

Embodied Education e l'Emozionalità: movimento e TPR per l'apprendimento inclusivo della lingua spagnola nella fascia 5-6.

Rosa Anna Prestigiacomo ¹, Ilaria Scolaro ¹ e Cristina Giorgia Maria Pia Pinello ¹

¹ Università degli Studi di Palermo; rosaanna.prestigiacomo@you.unipa.it;
ilaria.scolaro@you.unipa.it; cristinagiorgiamariapia.pinello@community.unipa.it

Abstract: La ricerca nell'ambito delle Neuroscienze e delle Scienze cognitive mostra che la cognizione non è esclusivamente astratta o simbolica, ma è connessa alla percezione, al movimento corporeo e all'interazione con l'ambiente (Lavazza et al., 2025). Studi sull'*Embodied Cognition* (Barsalou, 2008; Varela, et al., 1991; Borghi & Caruana, 2015) evidenziano come l'apprendimento si fondi sull'esperienza sensomotoria ed emotiva. Sebbene gli studi sui periodi critici e sulla sensibilità evolutiva nell'apprendimento delle lingue (Hartshorne, Tenenbaum, & Pinker, 2018) evidenzino un'ampia finestra temporale per l'acquisizione di una lingua straniera, che si estende ben oltre la prima infanzia, i servizi educativi per la fascia 5-6 si configurano come contesti privilegiati per l'avvio precoce e informale di tali processi attraverso modalità esperienziali e multisensoriali (Favaro, 2016). L'integrazione tra Embodied Education e apprendimento emotivo permette di concepire il corpo sia come mediatore cognitivo e motorio sia pure come spazio espressivo e relazionale. Il presente contributo mostra l'applicazione del modello della *Total Physical Response*, attraverso l'uso della musica, all'insegnamento della lingua spagnola nei servizi educativi della scuola dell'infanzia per apprendenti italofoni (Krashen, 1981). Nell'ambito di tale modello è stato utilizzato durante un percorso laboratoriale condotto con 20 bambini di una scuola dell'infanzia di Palermo. I risultati mostrano una osservabile maggiore partecipazione nell'apprendimento della lingua spagnola da parte di tutta la classe, data l'affinità tra italiano e spagnolo (Di Gesù, 2016), ma anche grazie all'integrazione di attività corporee ritmate.

Parole chiave: infanzia, Embodied Education, componente emotiva, inclusione, apprendimento linguistico



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

Introduzione¹

Il presente contributo propone l'integrazione di due paradigmi epistemologici – l'Embodied Education e la Total Physical Response (TPR) – all'interno di una concezione incorporata dell'apprendimento linguistico. La riflessione teorica prende in esame, in termini generali, il sistema educativo 0–6; la documentazione empirica è invece circoscritta a un percorso laboratoriale condotto con 20 bambini di cinque anni

¹ Nel presente contributo Cristina Giorgia Maria Pia Pinello è autrice del par. 3, Rosa Anna Prestigiacomo è autrice dei par. 4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 e Ilaria Scolaro è autrice dei par. 1 e 2; l'introduzione e le conclusioni sono il frutto di un lavoro congiunto tra le autrici.

appartenenti a due sezioni di una scuola dell'infanzia di Palermo. Tale delimitazione impedisce di estendere automaticamente le osservazioni all'intera fascia 0–6, nella quale età, sviluppo linguistico, competenze motorie e capacità di autoregolazione presentano differenze sostanziali.

Un ulteriore obiettivo è stato quello di documentare, in forma esplorativa, le modalità con cui il vissuto corporeo, la musica, la ripetizione e la sintonizzazione affettiva si sono intrecciati con la partecipazione, la motivazione e l'esperienza emotiva dei bambini durante il laboratorio. Il disegno adottato non consente, tuttavia, di attribuire gli esiti osservati a una singola componente né di affermare una riduzione dell'ansia linguistica o un miglioramento misurabile delle competenze in assenza di dati iniziali e finali strutturati.

Le sessioni laboratoriali, declinate seguendo il modello della TPR, hanno consentito di integrare l'uso ritmato della musica all'insegnamento della lingua spagnola per i piccoli apprendenti italofofoni (Krashen, 1981).

Inoltre, un altro obiettivo è stato quello di mettere in risalto come la sinergia tra vissuto corporeo e sintonizzazione affettiva possa eliminare l'ansia linguistica, stimolare la motivazione e garantire un accesso democratico e inclusivo alla lingua straniera anche per alunni con profili cognitivi neurodivergenti. I risultati mostrano maggiore partecipazione nell'apprendimento della lingua spagnola da parte di tutta la classe, progresso attribuibile sia all'affinità tipologica tra italiano e spagnolo (Di Gesù, 2016) sia pure all'integrazione di attività corporee nel percorso di apprendimento.

L'impianto scelto per la valutazione è quello relativo alla valutazione formativa, poiché essa non si configura come una semplice verifica di ciò che il bambino è in grado di "dire" nella lingua straniera, ma come un processo di osservazione sistematica del modo in cui egli entra in relazione con essa. La prospettiva adottata supera dunque l'idea di valutazione come controllo della produzione linguistica, per concentrarsi invece sulla qualità dell'esperienza linguistica: sulle modalità di partecipazione, sulle risposte corporee, emotive e attentive, e sulla progressiva familiarizzazione con il nuovo codice.

Essa permette, inoltre, ai docenti di orientare le scelte educative, modulare le proposte didattiche e regolare costantemente l'ambiente linguistico, affinché risulti accessibile, motivante e adeguato ai bisogni emergenti dei bambini.

Pertanto, il primo e secondo paragrafo affrontano i paradigmi teorici dell'Embodied Education e del modello della Total Physical Response (TPR) con particolare riferimento alla 4E Cognition e il modello proposto delle 2E. Nel terzo paragrafo, si focalizza l'attenzione sulla valutazione formativa relativa alla fascia d'età 0-6 anni presa in disamina; in ultima istanza, il quarto paragrafo – compresi i suoi sottoparagrafi – costituisce la parte applicativa del suddetto contributo per gettare le basi di questo inedito modello delle 2E.

1. Embodied Education e *Total Physical Response* (TPR): sinergia tra due paradigmi epistemologici

La ricerca contemporanea nel campo delle Neuroscienze e delle Scienze cognitive ha messo in discussione il paradigma computazionale classico, fornendo crescenti evidenze a sostegno del fatto che la cognizione umana non sia un processo esclusivamente astratto, simbolico o disincarnato.

Al contrario, i processi di apprendimento e di elaborazione concettuale emergono e si strutturano attraverso la percezione, il movimento corporeo e la costante interazione dinamica tra l'organismo e l'ambiente circostante.

Gli studi sull'Embodied Cognition hanno evidenziato come l'attività cognitiva sia radicata (grounded) nelle esperienze sensomotorie ed emotive del soggetto (Barsalou, 2008; Borghi & Caruana, 2015; Varela et al., 1991). Tale impostazione trova un solido riscontro nella Neuroeducation (o Neurodidattica), disciplina che indaga i meccanismi neurofisiologici di apprendimento integrando memoria, percezione, attenzione ed emozioni, e che vede nello sviluppo cognitivo il risultato diretto della loro interazione (Cappuccio & Compagno, 2015). L'interazione tra mente, corpo e ambiente viene così interpretata come un processo relazionale esteso, in cui le connessioni ecologiche costituiscono il contesto primario dell'esperienza didattica (Gomez Paloma, Damiani, 2015; 2021).

L'approccio delle "4E" definisce, per esempio, la mente come:

- Embodied (Incarnata): fondata sulle strutture e sui processi corporei;
- Embedded (Situata): profondamente interconnessa con l'ambiente fisico e sociale.
- Enacted (Attiva): risultato dell'interazione dinamica tra l'organismo e il mondo.
- Extended (Estesa): supportata da strumenti e tecnologie esterne. (Schilhab & Groth, 2024; Di Gesù et al., 2025).

In ambito educativo, il corpo non è un semplice contenitore, ma il mediatore primario per lo sviluppo e l'apprendimento in contesti relazionali significativi (Sasannelli et al., 2025; Damiani & Paloma, 2021).

Le Neuroscienze supportano questa visione attraverso teorie specifiche quale quella sui neuroni specchio, che collegano percezione e azione, e la neuroplasticità, che dimostra come stimoli ambientali adeguati possano modellare il connettoma umano. La scoperta dei neuroni specchio ha sollecitato un'attenzione crescente verso l'interconnessione profonda tra gli aspetti motori, cognitivi ed emotivi che i meccanismi di rispecchiamento sensorimotorio possano offrire un supporto indiretto alla comprensione concettuale, allo sviluppo linguistico e alla dimensione relazionale (Gallese & Lakoff, 2005; Rizzolatti & Sinigaglia, 2007; Damiani, Ascione, 2017).

Per rendere l'apprendimento linguistico realmente significativo e inclusivo, è necessario introdurre modelli che integrino il contesto esperienziale e la componente emotiva. Il corpo non deve essere inteso come un semplice strumento esecutivo, bensì come un vero e proprio mediatore cognitivo e uno spazio espressivo-relazionale mediante il quale il bambino riconosce, comunica e regola le proprie emozioni.

Il modello del *Total Physical Response* (TPR), sviluppato da James J. Asher (1969), rappresenta uno dei primi metodi glottodidattici a sistematizzare la relazione tra comprensione linguistica e risposta motoria. Fondato sull'ipotesi del bio-program dell'acquisizione linguistica, il TPR assume che l'apprendimento di una seconda lingua possa beneficiare di processi analoghi a quelli osservabili nell'acquisizione della lingua materna, nella quale la comprensione e la risposta fisica precedono naturalmente la produzione verbale. In tale prospettiva, il metodo prevede che gli apprendenti rispondano attraverso azioni fisiche a comandi verbali impartiti dal docente, favorendo un'acquisizione graduale della lingua in un contesto caratterizzato da un basso carico cognitivo e affettivo.

Sebbene il TPR sia stato frequentemente associato, nella letteratura successiva, al quadro teorico proposto da Stephen Krashen (1981), in particolare per la sua capacità di promuovere un comprensibile input e di contribuire alla riduzione dell'ansia durante l'apprendimento linguistico, è opportuno distinguere chiaramente i due contributi sul piano teorico. Il TPR costituisce infatti un metodo glottodidattico fondato sulla coordinazione tra linguaggio e movimento, mentre le ipotesi dell'acquisizione, del filtro affettivo, dell'input comprensibile e della distinzione tra acquisizione e apprendimento appartengono al più ampio Monitor Model elaborato da Krashen.

È inoltre opportuno precisare che l'impiego della musica e della scansione ritmica non rientra nella formulazione originaria del TPR proposta da Asher. Nel presente studio, tali elementi sono stati introdotti come integrazione metodologica originale dalle autrici, con l'obiettivo di coniugare la risposta motoria caratteristica del TPR con i principi della glottodidattica ludica, dell'educazione musicale orientata allo sviluppo delle competenze emotive e delle metodologie didattiche a mediazione corporea (Caon, 2022; Ceciliani, 2018; Di Gesù, 2016). Tale integrazione amplia il potenziale del TPR, valorizzando la dimensione ritmico-musicale come ulteriore mediatore dei processi di apprendimento linguistico, senza alterarne i presupposti teorici fondamentali.

Occorre, tuttavia, rilevare che l'introduzione della dimensione ritmico-musicale e del movimento corporeo non costituisce un dispositivo neutro o intrinsecamente privo di ostacoli (Compagno, Di Gesù, 2025). Se per molti apprendenti la musica e la risposta motoria rappresentano un volano motivazionale, per specifici profili neurodivergenti o con difficoltà di coordinazione motoria essi possono trasformarsi in fonti di sovraccarico sensoriale, affaticamento o disagio emotivo, innescando dinamiche opposte a quelle desiderate (Ben-Sasson et. al, 2009).

2. Il modello delle 2E come modello inclusivo: *Embodied & Emozionalità*

Nel presente contributo, le autrici propongono un'elaborazione teorica denominata modello delle "2E" (Embodied Education and Emotionality), ideata per concettualizzare e guidare l'integrazione strutturale tra dimensione sensomotoria e sintonizzazione affettiva nei contesti di accostamento linguistico. Si precisa che l'espressione "2E" viene qui adottata esclusivamente con questo.

Il modello si colloca in diretta continuità con il paradigma epistemologico delle 4E Cognition (*Embodied, Embedded, Enacted, Extended*) (Schilhab & Groth, 2024), declinandone operativamente l'asse Embodied e integrandovi la componente affettivo-motivazionale (*Emotionality*) quale catalizzatore dei processi apprenditivi. Rispetto alla semplice somministrazione sequenziale di tecniche (TPR, uso del ritmo musicale o attività sull'espressività emotiva), il modello delle 2E si caratterizza come una cornice olistica in cui il movimento corporeo non è un mero esecutore di comandi, ma uno spazio relazionale ed espressivo in cui l'emozione guida e sostiene la codifica linguistica.

Le componenti essenziali del modello identificano:

- La dimensione corporeo-cinestetica (*Embodied*): l'azione motoria finalizzata, l'associazione gesto-significato e la percezione sensomotoria.
- La dimensione sintonico-emotiva (*Emotionality*): la creazione di un clima d'aula empatico, ludico e non sanzionante, volto ad azzerare l'ansia di prestazione.

L'applicazione pratica del modello è riconducibile a specifici indicatori osservabili: a) sincronizzazione ritmico-motoria durante l'input linguistico; b) risposte cor-

poree spontanee e prive di esitazione visibile; c) manifestazioni di benessere emotivo (sorrisi, entusiasmo, posture aperte); d) persistenza dell'attenzione sostenuta. Sebbene la trattazione teorica delinei le potenzialità di tale sinergia, l'esplorazione empirica condotta nel presente studio intende documentare unicamente le modalità applicative del modello e i pattern partecipativi emersi, senza formulare rivendicazioni di efficacia causale generalizzabile oltre il campione osservato

L'utilizzo del *Total Physical Response*, combinato con l'elemento musicale e ritmico offre una spiccata valenza inclusiva. Nei metodi tradizionali, i bambini con difficoltà di attenzione o con profili neurodivergenti subiscono spesso uno svantaggio dovuto al carico cognitivo richiesto dall'elaborazione astratta e dalla staticità della postura d'aula. Al contrario, muoversi a ritmo di musica per eseguire un comando in lingua spagnola permette rispondere in modo funzionale al fisiologico bisogno di movimento, supportando l'autoregolazione motoria e sostenendo l'attenzione focalizzata attraverso canali sensoriali multipli (visivo, acustico, cinestetico). L'approccio incarnato e ludico si rivela un efficace dispositivo educativo capace di abbattere barriere fisiche e limitazioni legate alle difficoltà nella comunicazione verbale o alle barriere linguistiche e comunicative (Bruno & Gallozzi, 2012). La comunicazione corporea che emerge nell'azione è densa di significati emozionali (gesti, sguardi, tensioni muscolari) e riflette l'immaginario del bambino, facilitando la manifestazione autentica delle interazioni (Battaglia, 2017).

L'integrazione di *Embodied Education* e TPR non è un semplice aggiornamento metodologico, ma una riformulazione radicale dell'atto educativo (Sasanelli et al., 2025). Riconoscere l'unità tra mente, corpo e ambiente permette di (Damiani & Paloma, 2021):

- prevenire ed intercettare forme di disagio o difficoltà di apprendimento attraverso stimolazioni precoci e adeguate;
- promuovere il benessere e la felicità individuale e sociale;
- costruire una scuola autenticamente inclusiva dove la neurodiversità è vista come una risorsa e non come un limite.

In questo scenario, il docente diventa un “regista di esperienze”, capace di attivare la curiosità naturale degli studenti attraverso un design didattico plurale e flessibile. Proprio come suggerisce l'*Universal Design for Learning* (UDL), l'inclusione richiede la predisposizione di ambienti di apprendimento capaci di valorizzare attivamente le differenze individuali e di garantire opportunità di partecipazione per tutti (CAST, 2024; Compagno et al., 2025). L'*Embodied Education* arricchisce ulteriormente questa prospettiva, evidenziando come l'inclusione venga veicolata non soltanto attraverso le scelte metodologiche, ma anche mediante la dimensione corporea nella relazione educativa.

Tuttavia, sul piano teorico, è opportuno distinguere chiaramente tra intenzione inclusiva, partecipazione osservata e accessibilità reale. L'intenzione inclusiva riguarda la progettazione didattica orientata ad anticipare e ridurre le barriere all'apprendimento e alla partecipazione; la partecipazione osservata si riferisce al coinvolgimento manifesto degli studenti durante l'attività; l'accessibilità reale, invece, concerne la possibilità che ciascun apprendente, indipendentemente dal proprio profilo cognitivo, sensoriale o motorio, possa prendere parte all'esperienza in condizioni di effettiva equità. Quest'ultima non può essere desunta automaticamente dall'adesione generale del gruppo, ma richiede una valutazione attenta delle caratteristiche individuali, soprattutto in presenza di profili neurodivergenti.

In quest'ottica, affinché la cornice delle 2E promuova un'accessibilità autentica senza generare forme indirette di esclusione o disagio, il design didattico dovrebbe prevedere modalità di partecipazione flessibili e differenziate. In particolare, risulta opportuno offrire agli studenti la possibilità di scegliere se partecipare attivamente all'azione motoria, osservare l'attività o esprimersi attraverso canali alternativi (ad esempio grafici, verbali o mimico-espressivi), evitando che l'esecuzione corporea costituisca un requisito obbligatorio. Analogamente, l'intensità degli stimoli sonori e motori dovrebbe poter essere modulata in funzione delle differenti soglie di sensibilità sensoriale, mentre le attività dovrebbero privilegiare forme esplorative e non performative, riducendo la pressione valutativa e favorendo un clima di sicurezza psicologica. Tali accorgimenti risultano particolarmente rilevanti alla luce delle evidenze che documentano l'elevata variabilità del processamento sensoriale nei profili neurodivergenti, per i quali esperienze caratterizzate da elevata stimolazione multisensoriale possono, in alcuni casi, determinare condizioni di *sensory overload* anziché facilitare l'apprendimento (Ben-Sasson et. al, 2009).

Un aspetto teorico di rilevante interesse riguarda le modalità di gestione e di potenziale attenuazione dell'ansia linguistica. Creando un ambiente in cui l'errore non viene sanzionato verbalmente ma rimodulato attraverso l'azione fisica e lo specchiamento motorio con l'insegnante, si può ipotizzare un'azione favorevole sul «filtro affettivo» (Krashen, 1981). Tale prospettiva è coerente con l'ipotesi che un clima affettivo positivo costituisca un elemento chiave per un'acquisizione linguistica profonda, duratura e accessibile a tutti, capace di agire sia sul piano sincronico (coinvolgendo l'alunno in modo globale ed emotivo durante l'azione) sia sul piano diacronico, sostenendo le motivazioni e stimolando il bambino a superare costantemente i propri traguardi (Caon & Rutka, 2013)

3. Valutazione formativa nello 0-6 per l'apprendimento di una lingua straniera

Nella fascia 0-6, la valutazione formativa dell'apprendimento di una lingua straniera assume una configurazione peculiare, poiché deve confrontarsi con un processo di acquisizione che non si manifesta prevalentemente attraverso prestazioni linguistiche esplicite, stabili e verbalmente misurabili, ma attraverso forme emergenti, situate e spesso non verbali di partecipazione alla comunicazione. L'accostamento precoce a una lingua altra, infatti, non può essere interpretato come anticipazione dell'insegnamento linguistico scolastico, né come semplice trasmissione di lessico o strutture grammaticali, bensì come esperienza educativa globale, nella quale la lingua straniera entra progressivamente nelle routine, nei giochi, nelle narrazioni, nei laboratori, nelle attività motorie e nei contesti relazionali quotidiani. In questa prospettiva, i benefici dell'educazione plurilingue fin dalla giovanissima età, ampiamente riconosciuti dalla letteratura glottodidattica e neuropsicologica, non derivano da un'esposizione episodica o formalizzata, ma dalla possibilità di offrire ai bambini un input linguistico significativo, ricorrente, affettivamente sostenibile e integrato nei loro modi naturali di esplorare il mondo (Balboni, 1996; Fabbro, 2004; Daloiso, 2009; Baker, 2011; Fabbro & Cagnolutti, 2018). L'esposizione precoce a una o più lingue (Novello 2021), risulta favorevole sia sul piano formativo e cognitivo sia in termini di acquisizione linguistica qualitativamente significativa; tuttavia, proprio perché il bambino piccolo apprende attraverso il corpo, la relazione, la ripetizione e l'esperienza, anche la valutazione deve essere coerente con tali modalità di sviluppo.

La valutazione formativa, in questo quadro, non coincide con la verifica di quanto il bambino “sa dire” nella lingua straniera, ma con l’osservazione sistematica di come egli entra in relazione con essa, ovvero come si comporta, come agisce attraverso i pattern linguistici-comunicativi a sua disposizione. Essa si configura come un processo continuo di raccolta, interpretazione e utilizzo di informazioni finalizzato a sostenere l’apprendimento in itinere, orientando le scelte educative degli adulti e permettendo una regolazione costante dell’ambiente linguistico (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011). Nel caso della fascia d’età 0-6, ciò significa spostare il focus valutativo dal prodotto al processo, dalla correttezza formale alla partecipazione comunicativa, dalla performance individuale isolata alla qualità dell’interazione educativa.

Da questo punto di vista, la valutazione formativa dell’apprendimento linguistico nella prima infanzia deve fondarsi principalmente sull’osservazione dei comportamenti linguistici e non linguistici dei bambini. Tale osservazione deve essere intenzionale, pianificata e documentata, ma al tempo stesso non invasiva poiché non deve trasformarsi in una prova esterna alla vita del servizio educativo, né introdurre elementi di discontinuità, pressione o disorientamento nella routine quotidiana. Diversi studiosi nel campo (Balboni 1996; Fabbro 2004; Gullberg, Indefrey 2006; Daloiso 2009; Contento 2010; Baker 2011; Fabbro, Cagnolutti 2018) sottolineano esplicitamente che, trattandosi di bambini molto piccoli, le attività valutative non dovrebbero costituire un momento estraneo o disturbante, ma realizzarsi attraverso momenti di osservazione pianificata e continuativa. Questo principio è centrale perché distingue la valutazione formativa nello 0-6 da modelli valutativi di tipo scolastico o psicometrico: l’educatore non interroga il bambino sulla lingua, ma osserva come la lingua viene progressivamente compresa, accolta, usata e incorporata nell’esperienza quotidiana.

La dimensione formativa della valutazione emerge, inoltre, dal rapporto circolare tra osservazione, feedback e riprogettazione. In un percorso di accostamento precoce alla lingua straniera, monitorare gli obiettivi non significa soltanto verificare se essi siano stati raggiunti, ma interrogarsi sulla loro adeguatezza rispetto all’età, ai bisogni, ai tempi e alle risposte dei bambini. Le reazioni all’esposizione linguistica, il grado di coinvolgimento, la serenità nell’attività, la comprensione delle routine, la capacità di rispondere a input verbali e non verbali, l’interesse per suoni, parole, storie e canzoni costituiscono dati preziosi per comprendere se l’ambiente di apprendimento sia realmente proficuo, positivo e motivante. In questo senso, la valutazione formativa non riguarda soltanto il bambino, ma anche il contesto educativo il quale permette agli educatori di valutare la qualità dell’input, la coerenza delle attività, la gradualità delle proposte, l’efficacia delle routine, l’adeguatezza dei materiali e la pertinenza delle strategie di mediazione utilizzate.

La valutazione formativa diventa quindi uno sguardo prospettico, orientato allo sviluppo possibile che non mira alla semplice registrazione di una competenza acquisita, ma individua le condizioni che permettono al bambino di avanzare nel proprio percorso di familiarizzazione linguistica.

In questa cornice, le griglie di osservazione rappresentano uno strumento particolarmente rilevante, purché siano utilizzate in senso formativo e non riduttivamente misurativo. Esse consentono di rendere visibili dimensioni dell’apprendimento linguistico che, nella prima infanzia, rischierebbero altrimenti di rimanere implicite o affidate a impressioni generiche. Una griglia adeguata allo 0-6 dovrebbe considerare non solo la produzione verbale, ma anche l’atteggiamento verso la lingua, l’attenzione

all'input, la curiosità, la partecipazione alle attività, la comprensione di parole e segni ricorrenti, la risposta gestuale o corporea, l'associazione tra parola e oggetto, la partecipazione a canzoni, giochi e storie, la ripetizione spontanea di suoni o espressioni, l'uso emergente di parole nella lingua straniera e il grado di benessere emotivo durante l'esperienza.

Un aspetto rilevante riguarda la necessità di distinguere la valutazione della lingua (oggetto e strumento di apprendimento) dalla valutazione del bambino (persona e protagonista dell'apprendimento). I processi innescati di valutazione formativa, evitano qualsiasi forma di giudizio anticipatorio o classificatorio, assumendo una funzione interpretativa e orientativa. Essa non stabilisce se il bambino è bravo o non è bravo in lingua straniera, ma cerca di comprendere quali modalità di esposizione favoriscano la sua partecipazione e quali condizioni possano sostenerne ulteriormente lo sviluppo.

La valutazione formativa svolge, inoltre, una funzione decisiva nella costruzione di un clima positivo e motivante. Come ricordano alcuni ricercatori, (Novello, 2014), la valutazione linguistica, nella dimensione formativa, deve fornire feedback utili al miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento, evitando modalità ansiogene che possano incidere negativamente sulla motivazione. La lingua straniera deve essere percepita dal bambino come un'esperienza piacevole, prevedibile, rassicurante e significativa, non come una richiesta prestazionale. La valutazione, di conseguenza, deve contribuire a proteggere il piacere dell'incontro con la lingua, documentando i progressi senza trasformarli in pressione, e restituendo agli educatori informazioni utili per mantenere alto il coinvolgimento affettivo e cognitivo.

Nello specifico, il feedback assume una forma precisa poiché non è rivolto soltanto al bambino, come avviene nei contesti scolastici più avanzati, ma soprattutto agli adulti che progettano, realizzano e accompagnano l'esperienza linguistica. I dati osservativi permettono agli educatori di comprendere se aumentare o ridurre la complessità dell'input, se riproporre una routine, se modificare materiali e tempi, se introdurre nuove modalità multisensoriali, se rafforzare il legame tra parola, gesto e azione. In tal modo, la valutazione formativa contribuisce a costruire una comunità educativa consapevole, nella quale il percorso linguistico viene compreso come processo graduale, globale e integrato nello sviluppo del bambino. Essa, inoltre, deve essere concepita come un dispositivo pedagogico di accompagnamento, regolazione e documentazione dei processi, più che come uno strumento di misurazione degli esiti. La valutazione diventa così parte integrante dell'educazione plurilingue nella prima infanzia che non viene considerato come un momento separato dall'apprendimento, ma una pratica di cura, ascolto e responsabilità professionale.

4. Il corpo come mediatore linguistico: laboratorio TPR per l'apprendimento del lessico spagnolo nella scuola dell'infanzia

L'intervento, orientato ai principi dell'apprendimento attivo, è stato realizzato con un gruppo di 20 bambini frequentanti una scuola dell'infanzia di Palermo, l'Istituto Sant'Anna. La scelta della suddetta scuola nasce dall'interesse della stessa a favore di una didattica innovativa e inclusiva sin dal primo grado dell'infanzia. Pertanto, grazie ad una collaborazione tra il Neuroresearch Working group coordinato dalla professoressa Compagno (Università degli Studi di Palermo) e l'Istituto in questione, è stato possibile realizzare lo studio pilota. La selezione delle sezioni e dei partecipanti è avvenuta in modo automatico – essendo l'Istituto una scuola privata, sono presenti solo

due sezioni di questa fascia d'età con 10 alunni per ciascuna classe. Il percorso si è basato sull'utilizzo di una canzone spagnola² come dispositivo didattico per favorire l'acquisizione del lessico relativo alle parti del corpo attraverso l'integrazione di stimoli linguistici, musicali e motori.

Nel sistema educativo italiano, la fascia di età compresa tra i 5 e i 6 anni coincide generalmente con una fase di progressiva preparazione agli apprendimenti formali, durante la quale i bambini consolidano prerequisiti linguistici, fonologici, grafomotori e comunicativi funzionali al successivo ingresso nella scuola primaria. In tale cornice, l'esposizione precoce alle lingue straniere assume una rilevanza crescente, anche in relazione all'intensificarsi dei processi di internazionalizzazione e alla maggiore diffusione dell'insegnamento della lingua inglese nei contesti prescolari. La scelta dello spagnolo è stata, pertanto, motivata dall'intento di proporre ai partecipanti una lingua straniera rispetto alla quale, sulla base delle informazioni preliminari disponibili, essi non avevano avuto precedenti esperienze sistematiche di apprendimento.

Il laboratorio TPR, orientato ai principi dell'apprendimento attivo, è stato realizzato con un gruppo di 20 bambini frequentanti due sezioni di una scuola dell'infanzia di Palermo.

Dal punto di vista metodologico, il contributo si configura come studio pilota descrittivo e come documentazione sistematica di un'esperienza laboratoriale. Non è stato adottato un disegno sperimentale: non sono state effettuate una rilevazione iniziale strutturata delle competenze linguistiche, una condizione di confronto, misure pre/post né analisi statistiche inferenziali. Inoltre, poiché il percorso ha integrato movimento, musica, ripetizione, interazione con l'insegnante ed esposizione alla lingua spagnola, i dati non consentono di isolare l'effetto specifico del movimento o di una delle altre componenti. Le evidenze sono pertanto interpretate come descrizione delle modalità di partecipazione, delle prestazioni osservate e delle risposte espresse dai bambini nel contesto considerato.

A partire da tali premesse, lo studio ha assunto le seguenti domande esplorative:

1. In quale misura il corpo può svolgere una funzione di mediazione inclusiva nell'apprendimento precoce della lingua spagnola?
2. In quale misura un contesto didattico esperienziale, strutturato secondo i principi della *Total Physical Response* (TPR), può favorire la comprensione e l'interiorizzazione del lessico spagnolo relativo alle parti del corpo?

Le finalità del laboratorio identificate sono state: la promozione dell'apprendimento precoce della lingua spagnola attraverso metodologie attive; la valorizzazione del corpo come strumento di mediazione inclusiva; la facilitazione della memorizzazione del lessico corporeo mediante *Total Physical Response* (TPR); l'integrazione degli stimoli linguistici, motori e musicali in un contesto esperienziale, implementare partecipazione, motivazione e benessere emotivo durante l'apprendimento linguistico.

Gli obiettivi educativi che sono stati formulati per i bambini sono stati i seguenti:

- Riconoscere e denominare in spagnolo le principali parti del corpo.
- Associare parola, gesto e immagine attraverso attività motorie e grafiche.
- Memorizzare il lessico corporeo.

² La canzone spagnola si ritrova nel libro di musiche in lingua inglese e spagnola (2000) frutto di un lavoro sperimentale realizzato da G. Compagno e F. Di Gesù presso diverse scuole secondarie di primo grado del territorio di Palermo e provincia.

- Sperimentare motivazione e benessere emotivo durante l'apprendimento linguistico.

Il percorso laboratoriale, che si è realizzato nel mese di aprile e inizio maggio 2026, ha avuto una durata totale di 25 ore, 5 ore a settimana, ed è stato articolato in una fase preparatoria e in tre successive fasi operative seguendo il modello TPR.

Il gruppo era costituito da bambini di 5 anni con caratteristiche evolutive, socio-culturali e scolastiche tipiche della fascia prescolare, collocandosi in una fase di sviluppo in cui emergono competenze linguistiche, motorie, sociali ed emotive in rapida evoluzione. Poiché i partecipanti erano minorenni, i genitori sono stati informati informalmente delle attività previste, svolte nell'ambito della normale programmazione didattica delle discipline prevalenti, tra cui l'italiano. È stata inoltre richiesta al dirigente scolastico l'autorizzazione allo svolgimento delle attività. Qualsiasi strumento somministrato è stato utilizzato in forma anonima.

Il gruppo di background medio alto presentava un contesto familiare costituito da nuclei monogenitoriali, famiglie estese, famiglie con background migratorio; un livello socio-economico medio e medio-alto; e alcune esperienze pregresse (frequenza di servizi educativi 0-3 anni variabile, esposizione differenziata a stimoli linguistici e culturali).

4.1. Gli strumenti di valutazione

All'inizio e in itinere, tenendo conto dell'impianto della valutazione formativa sopradescritto, è stata appositamente costruita e utilizzata, durante ciascuna sessione laboratoriale, una griglia di osservazione a 5 passi. Al termine dell'intervento, inoltre, è stato costruito adeguatamente e somministrato ai bambini, mediante modalità adeguate alla loro età e con il supporto degli adulti, uno strumento di rilevazione della dimensione emotiva composto da 21 quesiti a risposta chiusa e 5 quesiti a risposta aperta.

a. La griglia di osservazione

La griglia di osservazione è stata costruita in coerenza con gli obiettivi del laboratorio TPR e con le caratteristiche evolutive dei bambini di cinque anni. Gli item riguardano dimensioni linguistiche, motorie, attentive, partecipative, motivazionali ed emotive e sono utilizzati come indicatori descrittivi di comportamenti osservabili, non come punteggi diagnostici o misure di efficacia.

I cinque livelli della scala sono stati interpretati mediante i seguenti descrittori operativi: 1 = comportamento non osservato, anche in presenza di sostegno; 2 = comportamento osservato occasionalmente e soltanto dopo sollecitazione; 3 = comportamento osservato in situazioni note o con supporto dell'adulto; 4 = comportamento osservato con frequenza e con prevalente autonomia; 5 = comportamento osservato in modo stabile, spontaneo e in attività differenti. I descrittori sono stati applicati a ciascun item tenendo conto della natura specifica del comportamento considerato.

La griglia è stata compilata in itinere durante le sessioni laboratoriali dagli adulti presenti, quali le insegnanti prevalenti supervisionate dalla dottoranda Prestigiacomo. Nel protocollo non è stata formalmente separata la funzione di conduzione da quella di osservazione; per questa ragione, i punteggi sono trattati come documentazione interna del percorso e richiedono una lettura prudente. Le annotazioni sono state

ricondotte a una sintesi descrittiva a livello di gruppo e non è stato calcolato un indice formale di accordo inter-osservatore.

Le osservazioni delle diverse sessioni sono state aggregate per item e utilizzate esclusivamente per delineare tendenze descrittive a livello di gruppo. La griglia analitica a dieci item costituisce lo strumento principale di osservazione; la “griglia breve per l’osservazione dell’adulto” svolge una funzione di sintesi trasversale delle aree considerate e non produce un punteggio autonomo né rappresenta una seconda misura indipendente.

Item	1	2	3	4	5
1. Riconoscimento del lessico spagnolo (parti del corpo)	☐	☐	☐	☐	☐
2. Produzione orale del lessico (accuratezza, spontaneità)	☐	☐	☐	☐	☐
3. Associazione parola–gesto (TPR)	☐	☐	☐	☐	☐
4. Coordinazione motoria durante le attività TPR	☐	☐	☐	☐	☐
5. Attenzione sostenuta (durante attività grafiche, motorie, musicali)	☐	☐	☐	☐	☐
6. Partecipazione attiva (individuale e di gruppo)	☐	☐	☐	☐	☐
7. Autonomia operativa (nelle consegne grafiche e motorie)	☐	☐	☐	☐	☐
8. Motivazione e interesse (curiosità, entusiasmo)	☐	☐	☐	☐	☐
9. Espressione emotiva positiva (gioia, sicurezza, comfort)	☐	☐	☐	☐	☐
10. Capacità di imitazione e riproduzione della canzone (movimenti + parole)	☐	☐	☐	☐	☐

Spazio per annotazioni qualitative (*Descrizioni, esempi comportamentali, note rilevanti*).

b. Questionario Emotivo

Il questionario emotivo è stato costruito ad hoc per il laboratorio come strumento visivo esplorativo e non come misura validata della dimensione emotiva. Comprende 21 domande chiuse, articolate in sei aree – benessere emotivo; corpo, movimento e sensazioni; musica, ritmo e motivazione; relazione, inclusione e clima di gruppo; apprendimento della lingua spagnola; riconoscimento e regolazione delle emozioni – e 5 domande aperte. Le risposte chiuse sono espresse mediante una scala iconica a tre categorie: “Sì/molto”, “Un po’/non so” e “No/poco”.

La somministrazione è avvenuta al termine del percorso mediante lettura guidata da parte della dottoranda e con il supporto delle insegnanti prevalenti, come previsto nel laboratorio. Il tempo di somministrazione è stato di un’ora circa per sezione, di modo da consentire ai bambini di sentirsi a loro agio durante la formulazione delle risposte. Il sostegno fornito durante la comprensione delle consegne può avere influenzato le risposte; per tale ragione, i dati sono interpretati in termini esplorativi. La durata della compilazione non è stata assunta come variabile di analisi. Considerata l’età dei partecipanti e l’estensione dello strumento, la mediazione adulta e il carico attento possono aver inciso sulla comprensione e sulla desiderabilità delle risposte.

Le categorie di risposta accorpano dimensioni differenti: “Un po’/non so” combina intensità ridotta, incertezza e possibile mancata comprensione, mentre “Sì/molto” e “No/poco” associano una scelta dicotomica a una gradazione. Alcuni item richiedono inoltre capacità metacognitive complesse per bambini di cinque anni, come valutare il contributo del corpo alla memoria o la possibilità di partecipazione di tutti. L’item relativo a paura o vergogna, formulato in direzione opposta rispetto agli altri, è stato sottoposto a codifica inversa. La domanda condizionale “Se eri agitato/a...” è stata interpretata con particolare cautela, poiché non distingue tra assenza iniziale di agitazione e mancata percezione di un effetto calmante.

Tabella 1. Scala Likert a 3

		
Sì/molto	Un po’/non so	No/poco

Immagine 11. Benessere emotivo durante l’attività (sez. 1)

Domanda	Sì / molto	Un po’ / non so	No / poco
1. Durante l’attività di spagnolo ti sei sentito/a contento/a?			
2. Hai avuto voglia di partecipare con gli altri bambini?			
3. Ti sei sentito/a tranquillo/a mentre ascoltavi o ripetevi le parole in spagnolo?			
4. Hai provato paura o vergogna quando dovevi parlare, cantare o muoverti?			

Immagine 12. Corpo, movimento e sensazioni (sez. 2)

Domanda	Sì / molto	Un po’ / non so	No / poco
5. Muovere il corpo ti ha aiutato a capire meglio le parole in spagnolo?			
6. Usare gesti, mani, piedi o tutto il corpo ti ha fatto sentire più sicuro/a?			
7. Quando facevi un gesto insieme a una parola, riuscivi a ricordarla meglio?			
8. Il tuo corpo ti faceva capire se l’attività ti piaceva?			

Immagine 13. Musica, ritmo e motivazione (sez. 3)

Domanda	Sì / molto	Un po’ / non so	No / poco
9. La musica o il ritmo ti hanno fatto venire voglia di imparare?			
10. Cantare o ripetere le parole a ritmo ti ha fatto sentire allegro/a?			
11. Il ritmo ti ha aiutato a seguire l’attività senza stancarti?			

Immagine 14. Relazione, inclusione e clima di gruppo (sez. 4)

Domanda	Si / molto	Un po' / non so	No / poco
12. Ti sei sentito/a accolto/a dai compagni durante l' <u>attività</u> ?			
13. Ti è piaciuto imparare con il gruppo attraverso giochi, gesti o canzoni?			
14. Ti sei sentito/a libero/a di provare anche se non ricordavi subito una parola?			
15. Secondo te tutti i bambini potevano partecipare a questa <u>attività</u> ?			

Immagine 15. Apprendimento della lingua spagnola (sez. 5)

Domanda	Si / molto	Un po' / non so	No / poco
16. Ti sono piaciute le parole nuove in spagnolo?			
17. Ti è sembrato facile ricordare le parole quando le facevi con il corpo?			
18. Hai avuto voglia di dire di nuovo le parole in spagnolo dopo l' <u>attività</u> ?			

Immagine 16. Riconoscere e regolare le emozioni (sez. 6)

Domanda	Si / molto	Un po' / non so	No / poco
19. Durante l' <u>attività</u> sei riuscito/a a capire come ti sentivi?			
20. Se eri agitato/a o insicuro/a, il gioco con corpo, musica o ritmo ti ha aiutato a calmarti?			
21. Alla fine dell' <u>attività</u> ti sei sentito/a capace di imparare una lingua nuova?			

Le cinque domande aperte hanno consentito ai bambini di rispondere mediante parole, gesti o disegni. Le consegne sono state lette dall'insegnante e, quando necessario, chiarite dagli adulti senza orientare il contenuto della risposta. Le produzioni sono state considerate materiali esplorativi, da interpretare in relazione all'età dei partecipanti e alle differenti possibilità espressive, senza attribuire loro il valore di una misura standardizzata dell'esperienza emotiva.

Immagine 17. Domande a risposta aperta

1. Quale momento ti ha fatto sentire più felice? Puoi raccontarlo, disegnarlo o mostrarlo con un gesto.

2. C'è stata una parola spagnola che il tuo corpo ricorda meglio? Quale gesto ti viene in mente?

3. Quando hai cantato, ballato o seguito il ritmo, che emozione hai provato?

4. C'è stato un momento in cui ti sei sentito/a in difficoltà? Che cosa ti ha aiutato?

5. Che cosa vorresti rifare per imparare altre parole in spagnolo?

Immagine 18. Griglia breve per l'osservazione dell'adulto ³

Componente emotiva	Indicatori osservabili	Note
Espressione emotiva	sorride, ride, mostra entusiasmo, oppure appare teso/a, triste o inibito/a	
Partecipazione corporea	usa gesti, movimento, imitazione, postura aperta o chiusa	
Regolazione emotiva	si calma con ritmo/musica, accetta l'errore, riprova	
Relazione e inclusione	interagisce con pari e adulto, aiuta, si lascia coinvolgere	
Motivazione linguistica	ripete parole, le richiama spontaneamente, chiede di continuare	

4.2. Il laboratorio TPR

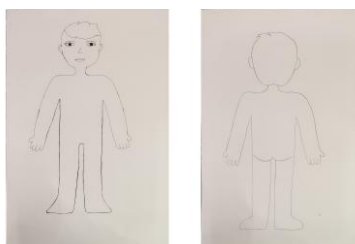
Il laboratorio è stato condotto dalla dottoranda Prestigiacomio (coautrice del presente articolo) dati i suoi studi linguistici in lingua spagnola (C1)⁴ e dalla supervisione delle insegnanti prevalenti di sezione. Nello specifico, la dottoranda Prestigiacomio si è occupata della pianificazione, progettazione e della realizzazione delle attività e della conduzione del laboratorio stesso. Le insegnanti prevalenti hanno supervisionato i lavori condotti degli alunni qualora avessero avuto bisogno di un supporto. Non sono stati applicati adattamenti individuali delle attività poiché – data l'assenza di precedenti esperienze sistematiche con lo spagnolo⁵ – tutti i bambini partivano dallo stesso livello.

1. Fase preparatoria

La fase preparatoria, che è durata 4 ore, ha previsto l'utilizzo di una canzone spagnola come dispositivo didattico per introdurre il lessico delle parti del corpo attraverso la combinazione di stimoli linguistici, musicali e motori. Qui di seguito, viene riportato l'elenco esplicito del lessico spagnolo utilizzato durante le fasi laboratoriali: *ojos* (occhi), *orejas* (orecchie), *nariz* (naso), *boca* (bocca), *cara* (faccia), *brazos* (braccia), *piernas* (gambe), *pelo* (capelli), *espalda* (schiena), *manos* (mani) e *pie* (piede).

È stato realizzato un disegno preparatorio: la sagoma del corpo su un foglio A3, che ha costituito la base per le attività successive di associazione visiva e motoria.

Immagine 1. Disegno Preparatorio – Sagoma del corpo



³ Nota metodologica: il questionario è costruito per raccogliere dati emotivi coerenti con l'approccio 2E: il corpo come mediatore cognitivo, motorio, espressivo e relazionale; la musica e il ritmo come facilitatori del clima affettivo; l'inclusione come possibilità di partecipazione per tutti i bambini.

⁴ Secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER).

⁵ Si precisa che l'assenza di precedenti esperienze sistematiche con la lingua spagnola è stata verificata mediante dialogo conoscitivo con le insegnanti prevalenti, le quali conoscevano il background di ogni singolo discente.

Immagine 2. Lessico della faccia

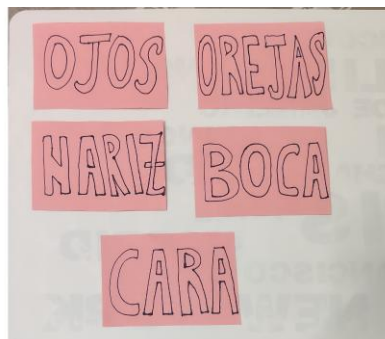


Immagine 3. Lessico arti del corpo

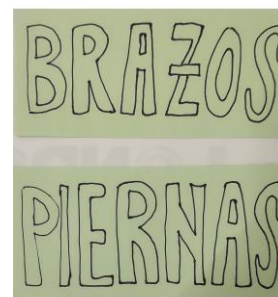


Immagine 4. Lessico – capelli



Immagine 5. Lessico - schiena



Immagine 6. Lessico giunture estreme



4.3. Le tre fasi operative

Fase 1 (7 ore): *riconoscimento e associazione del lessico*

Obiettivo: utilizzare la motricità fine (uso della mano), la memoria visiva e la codifica linguistica attraverso il canale grafico.

Organizzazione spazi: tavoli a isole e tappeto centrale.

Modalità di lavoro: individuale e momenti di condivisione collettiva.

I bambini hanno riconosciuto e associato il lessico spagnolo delle parti del corpo con quelle italiane. Successivamente gli è stato richiesto di attaccare le parole sulla sagoma preparata. In un secondo momento, ciascun bambino ha disegnato la propria sagoma su un foglio A4 e ha scritto le parole in spagnolo. Durante questa prima fase, ci si è concentrati principalmente sulle proprietà grafiche e visive. L'obiettivo è stato anche quello di incentivarli ad un'educazione emotiva sin dalla prima fase, stimolando la loro curiosità conoscitiva.

Immagine 7. Disegno di un bambino

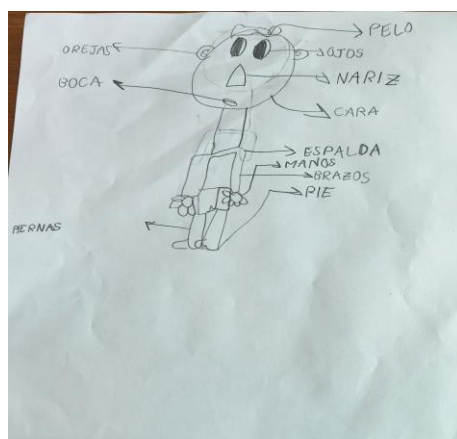


Immagine 8. Disegno di una bambina

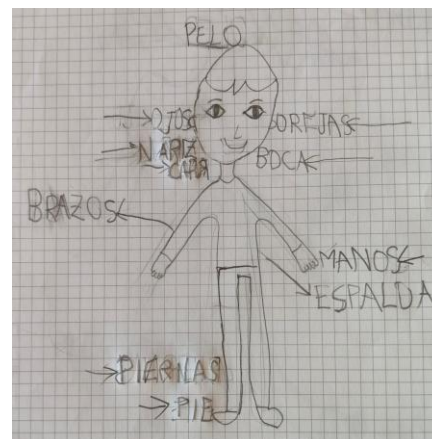


Immagine 9. Disegno di un bambino

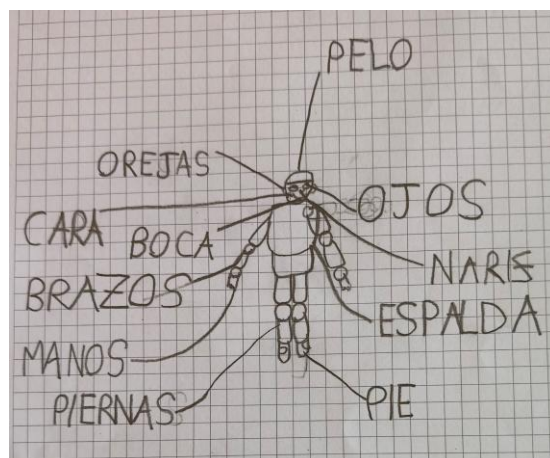


Immagine 10. Disegno di una bambina



Fase 2 (7 ore) Memorizzazione attiva e analisi della canzone

Obiettivo: attivare la memoria tattile e cinestetica, coinvolgendo l'intero corpo come strumento di apprendimento.

Organizzazione spazi: area centrale della sezione, liberata da arredi.

Modalità di lavoro: attività guidata, *circle time*, esercizi motori

La memorizzazione del lessico è stata promossa attraverso l'associazione tra parola e gesto: *Dottoranda*: «Come posso vedere?» *Bambini*: «Ojos». In questa fase, il comando principale proposto è stato quello di toccarsi con la mano la parte del corpo che veniva richiesta attraverso la domanda della dottoranda stessa in linea con i principi della TPR.

La canzone è stata analizzata e suddivisa in frasi semplici, accompagnate da movimenti corporei incentivando anche la stimolazione musicale dei singoli bambini.

Fase 3 (7 ore) Prestazione linguistica e consolidamento

Obiettivo: sperimentare motivazione e benessere emotivo durante l'apprendimento linguistico e di memorizzazione

Organizzazione spazi: sezione e piccolo spazio scenico ricavato nell'area centrale.

Modalità di lavoro: esibizioni individuali e di gruppo.

I bambini si sono esibiti riproducendo la canzone e i movimenti associati, prima individualmente e poi in gruppo. Questa fase è stata ripetuta tre volte in momenti diversi: una prima esibizione immediata, una seconda dopo una settimana, una terza dopo due settimane.

La ripetizione dilazionata ha permesso di osservare la persistenza/riproduzione del lessico e del processo di memorizzazione, la stabilità dell'attenzione e la dimensione emotiva. I bambini hanno mostrato di ricordare il vocabolario appreso senza un carico cognitivo eccessivo, grazie alla mediazione corporea e alla dimensione ludica.

Immagine 18. Griglia breve per l'osservazione dell'adulto ⁶

Componente emotiva	Indicatori osservabili	Note
Espressione emotiva	sorride, ride, mostra entusiasmo, oppure appare teso/a, triste o inibito/a	
Partecipazione corporea	usa gesti, movimento, imitazione, postura aperta o chiusa	
Regolazione emotiva	si calma con ritmo/musica, accetta l'errore, riprova	
Relazione e inclusione	interagisce con pari e adulto, aiuta, si lascia coinvolgere	
Motivazione linguistica	ripete parole, le richiama spontaneamente, chiede di continuare	

4.4. Analisi dei dati e discussione dei risultati

L'analisi delle annotazioni osservative restituisce un quadro descrittivo caratterizzato da variabilità individuale nella produzione orale, nella partecipazione, nell'attenzione e nell'autonomia. I comportamenti rilevati sono stati interpretati in relazione alle attività proposte e non come misure di competenza generalizzabili oltre il gruppo coinvolto. In assenza di dati pre/post e di frequenze individuali complete per ciascun item, le osservazioni non consentono di quantificare un miglioramento né di stabilire relazioni causali tra la metodologia e gli esiti.

Durante le attività guidate sono stati osservati comportamenti di riconoscimento del lessico corporeo in spagnolo, con differenze tra i bambini nella prontezza della risposta e nel bisogno di sollecitazione.

L'associazione parola-gesto è stata rilevata con frequenza nelle attività TPR e ha rappresentato una modalità ricorrente di partecipazione. Tale osservazione descrive il comportamento emerso nel laboratorio, ma non dimostra che il movimento abbia prodotto autonomamente la memorizzazione del lessico.

L'attenzione è risultata variabile in relazione al tipo di attività: nelle annotazioni, le proposte motorie e musicali sono associate a una partecipazione più continuativa, mentre le attività grafiche hanno richiesto un maggiore sostegno. Questa differenza è riportata come tendenza osservativa e non come confronto sperimentale tra condizioni.

L'autonomia nelle consegne grafiche e motorie è risultata differenziata tra i partecipanti e sensibile al grado di familiarità con materiali, routine e modalità di lavoro. Non vengono attribuiti livelli di competenza generalizzabili sulla base di tali osservazioni.

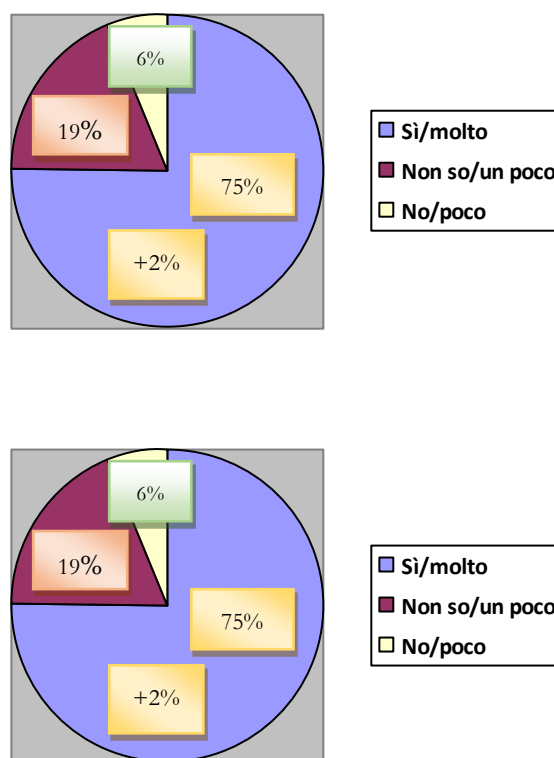
Le annotazioni descrivono manifestazioni di gioia, curiosità e coinvolgimento durante diverse attività. Tali manifestazioni sono interpretate come indicatori contestuali di partecipazione emotiva e non come prova che l'approccio TPR sia di per sé altamente motivante per tutti i bambini di questa età.

Nelle tre riproposizioni della fase finale sono state osservate riproduzioni della sequenza linguistico-motoria anche a distanza di una e due settimane. Poiché non è stata utilizzata una misura pre/post né una condizione priva di movimento, musica o ripetizione, il dato documenta la persistenza di alcune risposte nel gruppo, ma non consente di attribuirle specificamente alla memoria corporea.

⁶ Nota metodologica: il questionario è costruito per raccogliere dati emotivi coerenti con l'approccio 2E: il corpo come mediatore cognitivo, motorio, espressivo e relazionale; la musica e il ritmo come facilitatori del clima affettivo; l'inclusione come possibilità di partecipazione per tutti i bambini.

L'analisi quantitativa ha aggregato le risposte fornite ai 21 quesiti chiusi nelle categorie positiva, intermedia e negativa. L'unità di conteggio è pertanto la singola risposta all'item, non il singolo bambino; le molteplici risposte dello stesso partecipante non sono state trattate come osservazioni indipendenti ai fini di analisi statistiche. Prima dell'aggregazione, l'item relativo a paura o vergogna è stato ricodificato in direzione inversa. Il valore complessivo del 77% descrive esclusivamente l'orientamento generale delle risposte aggregate e non la percentuale di bambini che hanno conseguito un esito positivo, né una misura di efficacia del laboratorio. Poiché l'indice riunisce costrutti differenti – benessere, memoria percepita, motivazione, inclusione e regolazione emotiva – la sua interpretazione resta esplorativa; le frequenze devono essere lette, quando disponibili, per singolo item o per area e sempre in rapporto al numero effettivo di risposte raccolte.

Grafico 1. Percentuale delle risposte chiuse



L'accostamento tra le risposte delle diverse sezioni del questionario è stato utilizzato con finalità esclusivamente esplorativa. In particolare, le aree relative a corpo, movimento e sensazioni e ad apprendimento dello spagnolo, così come quelle riferite a musica, ritmo, motivazione e regolazione emotiva, sono state lette congiuntamente per individuare eventuali convergenze descrittive. Tali associazioni non costituiscono ve-

rifiche di relazione statistica né permettono di sostenere un nesso causale tra corpo e memoria o tra ritmo musicale e regolazione emotiva.

Per l'analisi qualitativa, le risposte verbali, gestuali e grafiche sono state ricondotte a unità di significato coerenti con il contenuto espresso. Le categorie sono state costruite a posteriori in relazione alle cinque domande aperte. Un bambino poteva fornire più di una risposta o più unità di significato alla stessa domanda; le mancate risposte sono state considerate come dati non disponibili. Per tale ragione, i totali delle occorrenze non coincidono necessariamente con il numero complessivo di 20 partecipanti. Le categorie e le frequenze riportate hanno funzione descrittiva e non derivano da una procedura di codifica validata o da una verifica formale dell'accordo tra codificatori:

1. Categorizzazione dei momenti felici: disegnare la loro sagoma del corpo o ballare la canzone spagnola;
2. Canale mnemonico e cinestetico: *pie* (7), *cara* (4), *boca* (3), *espalda* (2), *nariz* (1);
3. Regolazione emotiva: felicità (2), gioia (5), musica brasiliana (1);
4. Relazioni e inclusione: non ho avuto difficoltà (8), quando ho disegnato la sagoma del corpo (2), compagno (6), insegnante (1), note musicali (1);
5. Imparare una nuova lingua (motivazione): ascoltare altre canzoni (5), cantare (1), disegnare la sagoma (2), andare in Spagna (1), chiedere aiuto (2), vorrei imparare lo spagnolo (3), non lo so (2), no (1), *orejas* (2).

Le risposte aperte offrono indicazioni sulle attività ricordate, sulle parole richiamate e sulle preferenze espresse dai bambini, ma non consentono di stabilire relazioni causali tra movimento, emozioni e apprendimento. Le occorrenze lessicali in spagnolo sono state codificate in forma letterale. In particolare, la risposta “*orejas*”, fornita da due bambini alla domanda su come avrebbero voluto imparare una nuova lingua, è stata interpretata in via esplorativa come possibile riferimento all'ascolto e alle canzoni; tale lettura rimane tuttavia un'interpretazione contestuale e non rappresenta, da sola, un indicatore di acquisizione linguistica o una prova del ruolo specifico del canale uditivo.

Conclusioni

Il contributo ha documentato uno studio pilota descrittivo centrato sul corpo, sul coinvolgimento sensoriale e sulla dimensione emotiva in un laboratorio di lingua spagnola rivolto a 20 bambini di cinque anni. Le osservazioni e le risposte raccolte mostrano, nel gruppo considerato, forme di partecipazione corporea, richiamo di elementi lessicali e manifestazioni emotive prevalentemente positive. Inoltre, sono state osservate riproduzioni di elementi lessicali anche a distanza di una due settimane.

delle capacità mnemoniche del lessico spagnolo anche a distanza di settimane dalla ripetizione delle attività. Tali evidenze sono circoscritte alla specifica esperienza e non consentono di dimostrare l'efficacia del modello 2E, di quantificare un miglioramento linguistico o di estendere i risultati all'intera fascia 0–6.

I principali limiti riguardano la numerosità ridotta e non rappresentativa del gruppo, la breve durata del percorso, l'assenza di una rilevazione iniziale strutturata, di un gruppo di confronto, di misure pre/post e di analisi inferenziali, nonché l'impiego di strumenti costruiti ad hoc. La presenza simultanea di movimento, musica, ripetizione, interazione con l'insegnante ed esposizione linguistica non permette inoltre di isolare il contributo specifico di ciascuna componente.

Nel rispetto di tali limiti, l'esperienza offre elementi utili per la progettazione di ulteriori studi e per la documentazione di pratiche glottodidattiche multisensoriali nella scuola dell'infanzia. Ricerche successive potranno verificare le ipotesi emerse mediante campioni più ampi, strumenti validati, rilevazioni pre/post, condizioni di confronto e procedure osservative indipendenti, mantenendo distinta la popolazione di cinque anni dalle altre età comprese nella più ampia cornice 0–6.

Bibliografia

- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, 53(1), 3-17.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Balboni, P. E. (1996). *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra.
- Battaglia, T. (2017) Far agire l'anima: l'animazione e i linguaggi del corpo. *LA SOCIETÀ FORMATIVA*, 51.
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., & Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 1-11.
- Black, P.; Wiliam, D. (1998). "Assessment and Classroom Learning". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. DOI 10.1080/0969595980050102.
- Borghi, A. M., & Caruana, F. (2015). Embodiment theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 420–426.
- Bruno, A., & Gallozzi, M. (2012) *Corpi in gioco. Corporeità e sensorialità nell'esperienza con i gruppi di formazione*. Funzione Gamma.
- Caon, F., & Rutka, S. (2013). *La glottodidattica ludica. modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia*.

- Caon, F. (2022). Edulinguistica ludica Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità.
- Cappuccio, G., & Compagno, G. (2015). *La mente in gioco. Percorsi didattici tra Neuroeducation e Video education*. Aracne Editrice.
- CAST (2024). Universal design for learning guidelines version 3.0. Lynnfield, MA (<https://udlguidelines.cast.org/>).
- Compagno, G., Di Gesù, F. (2025). *La grammatica del cervello che comunica. Neurodidattica, Lingue e Apprendimenti*, Aracne.
- Compagno, G., Maniscalco, L., & Scolaro, I. (2025). UDL IN MULTIFACETED LEARNING ENVIRONMENTS RETHINKING TEACHERS'INCLUSIVE ROLE AND ACTION. Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics, 9(1).
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Damiani, P., & Ascione, A. (2017). Corpo e movimento per un modello dell'apprendimento "Embodied Cognition based": la scuola e i disturbi del neurosviluppo. ITALIAN JOURNAL OF HEALTH 0
- Damiani, P., & Paloma, F. G. (2021). KEY POINTS BETWEEN NEUROSCIENCE AND EDUCATION FROM THE "EMBODIED COGNITION PERSPECTIVE" ASPETTI-CHIAVE TRA NEUROSCIENZE ED "EDUCATION" NELLA PROSPETTIVA DELL'EMBODIED COGNITION.
- Di Gesù, F. (2016). *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo*. Palermo: Palermo University Press.
- Di Gesù, F., Fiorello, E., & Prestigiacomo, R. A. (2025). Integrating UDL and 4E cognition in second language acquisition: an enactive perspective. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(2).
- Fabbro, F.; Cagnolutti, E. (2018). *Neuroscienze del bilinguismo. Il farsi e il disfarsi delle lingue*. Roma: Astro-labio.
- Favaro, L. (2016). Verso l'insegnamento precoce. *Le lingue in...*, 87.
- Gallese, V., Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Reason and Language. *Cognitive Neuropsychology* (Vol. 22, pp. 455-479).
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento: Centro Studi Erickson.
- Gullberg, M.; Indefrey, P. (2006). *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Michigan: Blackwell.

- Novello, A. (2012). “La valutazione e la certificazione delle competenze nell’inglese per la scuola primaria”. In Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell’insegnamento dell’inglese nella scuola primaria e dell’infanzia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, 393-415.
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B., & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition. *Cognition*.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Lavazza, A., D’Ascenzo, S., Sasanelli, L. D., & Di Fuccio, R. (2025). Embodied Cognition, Adaptive AI and Universal Design for Learning: Towards Hybrid Educational Models for Inclusive Learning. In *Book of Abstracts* (p. 257).
- Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.
- Novello, A. (2021). “Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo. Il modello e gli strumenti utilizzati”. In Caruana, S.; Chircop, K.; Gauci, P.; Pace, M. (a cura di), *Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari, 347-356.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2007), *Mirror neurons and motor intentionality*. Functional
- Sasanelli, L. D., Ranieri, G., & Campanale, R. (2025). Embodied Education in the framework of Universal Design for Learning: connections and synergies. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
- Schilhab, T., & Groth, C. (Eds.). (2024). *Embodied learning and teaching using the 4E cognition approach: Exploring perspectives in teaching practices*. Taylor & Francis.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.