ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

Laboratorio Itals (itals@unive.it)
Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
Università Ca' Foscari, Venezia

NEUROSCIENZE E DIDATTICA: LA POTENZA DELLE PAROLE COME ATTIVATORE DI ESPERIENZA INCARNATA

di Laura Bologna

ABSTRACT

Partendo dagli studi sui neuroni specchio e sulla simulazione incarnata, si evidenzia il ruolo del sistema sensomotorio nei processi di comprensione linguistica e, in particolare, la potenzialità che hanno i verbi d'azione e sostantivi legati all'esperienza concreta nel favorire un apprendimento significativo. Il contributo propone una riflessione sulla progettazione di materiali didattici per l'italiano L2 partendo dalla teoria del linguaggio incarnato e dalla Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica.
Questa prospettiva viene inserita all'interno della creazione di materiali didattici in relazione con i principi di sistematicità, multimodalità, arrangiamento, interdipendenza ed empowerment *propri della teoria dell'accessibilità glottodidattica. Il contributo presenta quindi una possibile applicazione didattica attraverso l'unità di apprendimento progettata per apprendenti di italiano L2 di livello A2 inseriti nel programma* Foundation Year *dell'Università di Parma. L'esperienza proposta intende mostrare come i principi del linguaggio incarnato e dell'accessibilità possano tradursi in concrete scelte di progettazione glottodidattica, trasformando la lezione di lingua in un'esperienza maggiormente accessibile, partecipata e significativa.*

INTRODUZIONE

Le domande che avviano questo percorso di ricerca sono le seguenti:

- quanto deve essere accurata la scelta delle parole da impiegare nel materiale didattico da parte di un/una docente sapendo che esse sono interruttori di esperienza incarnata?
- in che modo queste risorse didattiche possono essere declinate in un'ottica accessibile e inclusiva?

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

Nella prima parte dell'articolo verrà esaminata la cornice teorica; nella successiva sarà presentata un'unità di apprendimento accessibile basata su stimoli verbali capaci di attivare il sistema motorio e generare esperienze incarnate.

1. LO STATO DELL'ARTE DELLA RICERCA

La presentazione della cornice teorica si articolerà in due passaggi. In primo luogo, si parlerà dei neuroni specchio: la loro definizione, le loro funzioni e come si collegano al concetto di linguaggio incarnato. Successivamente, verrà analizzata la teoria dell'accessibilità glottodidattica, in particolare verranno descritti scrupolosamente i principi teorici che guidano la progettazione didattica.

1.1. NEUROSCIENZE E LINGUAGGIO INCARNATO

Il gruppo di ricerca di Giacomo Rizzolatti, negli anni '90, presso l'Università di Parma, dopo anni di ricerche, formula la teoria dei neuroni specchio. La parola "specchio" riflette una caratteristica peculiare di questi neuroni perché, secondo quanto scoperto dai ricercatori, si attivano sia quando compiamo un'azione che quando vediamo compierla da qualcun altro. Riportando la definizione di Rizzolatti e Senigallia (2006: 13) "i neuroni specchio permettono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato."

Vittorio Gallese, neuroscienziato dell'Università di Parma, introduce il concetto di "simulazione incarnata" per evidenziare il riutilizzo dei medesimi circuiti neurali nell'azione e nella sua visione, descrivendola come (2006: 297) "un meccanismo funzionale di base del nostro cervello, grazie al quale le azioni, le emozioni e le sensazioni degli altri sono modellate sulle nostre stesse rappresentazioni neurali sensomotorie e viscero-motorie." In altre parole, sia quando compiamo un'azione sia quando la osserviamo, è come se ne facessimo esperienza in prima persona.

La capacità dei neuroni specchio di attivarsi anche quando vediamo un'azione in corso permette non soltanto di comprendere l'azione motoria, ma ci sostiene nella decodifica del linguaggio attivando i medesimi meccanismi cerebrali di quando compiamo l'azione, restituendoci un'esperienza vera, o "incarnata", delle parole che ci troviamo di fronte. Gallese sottolinea l'importanza di questa attivazione e scrive (2006: 312):

> Quando ascoltiamo verbi d'azione, o leggiamo frasi che descrivono azioni, il nostro sistema motorio non resta spettatore passivo, ma viene reclutato automaticamente. La comprensione del linguaggio è dunque un processo di

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

simulazione che coinvolge gli stessi circuiti neurali che presiedono all'esecuzione di quelle medesime azioni.

Questa capacità del nostro cervello è fondamentale anche per la comprensione del linguaggio. Anche Buccino (2005: 361) evidenzia che il sistema motorio è coinvolto sia nel compimento delle azioni che nella comprensione del linguaggio di queste azioni e che quest'ultimo attiva determinate regioni cerebrali del sistema motorio.

Mezzadri e Buccino (2013:10) elaborano il concetto di linguaggio incarnato e affermano che gli "esseri umani utilizzano le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà (sia dal punto di vista motorio che dal punto di vista sensoriale) anche per comprendere il materiale linguistico, verbi, nomi o frasi che descrivono quelle stesse esperienze". Ciò ha delle fortissime radici teoriche elaborate da Hauk, Johnsrude e Pulvermüller (2004:301-307), i quali mettono in luce che le parole riguardanti la faccia, le gambe, le braccia attivano siti e aree che regolano quegli stessi movimenti.

In altri termini, la lettura del verbo "correre" innesca nel cervello l'attivazione delle medesime aree deputate al controllo motorio dell'azione stessa. Allo stesso modo, spostando l'attenzione sui verbi legati alla zona orofacciale, come "mordere", "masticare" o "baciare", si osserva un coinvolgimento analogo delle strutture cerebrali corrispondenti. Ciò evidenzia la rilevanza del lessico inteso come un insieme di veri e propri interruttori di esperienze incarnate.

Spostando l'attenzione sui sostantivi, anche questi ultimi attivano i medesimi meccanismi neurali, come sottolineano Mezzadri e Buccino (2013), ma esclusivamente quelli che rimandano ad azioni che coinvolgono specifiche parti del corpo.

Partendo da quanto ci dicono le fonti sopracitate possiamo capire quanto può essere importante preparare una lezione selezionando le parole "giuste", in quanto non riferite a un vocabolario astratto o immaginario, ma capaci di innescare azioni e produrre esperienza di quella stessa parola. Incarnate, appunto.

Mi piace immaginare il/la docente di italiano come un preparatissimo elettricista che seleziona accuratamente le parole per realizzare il perfetto circuito elettrico dell'apprendimento aggiungendo un pizzico di elettricità alla lezione, ossia portando in aula i giusti elementi che possano coinvolgere cognitivamente ed emotivamente gli studenti e le studentesse.

Questo breve approfondimento non si pone l'obiettivo di essere un articolo di neuroscienze, ma un promemoria per un educatore linguistico nella progettazione del materiale didattico: come si può trasformare una "tradizionale" lezione di lingue in un coinvolgente momento esperienziale?

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

1.2. LA TEORIA DELL'ACCESSIBILITÀ GLOTTODIDATTICA

Dopo aver sottolineato l'importanza della scelta lessicale nei materiali didattici, occorre comprendere come declinarli in un'ottica accessibile affinché siano realmente fruibili per tutti.

La teoria dell'accessibilità (Daloiso 2012) affonda le sue radici nell'*Universal Design for Learning* (UDL) e nell'*Evidence-Based Education* (EBE). L'UDL, in particolare, mira a creare materiali "universali" attraverso modalità flessibili e diversificate di accesso e gestione delle informazioni. Partendo dal concetto di accessibilità architettonica, il *Center for Applied Special Technology* (CAST) ha elaborato un *framework* educativo basato su quattro pilastri: coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione. In quest'ottica, in un contesto ideale, l'educatore dovrebbe stimolare la classe attraverso canali differenti, offrire input linguistici in molteplici formati e permettere al discente di scegliere come manifestare le competenze acquisite.

Parallelamente, *l'Evidence Based Education* riprendendo le parole di Vivanet (2013:42) si è focalizzata sulla concezione secondo cui "le decisioni in ambito educativo debbano essere assunte e giustificate sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla minore o maggiore efficacia delle differenti opzioni didattiche". Questo significa che ogni intervento didattico deve portare con sé conoscenze e sperimentazioni valide e comprovate.

Su queste due basi, Daloiso ha definito nel 2012 (99) (e approfondito nella Guida Elicom, 2023) la teoria dell'accessibilità glottodidattica come "l'insieme delle scelte metodologiche e delle azioni compiute dall'educatore linguistico allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, specialmente quelli con BiLS[1] rimuovendo le barriere ambientali che sono da ostacolo al Ciclo Glottomatetico"[2].

Nella pratica, il docente si interroga su quali supporti e accorgimenti possano mettere a frutto il potenziale di ogni apprendente. Questa teoria si articola su cinque principi cardine:

[1] I BiLS, acronimo di Bisogni linguistici Specifici, vengono definiti da Daloiso (2013) come "l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica".

[2] Il Ciclo Glottomatetico viene definito nella Guida Elicom (2023:53) come "un modello che, ispirandosi alla ricerca del processing, sintetizza il percorso cognitivo che conduce all'apprendimento di una costruzione linguistica". Per approfondire, consultare il Capitolo 2 della Guida Elicom.

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

- *sistematicità*: riguarda l'organizzazione di sequenze di lavoro trasparenti e sostenibili. Si applica attraverso l'esplicitazione degli obiettivi e delle fasi didattiche, l'elicitazione di cornici metacognitive e l'uso di sintesi ricorrenti, bilanciando il carico cognitivo per evitare sovraccarichi.
- *multimodalità*: le classi odierne sono estremamente eterogenee. Valorizzare la multimodalità significa diversificare input e output attraverso differenti canali sensoriali (visivo, uditivo, cinestetico), permettendo a ciascuno di seguire la propria "strada preferenziale" di elaborazione linguistica.
- *arrangiamento*: consiste nell'adattare input e output alle caratteristiche della classe. Il/la docente manipola i testi attraverso la semplificazione linguistica, la ridondanza strategica e la cura della leggibilità (o della velocità, nel caso di materiali audio/video). Sempre Daloiso, nei *Quaderni della Ricerca* (2014: 48), riprendendo a sua volta le indicazioni proposte dalla *British Dyslexia Association*, propone diversi accorgimenti grafico-stilistici del testo, tra cui: l'utilizzo del colore pastello nel layout generale della pagina, in modo da addolcire il forte contrasto bianco/nero tra inchiostro e carta; la disposizione del testo sulla parte sinistra della pagina e delle immagini, invece, sulla destra, così da favorire la lettura da sinistra verso destra e ritrovando il significato delle parole lette sulla sinistra nelle immagini che si trovano a destra. Per quanto riguarda l'impaginazione il testo deve essere su una colonna e non deve essere "giustificato" per evitare i cosiddetti "fiumi bianchi" cioè quei canali verticali che si vanno a creare negli spazi tra le parole. È importante utilizzare l'interlinea di 1,5 e un carattere ad alta leggibilità, con un corpo superiore a 12 pt., in modo tale da facilitare la decodifica delle lettere. Infine, è fondamentale la scelta del *font,* è necessario che esso sia leggibile e quindi con lettere ben distinguibili tra di loro. Secondo la *British Dyslexia Association* i più adatti sono Arial, Verdana, Tahoma, ma esistono anche alcuni caratteri creati per studenti dislessici come EasyReading.
- *interdipendenza*: promuove l'apprendimento tra pari. Cooperando, gli studenti condividono strategie e conoscenze, trasformando i compagni in una risorsa preziosa per affrontare compiti complessi.
- *empowerment*: mira a rendere gli studenti protagonisti consapevoli del proprio percorso. Attraverso una costante riflessione metacognitiva sugli obiettivi raggiunti, l'insegnante ne accresce l'autostima e l'autonomia.

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

2. PROPOSTA DIDATTICA

Nella prima cornice teorica abbiamo affrontato diversi temi: che cosa sono i neuroni specchio, la teoria del linguaggio incarnato e quella dell'accessibilità. Si tratta di pilastri fondamentali per progettare una lezione che sia stimolante, coinvolgente e accessibile. A partire da ora, si propone un'unità di apprendimento per mostrare concretamente una possibile soluzione sul modo di realizzare quanto detto dalla *literature review*.

2.1 IL CONTESTO E GLI APPRENDENTI

Il corso per cui è stata pensata la presente unità di apprendimento fa parte del programma *Foundation Year* dell'Università di Parma, una realtà diversa da quella dei corsi di lingua italiana accademici, in quanto è rivolto a giovani studenti e studentesse stranieri a cui manca il dodicesimo anno di scolarizzazione o non possiedono le competenze linguistiche per accedere ai corsi di Laurea in Italia. Il programma ha una durata di dieci-undici mesi.

2.2 L'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

La presente unità di apprendimento fa parte di un'unità didattica inserita all'interno di un percorso strutturato di acquisizione linguistica. Tale corso segue una modalità intensiva: prevede una frequenza quotidiana di tre ore per cinque giorni a settimana e si conclude con un esame finale.

Propongo nella pagina a seguire una tabella riassuntiva per inquadrare l'Uda inserita nel contesto appena descritto:

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

Titolo dell'UdA	"Piantate un fiore!"
Il contesto di lavoro	Università; L2
La tipologia di apprendenti	giovani adulti
Livello di competenza lingusitica	A2 (del QCER)
Il tipo di corso	corso intensivo di lingua italiana (ottobre 2025)
Gli obiettivi specifici della UdA:	1 comprendere e dare istruzioni; 2 apprendere le forme plurali dell'imperativo, ripasso dell'imperativo negativo; imparare le parole ad alta frequenza che fanno parte del lessico naturalistico/botanico.
Competenze attese	1 è in grado di utilizzare le forme plurali dell'imperativo; 2 sa usare le parole ad alta frequenza che fanno parte del lessico naturalistico/botanico.
Eventuali glottotecnologie	LIM
Tempo di esecuzione	80 minuti

Tab. 1. *Caratteristiche dell'UdA*

L'UdA rispecchia la suddivisione gestaltica: motivazione, globalità, analisi e sintesi. Ecco una tabella riassuntiva delle fasi e delle tecniche utilizzate:

Motivazione (15')	1 utilizzo dei *realia*; 2 nuvola semantica con le ipotesi degli studenti sugli oggetti nascosti;
Globalità (15')	1 pre-lettura: attività di collegamento nome-immagine e riordino delle immagini del processo di semina; analisi del paratesto; 2 lettura del testo; 3 attività di vero/falso;
Analisi (30')	1 sottolineatura dei verbi che esprimono istruzioni, svolgimento dell'attività di semina in classe; 2 completamento della tabella; 3 *fill in the gap;*
Sintesi (20')	lavoro di gruppo: i discenti devono scrivere le istruzioni per fare una tazza di tè.

Tab. 2. *Sequenziazione dell'UdA*

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

In fase di motivazione, la docente propone un'esperienza multisensoriale portando in classe dei *realia*: buste contenenti terra, semi e acqua. Attraverso l'uso del tatto, dell'udito e dell'olfatto, gli studenti attivano le proprie conoscenze pregresse sul contenuto. Secondo Mezzadri (2015: 173-174), l'impiego dei *realia* è una tecnica fondamentale per elicitare le preconoscenze e formulare ipotesi sul tema trattato: gli oggetti fungono da "parole chiave" che attivano la competenza enciclopedica dell'apprendente. Successivamente, i discenti scrivono il nome degli oggetti su un *Padlet:* sono liberi di scrivere in italiano o in inglese. Questa scelta mira ad abbassare i filtri affettivi e le barriere linguistiche, spostando l'obiettivo dal recupero lessicale al puro riconoscimento dell'oggetto. L'uso di *WordArt* per creare nuvole semantiche permette una visualizzazione collettiva e dà alla docente la possibilità di fornire un *feedback* condiviso alla classe. È interessante notare che la creazione e la condivisione della nuvola semantica attiva le regioni cerebrali del sistema motorio grazie ai verbi e ai nomi che riportano alla mente determinate azioni. L'integrazione dei *realia* e della tecnologia favoriscono il principio della multimodalità della teoria dell'accessibilità stimolando l'acquisizione attraverso diversi canali sensoriali. Coerentemente con tale teoria, la lezione segue una cornice metacognitiva che rende l'itinerario didattico trasparente e sistematico. Il docente, nel ruolo di educatore-attivatore (secondo il Ciclo Glottodidattico[3]), stimola la curiosità e promuove l'*empowerment*: gli studenti definiscono obiettivi personali di apprendimento e riflettono in itinere sul proprio apprendimento (cosa ho imparato?) assumendo un ruolo attivo da protagonisti.

Nella fase di pre-lettura si procede con un'attività di *matching* (nome-immagine) e riordino iconografico del processo di semina. Questo passaggio facilita la comprensione del testo e il passaggio dall'*input* all'*intake*. Anche la fase di riordino vede il coinvolgimento attivo delle strutture sensomotorie. Per ricostruire la sequenza del "piantare un fiore", lo studente deve attingere a conoscenze che non sono solo astratte, ma legate a gesti concreti; il cervello, di fatto, rievoca e "simula" i movimenti necessari, rendendo l'apprendimento più profondo e significativo.

L'input linguistico è un testo regolativo focalizzato sull'imperativo. Per garantire la coerenza con gli obiettivi di livello A2 (forme singolari, plurali e negative), il testo è stato strutturato come segue:

[3] Il Ciclo Glottodidattico viene definito nella Guida Elicom (186: 2023) come "la procedura per la costruzione di unità di lavoro accessibili […] in cui in ciascuna fase l'educatore linguistico stimola e sostiene uno specifico stadio di elaborazione del linguaggio secondo modalità inclusive". Per Approfondire, si legga il Capitolo 3 della Guida Elicom.

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

Piantate un fiore: è molto facile!

1. Prendete un vaso vuoto e mettete dentro un po' di terra.
2. Fate un piccolo buco nella terra con un dito.
3. Mettete i semi nel buco.
4. Coprite i semi con altra terra.
5. Versate un po' d'acqua.

Quando sei a casa da solo, ricordati di queste regole importanti:

- Metti il fiore vicino alla finestra (luce).
- Non lasciare la pianta al buio.
- Dai l'acqua quando la terra è asciutta.
- Non dare troppa acqua: fa male alle radici.
- Non dimenticare di curare il vostro fiore ogni giorno![4]

Il lessico selezionato stimola il sistema motorio: verbi come "prendere" o "versare" attivano i circuiti neurali preposti al movimento della mano. Questa attivazione è fondamentale: i verbi agiscono come attivatori di esperienze incarnate rievocando schemi d'azione reali e facilitando la memorizzazione.

Il testo viene presentato secondo il principio dell'arrangiamento, una declinazione più "specifica" dello *scaffolding* che si traduce, tra le altre cose, in un *layout* grafico facilitante. Inizialmente, per favorire la lettura globale, il testo viene presentato senza colori o sottolineatura. La comprensione olistica viene verificata tramite un'attività di vero-falso, la cui correzione in *plenum* agevola l'interdipendenza tra i discenti.

In fase di analisi, l'apprendente viene guidato nel passaggio dalla visione globale a quella analitica tramite una scoperta induttiva: lo studente non "subisce" la regola, ma la ricava dall'*input* a cui è stato esposto. Il *layout* viene modificato e vengono messi in evidenza gli elementi verbali*:* le forme verbali singolari sono state colorate in blu e quelle plurali in verde.

In quest'ottica di "scoperta induttiva della regola" ciò che viene chiesto allo studente è quello di sottolineare tutti i verbi che danno delle istruzioni e provare a piantare il seme in base alle indicazioni del testo. In questo modo lo studente percepisce il tempo verbale come uno strumento per dare le istruzioni e focalizza l'attenzione sui verbi evidenziati provando ad individuare gli altri verbi simili a quelli, completando, poi, la tabella.

Da qui il/la docente passa alla riflessione grammaticale della regola circa la struttura e l'utilizzo dell'imperativo e fa riflettere gli studenti sul come possono dare le istruzioni con questo tempo verbale.

[4] Testo proposto in fase di globalità.

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

Grazie a questo testo si possono illustrare le funzioni comunicative richieste a questo livello: dare istruzioni, consigli e ordini diretti. Qui, vengono proposti collegamenti con il tempo presente, introducendo alcune riflessioni verso ciò che gli apprendenti conoscono. Questi collegamenti portano ad elaborare strategie personalizzate favorendo l'*empowerment* nell'interiorizzazione dell'input e l'insegnante può avviare un confronto tra i compagni e le compagne sullo scambio di strategie (interdipendenza).

A conclusione della fase di analisi, viene proposta un'attività di completamento mirata al consolidamento delle strutture dell'imperativo.

Nella fase di sintesi, volta al reimpiego delle strutture apprese, gli studenti vengono divisi in gruppi e ciascun gruppo deve scrivere le istruzioni per preparare una tazza di tè utilizzando una lista di verbi fornita dalla docente (*mettere, preparare, prendere…*) e di sostantivi affiancati da immagini evocative. L'attività serve a coinvolgere ancora una volta la sfera sensoriale, la manipolazione, lo spostamento stimolando l'apprendimento e consolidando l'uso dell'imperativo.

L'educatore cerca in questa fase di stimolare l'*output* facendo reimpiegare l'*input* proposto. Fornisce una tabella con alcune frasi guida scritte in modo chiaro che gli studenti possono seguire durante la stesura delle istruzioni (sistematicità e arrangiamento). Per favorire la multimodalità gli studenti devono poi riportare il testo all'interno di un Padlet condiviso per il *brainstorming* finale. L'educatore proporrà in una prima fase un *feedback* condiviso (interdipendenza) e a casa personalizzerà il *feedback* in base all'analisi dei testi proposti dai vari gruppi.

In questa fase conclusiva il/la docente inviterà gli studenti e rivedere la *roadmap* della lezione (sistematicità) e a riflettere sul raggiungimento degli obiettivi e su ciò che potrebbe essere migliorato.

3. CONCLUSIONE

Questa proposta didattica invita a riflettere sull'importanza della scelta lessicale durante la progettazione delle lezioni. Nell'ottica dell'*embodied cognition,* discussa nella parte teorica, le parole vengono scelte in base alle esperienze percettive che possono richiamare. La selezione lessicale si trova alla base della relazione tra parola (lingua), corpo (azione motoria), esperienza che favorisce l'apprendimento.

Durante la progettazione di questa unità, particolare attenzione è stata dedicata ai verbi legati alla manipolazione come piantare, mettere, versare, coprire. facendo percorrere allo studente un'esperienza incaricata della semina di una pianta.

La proposta didattica appena descritta abbraccia pienamente la teoria dell'accessibilità glottodidattica, in quanto, per ciascuna fase della lezione sono stati esplicitati i principi e il ruolo specifico dell'educatore. La sfera sensoriale

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

costantemente stimolata attraverso diversi canali (multimodalità), permette al discente un accesso e un'elaborazione delle informazioni, tenendo conto delle potenzialità e delle caratteristiche di ciascun studente. La cornice metacognitiva che accompagna l'intera unità contribuisce a rendere il percorso strutturato e trasparente mantenendo espliciti gli obiettivi delle attività.

La riflessione sul lessico si intreccia così con quella sull'accessibilità: scegliere le parole significa anche progettare le esperienze attraverso cui gli studenti possono comprenderle e utilizzarle. Le parole portano con sé un potenziale a cui spesso non dedichiamo sufficiente attenzione: possono richiamare esperienze e diventare il punto di incontro tra lingua, corpo e apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BRUNI F., VIVANET G., 2013, "Evidence Based Education: centri di ricerca e risorse in Rete", *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 13, 2, 102-106.

BUCCINO G., RIGGIO L., MELLI G., BINKOFSKI F., GALLESE V., RIZZOLATTI G., 2005, "Listening to action-related sentences activates the motor system", *Cognitive Brain Research*, 24, 355-363.

BUCCINO G., MEZZADRI M., 2013, "La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", *Enthymema*, VIII, 5–20.

DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teorie e metodologia per una didattica accessibile*, UTET, Torino.

DALOISO M., 2013, "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale", EL.LE, 2, 3, 635-649.

DALOISO M. e Gruppo di Ricerca Elicom, 2023*, Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola,* Centro Studi Erickson, Trento.

DALOISO M., 2014, "Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento", *I Quaderni della Ricerca*, 13, 47-51.

GALLESE V., 2006, "Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività", in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologi*a, Bruno Mondadori, Milano, 293-326.

ISSN 2724-5888
Bollettino Itals
Anno 24, numero 116
Novembre 2026

HAUK O, I. JOHNSRUDE F., PULVERMÜLLER, 2004, "Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex", *Neuron*, 41, 301-307.

MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci, Torino.

RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.