deciso di parlare dei miei problemi con i miei amici e con la scuola..." (E)
Senso di appartenenza	"Mi sono sentito influenzato dai miei amici... avevo bisogno di essere parte di un gruppo." (B) "Tutti erano nei miei stessi panni... sono diventati i miei amici." (C) "La mia casa e la mia famiglia sono un'importante parte della mia identità" (P)

Aprirsi agli altri e alla comunità	"Gli umani hanno bisogno di interazione con altri umani." (F) "voglio aiutare le persone e aiutare la mia comunità." (H)
Tema 4. L2 come spazio di espressione identitaria	
Fiducia in sé e uso della lingua autentica in contesti sociali	"Parliamo in italiano nelle situazioni sociali..." (A) "Comprare cose da sola mi ha costretto a praticare la lingua." (C)
Lingua come strumento di partecipazione sociale e culturale	"Ho esplorato la politica italiana...ho parlato con [italiani]...ho guardato i video in italiano..." (A) "Era un'opportunità per conoscere meglio la cultura e la lingua italiana." (B) "Frequentare un corso di italiano [all'università] mi ha esposto a studenti madrelingua." (C)
Riflessione e autoesplorazione in L2	"L'abilità di esprimermi le mie emozioni e la mia storia [...] è stato molto terapeutico" (N) "Cerco di dare un nome alle cose che mi piacciono per chiarire le idee" (Q)
Tema 5. Studio all'estero come percorso trasformativo	
Studio all'estero come occasione di scoperta di sé e cambiamento personale	"Bologna mi ha dato le risposte durante tante esperienze." (B) "La città ha formato molte delle mie visioni del mondo." (D)
Apprendimento attraverso l'immersione e la partecipazione	"Continuo a immergermi... faccio volontariato alla mensa..." (A) "È stato così interessante vedere tutto ciò che abbiamo studiato in classe nella vita reale." (D)
Sviluppo della consapevolezza interculturale	"Il volontariato... mi ha mostrato come gli italiani comunicano..." (C) "Il volontariato... mi ha aiutato a sentirmi più legata alla comunità di Bologna." (D)

Tab. 1. Codici, temi, esempi

I dati così raccolti, strutturati attraverso una sequenza di codici, presentano lo *study abroad* come un'esperienza trasformativa in cui lingua L2, relazioni e contesto culturale interagiscono nella costruzione dell'identità. Gli/le studenti e studentesse descrivono un percorso che va dall'incertezza e dalla vulnerabilità iniziali verso una maggiore consapevolezza di sé, fiducia e senso di appartenenza. L'uso dell'italiano come L2 emerge non solo come pratica linguistica, ma come risorsa di partecipazione nella comunità, di costruzione di nuove relazioni e per esprimere aspetti della propria identità. In questo processo, la scrittura riflessiva

diventa uno spazio per elaborare emozioni, interpretare esperienze e dare significato alla trasformazione personale.

Una breve premessa è necessaria prima di procedere all'analisi specifica dei cinque temi individuati rispetto al Tema 1 (*Sviluppo dell'identità*) e del Tema 5 (*Studio all'estero come percorso trasformativo*) poiché potrebbero apparire parzialmente sovrapposti. In effetti, il Tema 5 potrebbe essere considerato una dimensione specifica del Tema 1, poiché l'esperienza di studio all'estero costituisce uno dei contesti principali in cui avviene lo sviluppo identitario. La distinzione fra i due temi risiede tuttavia nel fatto che laddove il Tema 1 si focalizza sullo sviluppo dell'identità nel senso di espansione e integrazione del repertorio identitario attraverso dimensioni specifiche come la ricerca dell'autenticità, la costruzione del significato e il senso di appartenenza, il Tema 5, invece, ne analizza il contesto e i processi attraverso cui il cambiamento prende forma: l'immersione nella nuova realtà culturale, la partecipazione a pratiche sociali e l'incontro interculturale. In altre parole, mentre il Tema 1 descrive *cosa cambia* nella percezione di sé di student*, il Tema 5 mette in evidenza *come cambia*, cioè attraverso quali esperienze e meccanismi avviene tale cambiamento.

2.4.1 TEMA 1: SVILUPPO DELL'IDENTITÀ

Il primo tema comprende due codici distinti descriventi il processo di ampliamento identitario inteso come progressiva presa di coscienza degli elementi che contraddistinguono ogni apprendente nelle proprie peculiarità individuali. Tutti gli elaborati selezionati contengono commenti riconducibili a questo tema.

Sebbene i processi di costruzione dell'identità si sviluppino all'interno dell'individuo, essi sono influenzati dai contesti sociali in cui le persone vivono. Tali contesti offrono opportunità di scelta, favoriscono l'appartenenza a gruppi sociali e contribuiscono a definire il modo in cui le persone vedono sé stesse e il mondo attorno a sé (Crocetti *et al.* 2023: 189). La costruzione dell'identità è quindi un processo dinamico che si alimenta del confronto con esperienze, relazioni e situazioni nuove. L'uscita dalla propria zona di comfort favorisce l'acquisizione di nuove competenze, la revisione delle proprie convinzioni e una più profonda consapevolezza di sé, rendendo il cambiamento una componente essenziale dello sviluppo identitario (Norton 2006; Sfard, Prusak 2005).

Dal punto di vista etimologico, i termini *evoluzione* e *trasformazione* richiamano l'idea di un ampliamento: il primo rimanda a uno "srotolamento", a uno sviluppo progressivo, mentre il secondo indica un cambiamento di forma, una mutazione. Entrambi si applicano al processo di ridefinizione dell'identità che si realizza attraverso il confronto con stimoli ed esperienze esterne. Negli elaborati analizzati questa dimensione emerge con frequenza attraverso riferimenti all'uscita dalla propria zona di comfort, alla messa in discussione della propria identità in un dato momento, alla percezione del passaggio da una condizione a un'altra. Ne sono esempio affermazioni quali: "*Mi sento così orgogliosa di me stessa per essere uscita dalla mia zona di comfort*" (C); "*È stato difficile riflettere*

su chi sono" (A); "Non sono sicuro di chi sono in questo momento" (G); "Chi sono io davvero, al di là di ciò che mostro?" (M); "Mi sento come... sto scoprendo la mia via" (E).

Un commento particolarmente significativo rispetto a queste dimensioni dell'identità, che merita di essere analizzato più approfonditamente, è il seguente: "Mi sento come uno 'snorkeler' ora..." (A). Il termine *snorkeler* viene utilizzato come metafora per descrivere un'esperienza di immersione (*deep dive*) nella cultura e nella lingua target, intesa come processo di avvicinamento, apprendimento e progressiva partecipazione al nuovo contesto culturale. L'immagine evocativa contenuta in questa espressione restituisce efficacemente la condizione di un individuo che, pur non percependosi ancora completamente immerso nel nuovo contesto culturale, riconosce al contempo di non trovarsi più in una posizione di semplice osservatore esterno o di "superficie". La metafora dello *snorkeler* suggerisce infatti un processo di esplorazione progressiva e consapevole: un'immersione graduale caratterizzata da approfondimento, curiosità e attenzione vigile (in contrapposizione alla perdita di orientamento o, persino, allo sprofondamento). Inoltre, l'inclusione dell'avverbio temporale "ora" assume un valore particolarmente significativo, poiché introduce implicitamente una dimensione narrativa fondata sul cambiamento: richiama un "prima" e un "dopo" e segnala quindi l'esistenza di un percorso evolutivo, in cui l'identità dell'individuo si trasforma attraverso l'esperienza di contatto con la nuova lingua e cultura.

L'apertura ad altre modalità di essere e l'integrazione di nuove prospettive sul mondo portano a una messa in discussione identitaria e, come conseguenza, a una ricerca su quale sia il *vero sé*. Il processo identitario è dunque caratterizzato anche dalla ricerca di autenticità, intesa come coerenza tra valori, convinzioni e comportamenti (tra chi una persona è, ciò di cui è consapevole e il modo in cui agisce. Cfr. Wood *et al.* 2008: 386), tanto quanto di ricerca di "significatività" nelle esperienze che essa vive ("*meaningfulness*" di contro alla "*distraction*", la dispersione di attività non edificanti; McGregor, Little, 1998: 507) e, infine, la definizione di obiettivi personali, che orientano le scelte e contribuiscono a dare direzione e continuità al percorso di vita (Luyckx *et al.* 2011: 93).

Numerosi sono i riferimenti che lasciano intravedere una progressiva presa di coscienza di sé, dei propri bisogni e caratteristiche individuali. Ad esempio: "Ho iniziato a pensare a me stesso e a chi volevo essere" (B); "Ho imparato quanto fossi diversa dagli altri..." (C); "Ho capito quanto sono fortunata..." (D); "Mi trovo in un momento molto grato..." (E); "Mi sforzo per essere la migliore versione di me" (I); "C'è sempre un margine di autenticità che resta" (O); "Voglio incorporare la natura" (Q); ecc.

Tali commenti danno risalto alla riflessione personale orientata non solo alla descrizione dell'esperienza vissuta, ma anche alla rielaborazione, permettendo a student* di interrogarsi sul rapporto tra ciò che erano prima della partenza e ciò che stanno diventando attraverso il confronto con un nuovo ambiente linguistico e culturale e anche alla distanza con il loro contesto abituale. La ricorrenza di espressioni come "ho iniziato a"; "ho deciso che"; "ho capito"; "avevo bisogno di";

"ho imparato a"; "cerco di" (B, C, D, E, G, I, ecc.) sottolinea il senso di cambiamento e progresso. Allo stesso modo, i riferimenti alla gratitudine suggeriscono una disponibilità alla rivalutazione delle proprie esperienze e delle condizioni che contribuiscono alla costruzione del sé.

Infine, il riferimento al miglioramento personale introduce una dimensione progettuale dell'identità per cui l'individuo non si percepisce come un'entità fissa, bensì in continua evoluzione, caratterizzato da possibilità di crescita e trasformazione. Quest'idea trova ulteriore riscontro nell'affermazione sul margine di autenticità di sé che resta, il che suggerisce una tensione dinamica tra cambiamento e continuità.

La scrittura riflessiva sembra quindi offrire agli studenti uno spazio per attribuire significato agli eventi vissuti, trasformando l'esperienza quotidiana in una narrazione personale dotata di valore in cui rinegoziare la propria identità integrando elementi nuovi con aspetti percepiti come autenticamente propri.

2.4.2 TEMA 2: ADATTAMENTO EMOTIVO

Articolato in tre codici, il Tema 2 esplora le principali dimensioni dell'impatto emotivo che emerge come risposta all'esperienza potenzialmente destabilizzante del periodo di studio all'estero: dalla gestione della vulnerabilità, all'adattamento come occasione di crescita e maturazione, fino all'emergere di pratiche di *self-care* come autocompassione, accettazione e speranza.

In parte questo tema riprende elementi del noto costrutto del *culture shock*, inteso come stato psicologico di disorientamento, disagio e incertezza che insorge in risposta all'incontro con differenze culturali significative (Suciawati, As'ari, 2025: 105). Tuttavia, i dati analizzati suggeriscono una prospettiva più ampia, poiché non si limitano a descrivere le difficoltà emotive legate alla transizione culturale, ma evidenziano anche le strategie attraverso cui gli studenti affrontano e rielaborano tale esperienza. Il Tema 2 mette infatti in luce pratiche di *coping* e di gestione del disagio, mostrando come le difficoltà emotive possano trasformarsi in occasioni di consapevolezza, sviluppo personale e ridefinizione del proprio rapporto con sé stessi* e con il nuovo contesto. Anche in questo caso, tutti gli elaborati selezionati contengono riferimenti a supporto di questo tema, confermandone la rilevanza all'interno del corpus analizzato.

La varietà di vissuti emotivi risulta particolarmente ampia. Tra le emozioni e gli stati affettivi riportati compaiono paura e ansia sociale (A, C, Q), incertezza ed esitazione (C, F, G), tristezza e solitudine (D, E, L), nostalgia (D), alienazione (B, G), autocritica (G, I), senso di colpa (I). La vulnerabilità di partecipanti al programma di studio all'estero emerge inizialmente attraverso questa gamma di emozioni, ma viene successivamente rielaborata come uno spazio di consapevolezza e crescita personale. Attraverso pratiche di apertura agli altri, richiesta di supporto, accettazione dell'imperfezione e attribuzione di significato alle esperienze difficili, i soggetti sembrano trasformare la fragilità da elemento destabilizzante a risorsa per lo sviluppo del sé. Ancora una volta, la scrittura

riflessiva si configura come strumento efficace nel favorire e sostenere tale processo di rielaborazione personale, come una risorsa fondamentale, e non scontata, affinché questa possa svilupparsi in modo consapevole e significativo.

L'adattamento emotivo attraversa alcuni passaggi fondamentali:

- progressiva acquisizione di un senso di sicurezza nell'interazione sociale e consapevolezza degli effetti benefici sul proprio stato psicologico (A, E)
- percezione delle difficoltà e loro rielaborazione come occasione di crescita (D, P, O)
- disidentificazione con l'emozione negativa percepita: *"Userò questa immagine per ricordare a me stesso che non posso lasciare che la paura mi trattenga"* (Q)
- rielaborazione dell'esperienza vissuta attraverso la riflessione e l'espressione creativa: *"Sono orgoglioso che posso riflettere sui tempi difficili nella mia vita nel modo artistico"* (O)
- cauta progettualità di chi tenta di compiere un passo in avanti, pur mantenendo una certa esitazione: *"Sono fiducioso ma sono esitante"* (F)
- piena disponibilità ad affidarsi e a fidarsi del processo, accogliendo anche il rischio dell'ignoto: *"Creerò con le mie emozioni e non mi preoccuperò del risultato"* (Q)

Un passaggio importante del percorso di crescita precedentemente delineato, che fonti di questo tipo (ovvero testi riflessivi scritti da student*) possono mettere in risalto, riguarda lo sviluppo di pratiche di cura personale che si configurano come risorse necessarie per affrontare e gestire il disagio psico-emotivo esperito. Tali pratiche sono concepite come elementi progressivamente integrati nella costruzione dell'identità individuale e nel processo di consapevolezza di sé. Esse comprendono il riconoscimento e validazione delle proprie emozioni, la riduzione dell'autocritica, l'accettazione dell'imperfezione e la fiducia nel futuro. Tali pratiche si declinano nella capacità di superare il confronto sociale, accettando i propri tempi di crescita e riconoscendo la validità delle proprie emozioni (G), nello sviluppo di una maggiore tolleranza emotiva attraverso l'apertura al disagio e all'incertezza (M), nel coltivare speranza e resilienza anche di fronte alle avversità (O), nel ricorso intenzionale a esperienze positive e significative come risorsa per affrontare i momenti critici (P), nella rielaborazione della nostalgia attraverso un orientamento verso sentimenti di gratitudine e speranza nel presente (D, P), e, infine, nell'affinamento di una maggiore capacità di auto-incoraggiamento e fiducia nelle proprie risorse personali (Q).

In questo quadro complessivo, emerge un elemento sul quale vale la pena soffermarsi, poiché sembra condensare la complessità e la ricchezza della varietà emotiva precedentemente descritta. Questo elemento riguarda l'accettazione della vulnerabilità e dell'imperfezione come parte dell'esperienza umana. Il soggetto M, ad esempio, esprime questo passaggio attraverso le affermazioni *"Si impara a*

convivere con questa tensione", *"accetto di essere imperfetto"* e *"questa accettazione dell'imperfezione è anche una forma di liberazione"*. Questi estratti suggeriscono che l'adattamento non coincide con l'eliminazione dell'incertezza o delle difficoltà, ma con l'acquisizione della capacità di tollerarle e attribuire loro un significato meno minaccioso.

In generale, la maturazione emotiva emerge come un processo di adattamento e di integrazione delle proprie fragilità, piuttosto che come il raggiungimento di una condizione di completa sicurezza.

2.4.3 TEMA 3: RELAZIONI SOCIALI E SENSO DI APPARTENENZA

I tre codici del Tema 3 esplorano l'identità attraverso l'interazione con il contesto sociale, focalizzandosi su come le relazioni con la famiglia e con i gruppi di riferimento influenzano il modo in cui l'individuo percepisce sé stess* e viene riconosciuto*. Grimshaw e Sears (2008: 264), ad esempio, parlano di identità come processo continuo di negoziazione tra l'individuo e il contesto sociale o ambientale. In quest'ottica, il senso di appartenenza, inteso come bisogno umano di sentirsi parte di un gruppo, di una comunità o di un luogo, rappresenta una componente fondamentale dello sviluppo identitario, poiché offre sostegno, continuità e riconoscimento. Sempre Grimshaw e Sears (2008: 265) sostengono che l'identità individuale prende forma attraverso il diverso grado di coinvolgimento dell'individuo nei molteplici gruppi sociali di cui fa parte.

Oltre il 60% degli elaborati contiene riferimenti a questo tema richiamando esplicitamente il ruolo della famiglia nella costruzione del senso di sé: *"La mia casa e la mia famiglia sono un'importante parte della mia identità"* (P), *"Da bambina, passavo molto tempo nella foresta con la mia famiglia"* (N); così come quello del luogo d'origine, percepito come elemento costitutivo della propria identità: *"Penso che essere del -NOME DI STATO- sia un'importante parte della mia identità"* (P), *"Come importante è la natura per la mia vita e la mia identità"*, (N). Tali riferimenti suggeriscono che i legami affettivi, territoriali e simbolici definiscono il senso di appartenenza e contribuiscono alla continuità dell'identità personale.

Di contro, la percezione della perdita, spesso improvvisa, di questi punti di riferimento (come avviene nel caso di student* che partecipano a un programma di scambio all'estero) può generare disorientamento, sconforto e senso di isolamento. I riferimenti presenti negli elaborati testimoniano infatti esperienze di profonda solitudine (C, I), di frustrazione e disconnessione (I, N), nonché la difficoltà di sottrarsi all'influenza delle aspettative e dei giudizi altrui (B). Se da un lato questi aspetti sembrano richiamare quanto già descritto in riferimento al Tema 2 a proposito dell'adattamento emotivo, nel Tema 3 il riconoscimento della difficoltà personale, della crisi, favorisce l'emergere di una nuova consapevolezza di sé, accompagnata da un crescente senso di autodeterminazione ad assumere un ruolo più proattivo nel proprio percorso di cambiamento. I testi parlano infatti della necessità di chiedere aiuto e condividere le proprie difficoltà (D), di quanto l'aiuto ricevuto sia servito per sentirsi *"più normali"* (D), di come l'apertura

emotiva abbia permesso una connessione *"su esperienze condivise ed emozioni autentiche"* (C), di come, infine, ciò abbia permesso di creare relazioni più forti e anche durature nel tempo: *"Porto a casa amici, ricordi e lezioni preziose"* (C); *"Una delle [risorse] principali sono stati i miei nuovi amici"* (D). La temporanea perdita dei punti di riferimento famigliari non si configura esclusivamente come ostacolo e impedimento, ma anche come un'occasione per ridefinire il proprio rapporto con gli altri e con sé stessi*.

L'acquisizione di un senso di appartenenza a un gruppo e l'apertura verso gli altri (intesa come capacità di andare oltre una prospettiva esclusivamente centrata su di sé) emergono come due componenti fondamentali del processo di ridefinizione dell'identità nel contesto dello studio all'estero. Gli elaborati mostrano come la condivisione di esperienze con persone che vivono una condizione analoga favorisca la costruzione di nuovi legami e di un rinnovato senso di appartenenza: *"Tutti erano nei miei stessi panni... sono diventati i miei amici"* (C); *"Avevo bisogno di essere parte di un gruppo"* (B). Parallelamente, alcuni* studenti* esplicitano una crescente consapevolezza del valore delle relazioni umane: *"Gli umani hanno bisogno di interazione con altri umani"* (F); e l'emergere di un orientamento maggiormente rivolto agli altri e alla comunità: *"Voglio aiutare le persone e aiutare la mia comunità"* (H). Questi riferimenti sottolineano quanto il processo di costruzione identitaria durante l'esperienza di studio all'estero non riguarda soltanto la scoperta di sé, ma anche la capacità di sviluppare un senso di appartenenza e di collocare il proprio sé all'interno di relazioni significative e di una più ampia dimensione comunitaria.

2.4.4 TEMA 4: L2 COME SPAZIO DI ESPRESSIONE IDENTITARIA

Dal punto di vista teorico, i codici del Tema 4 sono coerenti con la letteratura sulla *second language identity* (Norton 2013; Pavlenko, Blackledge 2004), secondo cui l'identità in L2 si costruisce attraverso il progressivo riconoscimento di sé come parlante legittimo della L2 e la partecipazione a pratiche sociali autentiche. Nel corpus analizzato emerge chiaramente che la crescita linguistica non è soltanto un miglioramento della competenza, ma coincide con una trasformazione del modo in cui studenti* percepiscono se stessi come partecipanti alla comunità linguistica italiana.

In un 30% dei testi selezionati (A, B, C, D, E), che contengono (in risposta ad una richiesta precisa del docente) riflessioni specifiche sul rapporto di studenti* con la lingua, la L2 è contestualizzata come ponte verso la partecipazione sociale (*"Parliamo in italiano nelle situazioni sociali"*), elemento chiave di costruzione di relazioni e appartenenza (*"Ero molto nervoso prima di fare volontariato perché non ero sicuro della mia abilità di parlare la lingua italiana"*), porta di accesso a una comprensione più profonda della cultura e delle sue pratiche (*"Frequentare un corso in italiano mi ha esposto a studenti madrelingua"*).

Gli elaborati mostrano come l'utilizzo dell'italiano in situazioni autentiche favorisca il passaggio da una pratica linguistica didattica e individuale ad una

vissuta e relazionale attraverso, ad esempio, l'utilizzo dei social media in italiano (A), le interazioni quotidiane al supermercato (C), l'approfondimento di aspetti della cultura italiana durante conversazioni con nuove amicizie e anche con persone sconosciute (A, C). La partecipazione a esperienze condivise in cui l'italiano è la lingua di comunicazione comune si configura come uno spazio privilegiato di costruzione di relazioni. B, ad esempio, descrive l'esperienza del volontariato come un'occasione significativa di incontro e apprendimento, ma anche come opportunità di avvicinamento alla cultura locale. Allo stesso modo, la partecipazione a un corso in italiano ha permesso a C di entrare in contatto con parlanti madrelingua creando ulteriori occasioni di interazione e apprendimento reciproco.

Se da un lato il 30% degli elaborati contiene riferimenti espliciti a questo tema, dall'altro anche il restante 70% offre elementi utili per comprendere il ruolo della L2, mediato dalla scrittura riflessiva, nella costruzione di un'identità in un contesto di studio all'estero. Analizzare il corpus da questa prospettiva aumenta la rilevanza interpretativa poiché consente di rilevare anche ciò che non è esplicitamente affermato attraverso l'analisi delle pratiche di scrittura e i processi metacognitivi sottesi agli elaborati. Si può affermare, quindi, che l'intero corpus selezionato fornisce indicazioni significative sul rapporto tra L2 e costruzione identitaria, poiché in quegli elaborati dove la L2 non è tematizzata esplicitamente emergono comunque indicazioni chiare sulla lingua come mezzo di espressione del sé.

A tale proposito, la ricerca nel campo della SLA evidenzia il ruolo della scrittura autobiografica in L2 come strumento di crescita, capace di integrare la dimensione linguistica con quella personale ed emotiva. In questa prospettiva, l'apprendimento è considerato un processo globale, che coinvolge la storia individuale, i sentimenti, le azioni e le esperienze, sia formali sia informali. Quando svolta senza pressioni linguistiche, la scrittura contribuisce a ridurre l'ansia legata all'apprendimento della lingua straniera, esperienza frequente e intensa nella SLA. La scrittura riflessiva è considerata uno strumento attraverso cui student* possono costruire una propria immagine come apprendenti che utilizzano la lingua, esprimendo non solo il proprio sé linguistico, ma anche altri aspetti della propria identità personale. La scrittura autobiografica sembra dunque offrire uno spazio sicuro, informale e incoraggiante, in cui student* possono esprimersi liberamente, senza il timore del giudizio o dell'errore (Beseghi 2021: 398).

La scrittura riflessiva (o anche autobiografica, diaristica, narrativa) in L2 riflette, secondo Kanaki, diversi gradi di consapevolezza linguistica di apprendenti, permettendo loro di costruire una maggiore consapevolezza di sé come persone che apprendono una lingua: riconoscono i propri progressi, difficoltà, emozioni e modalità di apprendimento. Attraverso la scrittura, student* trasformano esperienze e intuizioni spesso implicite in pensieri più consapevoli e strutturati. La scrittura riflessiva crea uno spazio personale in cui i soggetti possono mettere per iscritto ciò a cui stanno cercando di dare significato, rendendo queste riflessioni osservabili non solo da altr*, ma soprattutto da loro stess*. La scrittura diventa uno strumento di metacognizione, perché aiuta gli studenti a comprendere meglio

ciò di cui stanno scrivendo, ma anche il modo in cui lo stanno facendo e chi stanno diventando come utenti della lingua (Kanaki 2022).

Da questa prospettiva teorica, il terzo codice del Tema 4 delinea la scrittura in L2 come uno spazio riflessivo e trasformativo in cui i soggetti apprendenti non si limitano a esercitare la competenza linguistica, ma utilizzano la lingua seconda come strumento per esplorare il proprio mondo interiore, negoziare la propria identità e costruire una voce personale. In questo senso, la scrittura in italiano diventa un luogo di autoesplorazione, autorappresentazione e rafforzamento identitario.

Un primo elemento comune è l'uso della scrittura per externalizzare il dialogo interiore. Nei testi selezionati per questo studio (non si riporteranno di seguito, come invece si è fatto precedentemente, indicazioni all'apprendente che ha generato le affermazioni poiché sono comuni a tutto il campione analizzato), la L2 permette di rendere visibili (nel senso di leggibili) pensieri, dubbi e conflitti che trasformano un'esperienza interna frammentata in un oggetto osservabile e analizzabile. Scrivere enfaticamente frasi come *"Cosa ci faccio qui?"* crea drammaticamente (tanto in chi scrive quanto in chi legge) una certa distanza riflessiva attraverso cui è possibile osservare pensieri dall'esterno, organizzarli e attribuire loro un significato.

Come già evidenziato, la scrittura riflessiva in L2 crea uno spazio di ricerca identitaria nel quale diventa possibile interrogarsi su questioni di natura esistenziale: *"Chi sono davvero?"*, *"Chi voglio essere?"*, *"Che cosa mi rappresenta?"*. Attraverso la narrazione autobiografica, il recupero dei ricordi, la descrizione delle relazioni familiari, la riflessione sul presente e sul futuro, apprendenti costruiscono progressivamente una rappresentazione più coerente della propria identità, il che passa anche attraverso la capacità, via via più affinata, di dare un nome a emozioni, esperienze e aspetti del sé. Raccontare, infatti, implica la capacità di dare il giusto nome alle cose. Nei testi analizzati ricorrono processi di identificazione emotiva attraverso i quali student* riconoscono e nominano vissuti emotivi complessi come paura, ansia, nostalgia, solitudine, vulnerabilità, speranza e appartenenza. Frasi come *"Cerco di dare un nome alle cose che mi piacciono"*, *"Mi sentivo solo e un po' perso"* o *"Voglio comunicare queste emozioni"* dimostrano che la scrittura permette di dare forma a sensazioni complesse trasformandole in esperienze linguisticamente definite.

La scrittura riflessiva in L2 delle proprie esperienze e dei propri vissuti emotivi costituisce di per sé una pratica di autoriflessione metacognitiva, poiché richiede di osservare, interpretare e verbalizzare consapevolmente il proprio mondo interiore attraverso una lingua diversa dalla propria. Gli/le apprendenti riflettono non solo su ciò che provano, ma anche sul modo in cui pensano, reagiscono e interpretano la realtà. Nei testi compaiono osservazioni sui propri schemi cognitivi, come il perfezionismo, la paura dell'errore o la tendenza al pensiero eccessivo. La possibilità di analizzare questi meccanismi attraverso la scrittura contribuisce a una maggiore consapevolezza di sé e permette agli studenti di riformulare la propria immagine personale in modo più equilibrato.

È attraverso tale processo di riflessione e di attenzione consapevole al modo in cui ci si racconta che i soggetti costruiscono una voce autentica in L2. I nostri codici mostrano un passaggio dall'uso della lingua come semplice esercizio scolastico all'uso dell'italiano come mezzo di espressione personale. Quando student* scrivono di emozioni profonde, esperienze difficili o aspetti della propria identità, la lingua seconda viene progressivamente appropriata come una voce personale. Espressioni come *"Creare significa dare forma a un pensiero"*, *"Accetto l'imperfezione"* o *"Non mi preoccuperò del risultato"* indicano un superamento della paura di sbagliare e una maggiore libertà espressiva.

Infine, la scrittura in L2 contribuisce alla costruzione di un'identità plurale e interculturale. I testi mostrano come l'esperienza nella lingua italiana e nel contesto italiano diventi occasione di trasformazione personale. Riferimenti alla vita a Bologna, al rapporto con la comunità, alla scoperta della natura o alla partecipazione sociale mostrano che la L2 funziona come un ponte tra identità precedente e nuove esperienze culturali. Attraverso l'italiano, gli studenti non acquisiscono semplicemente una competenza linguistica, ma costruiscono nuove forme di appartenenza nel contesto specifico dello studio all'estero. Questo argomento è affrontato nell'analisi dell'ultimo tema.

2.4.5 TEMA 5: STUDIO ALL'ESTERO COME PERCORSO TRASFORMATIVO

A conclusione di questa indagine sulle modalità attraverso cui student* non di madrelingua italiana costruiscono un'autorappresentazione durante un periodo di studio e vita all'estero attraverso *assignments* riflessivi scritti in L2, il Tema 5 prende in esame il contesto linguistico e culturale in cui tale processo di costruzione identitaria si sviluppa. I tre codici che compongono il Tema 5 delineano un percorso che si articola attraverso tre dimensioni fra loro connesse: l'esito personale (lo studio all'estero come occasione di scoperta di sé e cambiamento personale), il processo di apprendimento (attraverso l'immersione e la partecipazione) e l'esito interculturale (lo sviluppo della consapevolezza interculturale). Nel complesso, il 70% degli elaborati fa riferimenti riconducibili al Tema 5, evidenziando come l'esperienza all'estero costituisca uno spazio significativo di trasformazione personale, apprendimento linguistico e confronto interculturale.

Il primo codice consente di mettere in relazione numerosi aspetti della crescita personale già emersi nelle sezioni precedenti (quali maggiore sicurezza, autonomia, ridefinizione dell'identità, ampliamento della propria visione del mondo ecc.), collocandoli all'interno dell'esperienza di studio all'estero come occasione di trasformazione e di scoperta di sé. Numerosi autori e autrici degli elaborati, infatti, mettono esplicitamente in connessione i processi di scoperta, cambiamento e trasformazione alla loro personale presenza in Italia. Dagli elaborati emerge come il soggiorno all'estero crei le condizioni necessarie per affrontare un'esplorazione personale che si genera dal confronto con un nuovo ambiente culturale permettendo ai soggetti di mettere alla prova le proprie capacità, sviluppare nuove

competenze e acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie risorse. L'allontanamento dal contesto abituale di provenienza, la necessità di gestire le difficoltà e dare significato alle nuove esperienze favoriscono infatti processi di crescita personale, come mostrano i riferimenti alla maggiore sicurezza, all'indipendenza e alla capacità di gestire aspetti pratici della vita quotidiana.

L'esperienza a Bologna è, ad esempio, associata alla percezione di una progressiva scoperta: *"Questa esperienza... mi ha insegnato ad essere..."*; *"Mi ha fatto capire quanto..."*; *"Da quando sono arrivata in Bologna, ho realizzato..."*; *"Ho realizzato quanto sia importante..."*; *"Questo semestre... ho capito il mio interesse nella..."* (C, D, N, O). È associata anche a un crescente senso di sicurezza e autonomia: *"Dopo un mese a Bologna, io sono diventata più a mio agio..."*, *"Ho viaggiato in Italia da sola..."* (A).

Il contatto ravvicinato con la comunità e la cultura locali innesca un percorso di riflessione su di sé, di incontro con l'altro*, nonché di interpretazione e nuova comprensione della realtà circostante. C sottolinea con forza questa dimensione quando afferma: *"Potendo esplorare una nuova cultura, sono stata anche in grado di esplorare me stessa"*. Parallelamente, l'esperienza all'estero è vissuta come un evento trasformativo, capace di modificare la propria visione del mondo. D, ad esempio, descrive il soggiorno internazionale come *"una cosa che capita una volta nella vita, e quello era lo scopo del mio essere qui - sperimentare questo e ampliare la mia visione del mondo"*.

Infine, il contributo di P introduce una dimensione più profondamente identitaria: il cambiamento vissuto all'estero non è dirompente, non sostituisce il proprio passato, ma lo integra, creando nuove connessioni tra elementi diversi della propria storia personale. Il riferimento alla famiglia, all'infanzia e all'età adulta (*"Questo collage rappresenta entrambi la mia infanzia e la mia età adulta, entrambi il passato e il presente"*) esprime una narrazione di sé più articolata, nella quale esperienze pregresse e nuove acquisizioni si intrecciano. L'esperienza internazionale assume così il significato di un momento di ricomposizione identitaria, capace di ampliare la prospettiva sul mondo e di integrare passato, presente e possibilità future all'interno di una storia personale più complessa e coerente (*"È possibile per amare entrambi il passato e il presente e riconoscere le opportunità la vita ha e sta dando a me"*).

Il cambiamento personale si sviluppa attraverso un rapporto significativo con il contesto sociale e culturale della città ospitante. Il secondo codice del Tema 5 (*Apprendimento attraverso l'esperienza immersiva e la partecipazione*) affronta proprio quest'aspetto. Dalla relazione speciale fra soggetto e luogo scaturisce un sentimento di gratitudine nei confronti della comunità locale, accompagnato dal desiderio di ricambiare l'accoglienza ricevuta attraverso forme di contributo attivo: *"Ho aiutato la comunità di Bologna"*, *"È stato un modo per dire 'grazie' alla città..."*, *"Mi è sembrato quasi di restituire alla città tutti i fantastici ricordi che ho potuto vivere qui"*, *"...mi ha insegnato l'importanza di donare il mio tempo"* (B, D, C). Autori e autrici dei testi analizzati riconoscono nella loro esperienza immersiva e nella partecipazione alla vita comunitaria un'occasione di crescita significativa, evidenziando come l'apprendimento si sviluppi principalmente tramite il

coinvolgimento diretto nelle pratiche sociali, culturali e quotidiane del contesto ospitante.

Il cambiamento, ad esempio, emerge dall'esposizione prolungata e dalla partecipazione alle pratiche della comunità, attraverso esperienze quali il servizio presso associazioni di volontariato, l'osservazione della vita urbana e delle interazioni sociali, nonché l'esplorazione di luoghi e istituzioni culturali, come i musei (A, C, D, Q). Emerge anche dalla consapevolezza dell'impatto reciproco tra individuo e comunità (B, D). La percezione di aver contribuito positivamente al benessere della comunità, infatti, favorisce lo sviluppo di un più forte senso di responsabilità e di una crescente coscienza civica. Parallelamente, non solo l'osservazione delle pratiche sociali, ma anche quella della cultura materiale si configura come un potente strumento di apprendimento. La riflessione sugli oggetti d'uso quotidiano (una tazza, Q) mostra come la conoscenza si costruisca attraverso un processo di osservazione, sperimentazione e reinterpretazione personale dell'esperienza. Un ulteriore elemento significativo riguarda la possibilità di riconoscere nella realtà vissuta fenomeni e contenuti affrontati durante le lezioni (l'attivismo sociale), stabilendo un collegamento tra sapere teorico ed esperienza concreta (D). Per student* di cui si sono analizzati gli elaborati, la costruzione di nuovi significati, dunque, nasce da questo intreccio tra partecipazione diretta, osservazione e riflessione. Tale processo ha favorito lo sviluppo di una consapevolezza interculturale, intesa come capacità di comprendere, interpretare e mettere in relazione prospettive culturali differenti, riflettendo al tempo stesso sulla propria cultura di appartenenza.

Attraverso l'ultimo codice analizzato, possiamo apprezzare il valore individuale di questo processo, che student* articolano come percezione di un senso di coinvolgimento nella vita e cultura italiane (A), di acquisizione di nuovi strumenti di interpretazione culturale (C), di ampliamento delle prospettive comunicative (C), di arricchimento del personale sistema valoriale (D), di riconoscimento dell'importanza dei legami fra individui, ma anche fra natura e individui, oppure della storia con la realtà attuale (P, Q). Attraverso le loro esperienze dirette, i soggetti imparano a osservare criticamente la realtà, a comprendere prospettive diverse, a mettere in relazione culture differenti e a riflettere sulla propria identità culturale. In questo senso, la consapevolezza interculturale emerge come un processo dinamico di interpretazione, confronto e rielaborazione personale.

3. DISCUSSIONE

I cinque temi delineano il percorso attraverso cui l'esperienza di studio all'estero contribuisce alla costruzione e trasformazione dell'identità personale e linguistica, mostrando come tale processo sia mediato dall'adattamento emotivo, dalle relazioni sociali, dal senso di appartenenza e dall'uso della lingua in nuovi contesti socioculturali.

I risultati di questo studio rivelano che l'esperienza di studio all'estero viene percepita dagli studenti non semplicemente come un periodo di mobilità accademica, ma come un processo trasformativo che coinvolge la crescita personale, lo sviluppo identitario e la consapevolezza interculturale. L'analisi delle scritture riflessive ha evidenziato numerose dimensioni interconnesse che raccontano un processo di sviluppo di una nuova percezione di sé e di trasformazione personale, di costruzione e rinegoziazione dell'identità attraverso nuove esperienze e relazioni, e di sviluppo della consapevolezza interculturale attraverso il coinvolgimento nel contesto ospitante. Queste dimensioni sono emerse nella maggior parte delle narrazioni analizzate (in media l'85%), suggerendo che la mobilità internazionale rappresenta un contesto significativo per lo sviluppo personale e culturale.

Alla base di questi temi vi è la consapevolezza che lo studio all'estero crea uno spazio di transizione in cui student* sono chiamati a mettere in discussione la precedente percezione di sé, delle proprie capacità e del proprio rapporto con il mondo circostante. In linea con vari studi sulla mobilità internazionale e sullo sviluppo identitario, le narrazioni suggeriscono che l'ingresso in un nuovo ambiente culturale richiede agli individui di negoziare continuamente tra familiarità e novità, continuità e cambiamento. L'esperienza all'estero diventa quindi un contesto nel quale gli studenti ricostruiscono la percezione di sé attraverso l'incontro diretto con nuove esperienze sociali, culturali ed emotive.

Primo elemento che emerge in modo uniforme è il senso di espansione della propria identità. Le riflessioni di partecipanti mostrano che l'esperienza all'estero non implica l'abbandono degli aspetti precedenti della propria identità, ma piuttosto l'integrazione di nuove esperienze all'interno di una percezione di sé in continua evoluzione. Questo emerge in particolare nelle narrazioni in cui student* collegano passato, presente e futuro, riconoscendo l'importanza della famiglia, del proprio *background* culturale e delle esperienze precedenti, mentre incorporano nuove prospettive acquisite durante il soggiorno. Questi racconti riflettono l'idea che l'identità non sia un elemento statico, ma venga continuamente ricostruita attraverso l'interazione con contesti e relazioni differenti.

Il luogo, inteso come ambiente geografico, culturale e linguistico, ha un ruolo fondamentale. Vivere in un contesto straniero emerge come fattore che incoraggia l'individuo a superare limiti precedentemente percepiti, affrontare situazioni nuove e sviluppare un senso di autoefficacia e nuove competenze. Ad esempio, i/le partecipanti hanno fatto riferimento al sentirsi "*più a proprio agio*", al viaggiare autonomamente e all'apprendimento di strategie per gestire aspetti pratici della vita quotidiana (spesa, finanze, ecc.). Inoltre, student* frequentemente attribuiscono il proprio sviluppo personale e l'ampliamento della propria visione del mondo al contesto specifico in cui hanno vissuto. La città non viene descritta semplicemente come un luogo fisico, ma come uno spazio capace di influenzare esperienze, relazioni e modalità di interpretare la realtà. Questo risultato è coerente con le prospettive socioculturali che sottolineano come lo sviluppo identitario avvenga attraverso la partecipazione a contesti sociali e culturali significativi.

Un'altra dimensione rilevante e che permette a questo studio di elevarsi da una dimensione locale e specifica a una applicabile a contesti globali riguarda lo sviluppo della consapevolezza interculturale. Per questo gruppo di student* la cultura nasce dalla sperimentazione attraverso pratiche quotidiane, interazioni sociali e partecipazione alla comunità locale. L'incontro con usi, modalità comunicative, valori e pratiche sociali italiane ha permesso a student* di superare una comprensione teorica della cultura e sviluppare forme più concrete ed esperienziali, sottolineando così l'importanza dell'apprendimento attraverso il coinvolgimento attivo piuttosto che attraverso una semplice esposizione alla cultura ospitante. I risultati evidenziano inoltre che l'apprendimento interculturale non riguarda soltanto la comprensione della cultura ospitante, ma anche la riflessione sulla propria cultura di appartenenza. Var* student* hanno utilizzato l'esperienza all'estero come occasione per riconsiderare valori personali, tradizioni familiari e convinzioni precedentemente consolidate, arrivando ad articolare in modo più complesso e flessibile il proprio concetto di appartenenza.

Infine, la natura riflessiva delle scritture degli studenti ha svolto un ruolo importante nel rendere maggiormente percettibili tali trasformazioni individuali. Attraverso la riflessione autobiografica, student* hanno potuto organizzare le proprie esperienze, esprimere emozioni e costruire narrazioni relative a chi erano prima, durante e dopo l'esperienza di mobilità. La scrittura ha funzionato come uno strumento di mediazione che ha sostenuto la consapevolezza di sé e ha aiutato student* a riconoscere cambiamenti che altrimenti sarebbero potuti rimanere impliciti. In questo senso, la scrittura riflessiva non rappresenta soltanto un metodo per documentare le esperienze, ma anche un processo attraverso cui student* costruiscono attivamente significato e sviluppano una comprensione più consapevole della propria crescita personale e interculturale.

Nel complesso, questo studio mostra che l'esperienza di studio all'estero contribuisce a un processo multidimensionale di crescita in cui trasformazione personale, costruzione identitaria e apprendimento interculturale risultano profondamente interconnessi. Le narrazioni di student* dimostrano che la mobilità internazionale offre opportunità per ampliare i propri confini personali, sviluppare autonomia e riconsiderare il proprio ruolo all'interno di un mondo culturale più ampio. L'esperienza all'estero emerge quindi come un contesto trasformativo nel quale i soggetti negoziano nuovi significati rispetto al sé, alla cultura e al senso di appartenenza.

Questi risultati hanno importanti implicazioni per i programmi di mobilità internazionale. Il supporto a student* prima e durante le esperienze all'estero dovrebbe includere non solo la preparazione accademica, ma anche opportunità di riflessione, dialogo interculturale ed elaborazione emotiva dell'esperienza. Attività strutturate di riflessione, come la scrittura autobiografica o i diari riflessivi, possono aiutare student* a riconoscere e articolare le trasformazioni personali e culturali associate allo studio all'estero. Attraverso il sostegno alla riflessione sulle proprie esperienze, le istituzioni possono valorizzare maggiormente il potenziale formativo della mobilità internazionale e accompagnare student* nell'integrazione delle nuove esperienze all'interno delle loro identità in evoluzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BENSO P., BARKHUIZEN G., BODYCOTT P., BROWN J., 2012, "Study abroad and the development of second language identities", *Applied Linguistics Review* 3, 173-193. <<https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0008>>
- BENSON P., BARKHUIZEN G., BODYCOTT P., BROWN J., 2013, *Second language identity in narratives of study abroad*, Palgrave Macmillan, London.
- BESEGGHI M., 2021, "The importance of the self: using online diaries in the EFL classroom", *Language Learning in Higher Education* 11, 2, 395-412.
<<https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2027>>
- BLOCK D., 2007, *Second Language Identities*, Continuum, London.
- BRAUN V., CLARKE V., 2006, "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101.
<<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>
- BRAUN V., CLARKE V., 2013, *Successful qualitative research a practical guide for Beginners*, Sage.
- BRAUN V., CLARKE V., 2019, "Reflecting on reflexive thematic analysis", *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11, 4, 589-597.
<<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>>
- CROCETTI E., ALBARELLO F., MEEUS W., RUBINI M., 2023, "Identities: A developmental social-psychological perspective", *European Review of Social Psychology*, 34, 1, 161-201.
<<https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2104987>>
- DeCUIR-GUNBY J. T., MARSHALL P. L., MCCULLOCH A. W., 2011, "Developing and Using a Codebook for the Analysis of Interview Data: An Example from a Professional Development Research Project", *Field Methods*, 23, 2, 136-155.
<<https://doi.org/10.1177/1525822X10388468>>
- DEMETRIO D., 2025, "Per un narrare educativo", *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, 6, 13-24.
<<https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/5296>>
- FIORENTINO G., ANTENUCCI M., BUCCIGROSSI F., De LENA R., DELLA VALLE F., FRATANGELO G., MASTROPAOLO A., RIGNANESE L., SPALLONE L. A., VALIANTE A., ZAPPONE C., 2015, "Narrazione, apprendimento e identità culturale nella

- classe di Italiano L2," *Italiano LinguaDue*, 7, 2, 51-70.
<<https://doi.org/10.13130/2037-3597/6804>>
- GIBBS G., 1988, *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*, Further Education Unit. Oxford Polytechnic, Oxford.
- GRIMSHAW T., SEARS C., 2008, "Where am I from? Where do I belong?": The negotiation and maintenance of identity by international school students", *Journal of Research in International Education*, 7; 259-278.
<<https://doi.org/10.1177/14752409080964>>
- GROPPALDI A., SERGIO G., 2016, "Scrivere "in altre parole". Jumpha Lahiri e la lingua italiana", *Lingue, Culture, Mediazioni*, 3, 1.
<<https://dx.doi.org/10.7358/lcm-2016-001-grop>>
- KANAKI A., 2022, "Diaries in language learning: reflecting language awareness", in Ruiz-Cecilia R., Guijarro Ojeda J. R. (a cura di), *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global / Research and Innovation in Foreign Language Teaching: A Global Perspective*, Tirant Editorial, Valencia, 611-635.
- KUSHNIR I., 2025, "Thematic analysis in the area of education: a practical guide", *Cogent Education*, 12, 1, 1-15.
<<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645>>.
- LUYCKX K., SCHWARTZ S. J., GOOSSENS L., BEYERS W., MISSOTTEN, L., 2011, "Processes of personal identity formation and evaluation", in Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L. (a cura di), *Handbook of identity theory and research*, Springer Science + Business Media, Berlin, 77-98.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_4>
- MALOVRH P., MORENO N., 2023, *Second Language Identity: awareness, ideology, and assessment in higher education*, Cambridge University Press, Cambridge.
<<https://doi.org/10.1017/9781316779798>>
- McGREGOR I., LITTLE B. R., 1998, "Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself", *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512. <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.74.2.494>>
- NAEEM M., OZUEM W., HOWELL K., RANFAGNI S., 2023, "A a step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research", *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-18.
<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/16094069231205789>>.

- NORTON B., 2006, "Identity as a sociocultural construct in second language education", in Cadman K., O'Regan K. (a cura di), *TESOL in Context*, 22-33.
- NORTON B., 2006, "Identity: second language", in K. Brown (a cura di), *Encyclopedia of language and linguistics*, Vol. 5, Elsevier, Oxford, 502-507.
- PAGANI V., 2020, *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Junior, Bergamo.
- PAVLENKO A., BLACKLEDGE A. (a cura di), 2004, *Negotiation of identities in multilingual contexts*, Multilingual Matters, Clevedon.
- SCOLARO I., PINELLO C. G. M. P., 2026, "La ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke", *Italian Journal of Educational Research*, 36, 287-295. <<https://doi.org/10.7346/sird-012026-p287>>.
- SEMERARO R., 2011, "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4, 7, 97-106.
<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267/256>>
- SFARD A., PRUSAK, A., 2005, "Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity", *Educational Researcher*, 34, 4, 14-22.
<<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10004312/>>
- SORRELLS K., 2022³, *Intercultural communication: globalization and social justice*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- STRIANO M., 2006, "La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi", in De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa, 35-50.
- SUCIAWATI A., AS'ARI A., 2025, "Culture shock and adaptation: International students' academic and social experiences at a State Islamic University", *Passage Journal of English Language and Literature*, 13, 2, 105-116.
<<https://doi.org/10.17509/psg.v13i2.91686>>
- WOOD A. M., LINLEY P. A., MALTBY J., BALIOUSIS M., JOSEPH S., 2008, "The authentic personality: a theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale", *Journal of Counseling Psychology*, 55, 3, 385-399.
<<https://psycnet.apa.org/record/2008-09087-008>>

SITOGRAFIA

Institutional Review Board for the Protection of Human Subjects (IRB), Dickinson College

<https://www.dickinson.edu/homepage/78/institutional_review_board>