



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale

in

Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Apprendimento linguistico e pratica sportiva: un binomio funzionale

Un approfondimento tra emozioni, sensi e gioco

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Maria Eugenia Sainz Gonzalez

Laureando

Giovanni Russo

Matricola 876880

Anno Accademico

2022 / 2023

INDICE

PREMESSA	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPITOLO 1 -Alla scoperta dei valori tra educazione e sport	7
1.1 Lo sport come portatore di valori	7
<i>1.1.1 Cosa significa fare sport?</i>	7
<i>1.1.2 Lo sport è un valore?</i>	11
<i>1.1.3 Il Fair play nel mondo sportivo</i>	14
<i>1.1.4 Verso un approccio globale: dalle emozioni alla salute</i>	15
1.2 Educare attraverso lo sport	18
<i>1.2.1. La dimensione sociale e culturale dello sport</i>	18
<i>1.2.2 L'attività sportiva ed il contesto educativo</i>	23
<i>1.2.3. Lo sport come bene comune</i>	26
1.3 L'allenatore: un modello di riferimento nel percorso educativo	30
<i>1.3.1. Educare ed educarsi con lo sport</i>	30
<i>1.3.2. L'importanza dell'educatore nel contesto sportivo</i>	31
<i>1.3.3 L'allenatore è un educatore?</i>	33
CAPÍTULO 2 – La influencia de los sentidos y de las emociones en la didáctica	36
2.1 La enseñanza multisensorial y el papel de la neurociencia en la educación	36
<i>2.1.1 El aprendizaje como proceso multisensorial</i>	36
<i>2.1.2 Importancia de la educación deportiva: del juego al deporte</i>	41
<i>2.1.3 Relación entre educación y neurociencia</i>	44
2.2 La enseñanza de idiomas a través del deporte y el valor de la experiencia	49
<i>2.2.1 Características del binomio deporte-didáctica de las lenguas</i>	49
<i>2.2.2 Importancia de la educación deportiva: del juego al deporte</i>	54
<i>2.2.3 Descubriendo el aprendizaje experiencial</i>	59
2.3 La importancia de las emociones en el deporte y en los procesos de aprendizaje	65
<i>2.3.1 Presentación e importancia del aspecto emocional</i>	65
<i>2.3.2 Impacto emocional en el camino de aprendizaje</i>	70
<i>2.3.3 Representación y manifestación de las emociones en el deporte</i>	75

CAPITOLO 3 – La forza dell’aspetto psicologico e lo sviluppo delle abilità	80
3.1 Il fattore psicologico nel mondo sportivo	80
3.1.1 <i>Importanza della psicologia dello sport</i>	80
3.1.2 <i>Psicologo, coach, genitore: influenza e distinzione dei ruoli</i>	82
3.1.3 <i>Descrizione psicologica nell’attività sportiva giovanile</i>	87
3.2 Cosa influenza la prestazione sportiva?	90
3.2.1 <i>Componente mentale: sentirsi pronti in un’attività sportiva</i>	90
3.2.2 <i>L’importanza dell’attenzione e della concentrazione nell’attività sportiva</i>	92
3.2.3 <i>Gestione dell’aspetto emotivo nell’attività sportiva</i>	95
3.3 Sviluppo e gestione del talento	100
3.3.1 <i>Definizione e identificazione del talento</i>	100
3.3.2 <i>Come si diventa esperti nello sport?</i>	104
3.3.3 <i>Coltivare il talento nelle società sportive europee</i>	108
CAPÍTULO 4 – Propuesta de una UdA en clave deportiva	111
4.1 Sinóptico de la UdA: Descubramos el imperativo en español a través del deporte	111
4.1.1 <i>Premisa</i>	112
4.1.2 <i>Motivación</i>	113
4.1.3 <i>Fase global</i>	115
4.1.4 <i>Fase de análisis</i>	117
4.1.5 <i>Fase de síntesis</i>	122
4.2 Análisis y comparación con el libro de texto “Reporteros”	127
4.3 Hacia una enseñanza lúdica y multisensorial: ¿una opción ventajosa?	133
CONCLUSIÓN	137
BIBLIOGRAFIA	138
RINGRAZIAMENTI	150

PREMESSA

Non hai bisogno di vedere l'intera scalinata. Inizia semplicemente a salire il primo gradino
(Martin Luther King)

Ci tenevo ad inserire una breve parte iniziale per spiegare il motivo della scelta di questo argomento e per leggere ed esaminare con la giusta attenzione ed il giusto occhio critico quello che si troverà all'interno di questa ricerca. Personalmente, lo sport e le lingue rappresentano due mondi che mi hanno da sempre accompagnato lungo il mio percorso di vita e che continuano a rappresentare stimoli notevoli per la crescita. Studio la lingua spagnola dalla tenera età di 11 anni, che corrisponde al periodo di scuola secondaria di primo grado ed ho praticato sport da quando avevo 7 anni.

In questa tesi ho voluto racchiudere le mie passioni e le mie conoscenze in un insieme che potesse risultare funzionale per arricchire maggiormente le ricerche nell'ambito dell'insegnamento linguistico in chiave ludica, multisensoriale e cooperativa. Gli studi mi hanno portato a concentrarmi con maggiore insistenza sull'importanza dell'aspetto educativo e di come l'apprendimento potesse giovare da un contesto che, apparentemente, non ha nulla a che vedere con i banchi di scuola.

Non volevo che questi aspetti rimanessero separati ma ho cercato di unirli in maniera personalizzata in una tesi che potesse valorizzarli, iniziando semplicemente a salire il primo gradino.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis examina la relación entre la didáctica, la enseñanza de lenguas, el deporte, las emociones, los sentidos y el juego. Como se demuestra en la investigación, estas dimensiones están vinculadas y se influyen mutuamente con el objetivo de permitir un aprendizaje más efectivo y un desarrollo global del estudiante. Para comprobar estos vínculos, se presentan cuatro capítulos en los que se examina el potencial de valor del deporte y la conexión con el itinerario educativo, continuando con estudios en profundidad sobre la enseñanza multisensorial y los estudios neurocientíficos. También se analiza la influencia emocional en el camino didáctico y deportivo, con foco en la psicología deportiva y el rendimiento, para concluir con la presentación de una unidad didáctica basada en una metodología lúdica y multisensorial.

El primer capítulo se centra en la definición y valoración del aspecto deportivo, descrito como portador positivo de valores. Es posible encontrar definiciones sobre la importancia de la actividad física y el deporte gracias a algunas contribuciones, como la UNESCO (1978) y el Consejo de Europa (1992). Es esencial considerar el deporte como un derecho de todos a través de una educación en valores, incluido el respeto por el juego limpio contenido en la Carta Olímpica (1908), la autodisciplina y la resiliencia. Además, se fomenta el trabajo en equipo, se fortalece el sistema de colaboración, comunicación y armonización de la diversidad. En este contexto, la orientación deportiva es descrita como un bien común, según lo reportado por la ECC (2007), y representa un conjunto de procesos educativos y formativos que se implementan a través de actividades que permiten el enriquecimiento de los conocimientos personales.

Continuando con la investigación, el segundo capítulo aborda la enseñanza multisensorial y la contribución neurocientífica teórica en el ámbito educativo. A partir de numerosos estudios, entre ellos los de Capurso (2015), Oliverio (2018) y Prasannakumar (2018), el interés se centra en cómo el aprendizaje puede apoyarse mediante el uso de representaciones que involucran múltiples modalidades sensoriales. Las asociaciones intermodales influyen en el procesamiento posterior de la información, y la capacidad del cerebro para integrar información de diferentes sentidos se adquiere solo después de una amplia experiencia sensorial. Esta integración tiene lugar en el sistema nervioso central, donde se procesan complejas interacciones que obtienen información a través de los sentidos y conectan con conocimientos previos ya almacenados en el cerebro. Además, entre los diversos estudios destacan los de Siebetchu (2016), Caon (2008) y Balboni (2013), útiles para presentar la enseñanza de idiomas a través del vehículo deportivo, el valor de la experiencia y las emociones para el proceso de aprendizaje y la propuesta de enseñanza lúdica para involucrar más a la clase en un entorno más estimulante y performativo.

En este punto, la investigación se separa brevemente del aspecto puramente didáctico al examinar el factor psicológico en el mundo del deporte, destacando su importancia e influencia a través de referencias a Pierre de Coubertin (1913) y CEI (2005). Es importante subrayar que los campos de aplicación de la psicología deportiva abarcan un camino que va desde la actividad lúdico-deportiva hasta la actividad competitiva. Por lo tanto, el objetivo no solo se limita al logro del rendimiento, sino que también se extiende al bienestar general del atleta como individuo.

La dimensión psicológico-emocional acompaña al deportista desde los primeros pasos en la práctica deportiva y tener en cuenta este importante aspecto es una forma eficaz de prevenir las dificultades y obstáculos que se puedan encontrar. Además, con las aportaciones de Yerkes y Dodson (1908), Spielberger (1985) y Weineck (2001), se identifican los componentes que influyen en el rendimiento deportivo, abordando los aspectos mentales, los elementos de atención y concentración hasta la comprensión de cómo definir y gestionar mejor las capacidades de un deportista.

El último capítulo consiste en la creación de una actividad didáctica de aprendizaje que consiste en diversas actividades deportivas útiles para el aprendizaje de lenguas extranjeras y dirigidas a estudiantes de un instituto italiano donde se estudia la lengua española como LS. Es necesario estimular a los estudiantes a formular pensamientos y contemplar el error como un elemento enriquecedor para un descubrimiento autónomo del tema. En este caso, el aprendizaje de un elemento gramatical se ve reforzado por una integración de la variante kinestésica en un aspecto cooperativo y motivador. En la UdA existen ideas basadas en la enseñanza de un aspecto gramatical abordado con una metodología inductiva, lúdica y sensorial, tanto en el aula como en el terreno de juego. Las actividades previstas se caracterizan por una primera parte de motivación, seguida de una fase de globalización, análisis y síntesis y con el añadido de una comparación con el libro de texto y la evaluación de los distintos tipos de enseñanza aplicados.

CAPITOLO 1 - Alla scoperta dei valori tra educazione e sport

Con il talento si vincono le partite, ma è con il lavoro di squadra e l'intelligenza che si vincono i campionati (Michael Jordan).

Il primo capitolo si concentra sulla definizione e la valutazione dell'aspetto sportivo, descritto come portatore positivo di valori. È essenziale considerare lo sport come un diritto di tutti ed un bene comune attraverso un'educazione ai valori, tra cui il rispetto del fair play, l'autodisciplina e la resilienza.

1.1 Lo sport come portatore di valori

1.1.1 Cosa significa fare sport?

Lo sport emerge come una delle attività umane in grado di superare barriere culturali, sociali ed ideologiche, assumendo un ruolo imprescindibile nel miglioramento sia di chi lo promuove che di chi lo pratica. Secondo Coco (2014), è fondamentale acquisire competenze non solo nella trasmissione teorica dei contenuti sportivi, ma anche nella loro successiva traduzione in gesti e movimenti, con una particolare attenzione alla modalità di relazione e comunicazione.

Per approfondire tale concetto, è essenziale esaminare la definizione di sport presente nel secondo articolo di un documento del Consiglio d'Europa. Questo articolo offre una sintesi efficace dei principi fondamentali dello sport moderno, delineando il suo carattere poliedrico e la sua capacità di abbracciare diverse sfaccettature, che vanno dalla promozione della forma fisica e della salute all'aspetto competitivo, organizzativo e ricreativo.

Nel documento viene descritto lo sport come “qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata, abbia per obiettivo l'espressione, il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali o l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli” (Consiglio d'Europa, 1992: 3).

Negli ultimi anni, l'Italia ha vissuto una rivoluzione nel contesto sportivo, guidata principalmente dall'azione della Comunità Europea e dalle nuove direttive condivise con gli Stati membri attraverso un documento di rilevanza cruciale, il Libro Bianco sullo Sport. Elaborato nel 2007 dalla Commissione Europea, il Libro Bianco sullo Sport simboleggia il culmine di una consapevolezza sociale e politica orientata allo sviluppo di una cultura basata sul dialogo e sui diritti umani attraverso l'ambito sportivo.

Attraverso questo testo, la Commissione si propone di incentivare nuovi luoghi di incontro e scambio, contribuendo al rafforzamento del capitale umano europeo e all'apertura di opportunità di inserimento e integrazione. Tali pratiche e interventi sociali diventano possibili solo quando lo sport si trasforma in uno spazio di partecipazione democratica e rispettosa dei diritti umani. Competenze fondamentali come la cooperazione, la comunicazione e la risoluzione dei problemi emergono come pilastri essenziali per sviluppare contesti di partecipazione democratica alla cittadinanza. (Commissione Europea, 2011).

Secondo Messuri (2021), la politica europea relativa allo sport evidenzia ulteriori tematiche, tra cui la sinergia e la cooperazione, la formazione della gioventù e la rimozione di barriere artificiali tra diverse azioni e tipologie di progetti. Queste sono implementate attraverso lo sviluppo di nuove idee. Lo studio del corpo, del gioco e del movimento, elementi intrinseci allo sport, diventa un veicolo fondamentale per la promozione dei valori umani in tutte le loro sfaccettature.

La ventesima sessione della Conferenza Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO, 1978), tenutasi a Parigi, afferma nei suoi articoli che la pratica dell'Educazione Fisica e dello Sport costituisce un diritto fondamentale per tutti (ART.1). Ogni individuo ha il diritto fondamentale di accedere all'educazione fisica e allo sport, essenziali per lo sviluppo della personalità. Il diritto di sviluppare le proprie attitudini fisiche, intellettuali e morali attraverso l'educazione fisica e lo sport deve essere garantito nel contesto del sistema educativo e in altri ambiti della vita sociale (ART. 1.2).

In aggiunta, l'educazione fisica e lo sport, considerate dimensioni fondamentali dell'educazione e della cultura, devono essere finalizzate allo sviluppo delle attitudini, della volontà e della padronanza di ciascun individuo, promuovendo la piena integrazione nella società attraverso un'educazione permanente, globale e democratizzata (ART.2.1). A livello individuale, l'educazione fisica e lo sport contribuiscono alla salvaguardia e al miglioramento della salute, consentendo agli esseri umani di affrontare con maggiore efficacia le sfide della vita moderna (ART.2.2).

In un protocollo d'intesa tra il ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ed il ministero, la presidenza del consiglio dei ministri (2017: 3) ripone valore nella pratica sportiva in quanto "lo sport è sempre più riconosciuto quale dimensione e veicolo sostanziale per la formazione della persona, per il corretto sviluppo ed espressione della personalità del bambino, dell'adolescente e dell'adulto, per il suo appropriato inserimento sociale, per la maturazione di capacità e abilità emotive, per la crescita di coscienza civile e per la promozione della convivenza pacifica fra le diverse culture del mondo".

È opportuno collaborare al fine di favorire la crescita culturale, civile e sociale degli studenti, promuovendo l'educazione alla legalità in senso ampio. Questo coinvolge il garantire un'educazione ludico-motoria, pre-sportiva e sportiva rispettando i ritmi naturali di sviluppo degli studenti, contribuendo contemporaneamente a implementare a livello nazionale un'educazione sana e continua alla pratica sportiva fin dalla scuola primaria.

In aggiunta, è di rilievo promuovere l'inserimento delle attività motorie e sportive come strumento di promozione del benessere e di orientamento verso stili di vita corretti. Ciò implica la diffusione della cultura dell'educazione sportiva e l'incremento dell'autostima attraverso l'assunzione di comportamenti responsabili e significativi rispetto al proprio progetto di vita. Sul piano giuridico, il trattato di Lisbona del 2009 ha posto le basi affinché l'Unione Europea richiedesse lo sviluppo della dimensione europea dello sport.

La creazione di una nuova competenza specifica nei trattati ha aperto nuove possibilità per l'azione dell'UE nel campo dello sport, adoperandosi in prima linea a promuovere un maggiore livello di equità e apertura nelle competizioni sportive e una migliore protezione dell'integrità morale e fisica degli sportivi.

Inoltre, Renard e Iskra (2023) evidenziano il ruolo significativo dell'Unione Europea come sostenitrice dell'idea che lo sport possa contribuire al miglioramento del benessere generale. Essi sottolineano la capacità dello sport di affrontare questioni sociali più ampie, come il razzismo, l'esclusione sociale e la disuguaglianza di genere, oltre a portare notevoli vantaggi economici nell'intera Unione Europea, fungendo anche da strumento nelle relazioni esterne dell'UE.

Lo sport, essendo una componente fondamentale della società, favorisce la conoscenza e la trasmissione di tutte le regole basilari per la vita sociale, promuovendo valori fondamentali come la lealtà, lo spirito di squadra e la tolleranza.

Un esempio emblematico di questo approccio è rappresentato dall'azione di Nelson Mandela durante il suo mandato di presidente del Sud Africa (1994-1999), in cui utilizzò lo sport come strumento chiave per favorire la riunificazione di una nazione divisa dalle tensioni razziali. In tale contesto, è particolarmente significativo quanto Mandela dichiarò durante la cerimonia inaugurale dei Laureus World Sports Awards il 25 maggio 2000:

“Lo sport ha il potere di ispirare. Ha il potere di unire le persone come poche altre cose riescono a fare. Parla ai giovani in una lingua che essi comprendono. Lo sport può creare speranza là dove prima c'era solo disperazione. Ha più potere dei governi nel rompere le barriere razziali. Irride ogni tipo di discriminazione” (Mandela, 2000).

Come sottolineato da Di Palma & Napolitano (2018), lo sport può essere definito, infatti, come uno strumento utile ed allo stesso tempo indispensabile per il raggiungimento di determinati valori educativi, in cui risulta necessario il compito dell'educatore.

Purtroppo, va anche considerato che fin dai primi decenni del ventesimo secolo lo sport è stato ampiamente utilizzato e diffuso per giustificare e affermare il potere dei regimi totalitari e imporre il consolidamento di nazionalismi. In stretto rapporto con l'economia e la politica, dal secondo dopoguerra in poi lo sport si converte in uno scenario privilegiato per scontri, rivendicazioni e violenze e la volontà attuale di utilizzare lo sport come uno strumento di incontro tra i popoli deve quindi rapportarsi sempre con criticità attorno a questa pratica sociale e culturale.

Nell'intento di contenere e impedire le possibili degenerazioni insite in questa importante opportunità formativa e allo scopo di utilizzarla per promuovere la diffusione di una cultura della convivenza pacifica e del rispetto dei diritti umani, l'Unesco ha delineato e sostenuto attraverso la International Charter of Physical Education and Sport, i valori etici, sociali e culturali a cui lo sport deve fare riferimento e ai quali deve guardare per lo sviluppo di una sana e costruttiva attività formativa (UNESCO, 1978).

Il documento esplicita chiaramente l'intenzione delle Nazioni Unite di considerare lo sport e l'educazione fisica come contesti privilegiati per la promozione di nuove forme di dialogo e incontro tra popoli, nonché tra individui di diverse appartenenze etniche, religiose, culturali e geografiche. Questo approccio mira a favorire la solidarietà, la fratellanza e il pieno rispetto dei diritti umani. La successiva International Convention against Doping in Sports del 2005 enfatizza in modo più deciso la necessità di un'azione congiunta di tutti gli Stati membri per difendere lo sport da pratiche quali il doping, la corruzione e lo sfruttamento.

In contrasto con queste pratiche sociali, il documento sottolinea come lo sport rappresenti un prezioso e innovativo strumento per la protezione del pianeta, della salute individuale e collettiva, e per la promozione di una cultura di pace. Inoltre, una comunicazione della Commissione Europea al Parlamento (2011: 4) europeo afferma che vi è "la necessità di sviluppare la dimensione europea dello sport attraverso la qualità dei programmi sportivi negli istituti di istruzione e la qualità dei centri di formazione sportiva e del loro personale".

1.1.2 Lo sport è un valore?

Se per valore si intende un bene che genera risposte positive alle domande educative e formative delle persone e delle istituzioni, allora, come affermato da Guetta (2014), è possibile considerare lo sport come un valore che offre all'essere umano potenzialità in grado di migliorare il suo stato esistenziale. Il gioco facilita la socializzazione, promuove l'aggregazione, allena il corpo, sviluppa la mente e consente di liberare le energie nervose.

Considerare lo sport un diritto per tutti implica garantire a ogni individuo, indipendentemente dal genere, dall'appartenenza religiosa, etnica, sociale e geografica, o dalle condizioni fisiche e mentali, la possibilità di partecipare attivamente a un'opportunità formativa che, attraverso diverse modalità, è in grado di coinvolgere e abbattere barriere e pregiudizi costruiti dalle persone e dalle comunità per separare ed emarginare.

Secondo Coco (2014), l'educazione ai valori attraverso lo sport ha l'obiettivo di intervenire su atteggiamenti e comportamenti considerati devianti. Utilizzando sia il gioco che l'attività motoria, si mira a instillare nell'educando valori essenziali, tra cui l'autodisciplina, la consapevolezza realistica dei propri limiti, l'abitudine a affrontare difficoltà e disagi, la capacità di accettare la sconfitta e, infine, la consapevolezza delle proprie risorse.

Lo sport facilita il lavoro di squadra, trasformando la prospettiva da individuale a collettiva e viceversa. La squadra diventa un sistema in cui si definiscono e si armonizzano ruoli, competenze, finalità e abilità individuali. In questo contesto, lo sport insegna a distribuire in modo organizzato le risorse e rafforza il sistema della collaborazione, solidarietà, comunicazione, condivisione e armonizzazione delle diversità.

Lo sport instilla convinzione, consapevolezza, autorevolezza, sicurezza, forza e coraggio. Inoltre, promuove forme di aggregazione e amicizia, diverse modalità di collaborazione e mutua assistenza. Contribuisce altresì alla comprensione e al dialogo culturale tra i popoli. Per questo motivo, è lecito definire lo sport come un educatore naturale capace di sviluppare l'onestà, il rispetto e la capacità di vivere con un senso di responsabilità.

Come indicato da Tokarski, Tosounidis e Zarotis (2023), le attività di tempo libero stanno assumendo crescente importanza e attenzione nella società contemporanea. Questo aumento di rilevanza è stato fortemente amplificato dal passaggio da una società industriale a una società di servizi, evolvendo poi verso una società del tempo libero. Questa trasformazione ha contribuito a elevare il livello generale di prosperità e la quantità di tempo libero disponibile per ciascun individuo.

Negli ultimi decenni, le sfere fondamentali della vita, del lavoro e del tempo libero hanno subito notevoli cambiamenti di significato. È in questo contesto che il tempo libero ha assunto un ruolo sempre più cruciale per molte persone, passando dall'essere considerato un'attività da svolgere il resto della giornata dopo il lavoro a diventare una parte centrale della vita, plasmando in larga misura lo stile e la gestione della stessa.

La componente ludica ha un impatto significativo sulla sperimentazione del piacere nel corso dell'apprendimento, potenziando l'autostima e ponendo sfide che richiedono di raggiungere e superare i propri limiti. Ciò avviene attraverso l'esplorazione di contesti ad alta intensità relazionale, dai quali scaturiscono strategie e processi collaborativi e competitivi.

Lo spazio vissuto non dovrebbe essere visto solamente come il luogo fisico frequentato dagli individui nel corso della vita, ma piuttosto come una dimensione percettiva e simbolica che guadagna credibilità all'interno di un processo di costruzione soggettiva. Il territorio funge da veicolo di identità culturale e spaziale, rappresentando il mondo vissuto in una prospettiva più soggettiva che oggettiva, poiché assume caratteristiche uniche per ciascun individuo (Caruso, M. G., Cerbara, L., Menniti, A., Misiti, M., & Tintori, A., 2018).

Simultaneamente, i valori rivestono un ruolo cruciale nel modellare atteggiamenti e comportamenti, influenzando il modo in cui gli individui conducono la propria vita nella società. La mancanza di una struttura statica nei valori costituisce la ragione fondamentale per cui il concetto di valore assume una dinamica in continua evoluzione, contribuendo così alla loro percezione differenziata nelle diverse società (Balci, V., Erdeveciler, Ö., 2017).

Anche l'attività fisica stessa può diventare uno strumento per ottimizzare i valori, poiché i principi etici dell'attività sportiva sono gli stessi che vengono applicati quotidianamente dagli esseri umani e, simultaneamente, favoriscono la comunicazione e la dimensione sociale. Questi principi sono utili non solo per identificare i valori, ma anche per individuare i disvalori che possono emergere in tutte le relazioni sociali, comprese quelle sportive.

Di Palma e Napolitano (2018) sottolineano che la pratica sportiva, attraverso i suoi principi etici, è in grado di adattare e rendere centrali i propri valori in ogni tipo di contesto in cui si opera, contribuendo all'integrazione, o meglio all'inclusione, di ogni individuo in un contesto sociale caratterizzato da dinamiche relazionali complesse e in continua evoluzione. In modo più specifico, l'attività motoria si lega all'esperienza di vita di gruppo, di gioco, di movimento e di agonismo, aspetti che trovano soddisfazione grazie allo sport.

Lo sport favorisce altresì la partecipazione e l'autorganizzazione, facilita la relazione di competenze e risorse, stimola la progettualità e la formulazione di soluzioni concrete, contribuendo a costruire un orizzonte di senso nel benessere collettivo. Essenzialmente, agisce come un aggregatore di individui appartenenti a diverse categorie sociali e attua i principi costituzionali della responsabilità civica (Cassese, F. P., Di Palma, D., Ascione, A., & Tafuri, D., 2018).

A sostenere questa promozione sportiva, secondo Guetta (2014), si ritiene che l'attenzione dedicata allo sport e all'educazione fisica sia parte integrante di una visione complessa di trasformazioni e cambiamenti sociali, culturali e tecnologici avvenuti negli ultimi decenni. Lo sport ha la capacità di coinvolgere attivamente e su vari livelli di intervento, mirando a interessare diverse tipologie di pubblico che, in molte situazioni, si avvicina allo sport esclusivamente in veste di spettatore, adottando quindi un approccio partecipativo di tipo passivo.

1.1.3 Il Fair play nel mondo sportivo

Tra i vari valori promossi attraverso la pratica sportiva, la lealtà emerge come un aspetto centrale e trasversale in tutte le discipline, costituendo altresì la base necessaria per molti altri valori fondamentali nella vita. Per favorire l'acquisizione di questo valore nei giovani, è essenziale aiutarli a riconoscere e apprezzare l'importanza e l'utilità della lealtà nel lungo termine, sottolineando come essa abbia un significato rilevante dal punto di vista umano, nonostante la mancanza di un vantaggio immediato in alcune circostanze.

Mazzarino e Donatone (2015) affermano che nella vita la lealtà è connessa all'instaurarsi di principi morali che aiutano l'individuo nelle scelte e nelle decisioni. Nel contesto sportivo, la lealtà riveste un ruolo centrale nel fair play e rappresenta un elemento cruciale per la crescita complessiva dell'atleta. Il fair play si riferisce all'insieme di regole etiche e comportamenti che devono essere osservati nell'ambito sportivo, basandosi sui principi di rispetto, solidarietà, correttezza ed onestà nello sport.

Letteralmente, il termine fa riferimento alla conduzione corretta di un gioco, che implica la condivisione di criteri impliciti, con il rispetto delle regole, dei compagni di squadra, degli avversari, dell'allenatore, dei dirigenti, di tutto il personale a disposizione dell'atleta, del pubblico, dei materiali utilizzati e dell'ambiente di lavoro. Il fair play costituisce una parte integrante della Carta Olimpica (1908), adottata dal Comitato Olimpico Internazionale (CIO). Nei principi fondamentali si afferma che il fine dell'olimpismo è proprio quello di "contribuire alla costruzione di un mondo migliore e più pacifico educando la gioventù per mezzo dello sport, praticato senza discriminazioni di alcun genere e nello spirito olimpico, che esige mutua comprensione, spirito di amicizia, solidarietà e fair-play".

Prima ancora di rappresentare un comportamento, il fair play è un modo di concepire lo sport come un'opportunità di partecipazione e di assunzione di responsabilità collettiva. Il versante educativo, formativo e sociale dello sport raggiunge la sua massima efficacia solo quando il fair play è al centro dell'attenzione di tutti e non è considerato un concetto marginale.

Nel 1975, il C.I.F.P. (Comitato Internazionale Fair play) pubblica la Carta del Fair play, un documento suddiviso in vari punti che racchiude i concetti fondamentali del fair play. Tra essi figurano la considerazione di un incontro sportivo come momento privilegiato, l'aderenza alle regole e allo spirito dello sport praticato, il rispetto e l'accettazione delle decisioni degli arbitri o dei giudici sportivi, e la dignità sia nella vittoria che nella sconfitta, insieme all'offerta di aiuto in caso di necessità.

Dalle parole di Pignato (2019), il fair play non si apprende esclusivamente attraverso uno studio teorico, ma emerge dall'incontro, dal dialogo e dalla competizione in cui è necessario partecipare con l'obiettivo di ottenere la vittoria sfruttando al massimo le proprie potenzialità, anziché perseguire la vittoria ad ogni costo.

Inoltre, è importante notare che, come tutti i gruppi sociali, anche quello che si forma negli ambienti sportivi può svolgere un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità, tra spinte all'identificazione e alla differenziazione. Il gruppo soddisfa quindi sia il bisogno di socialità e appartenenza che il desiderio di essere riconosciuti come individui in un percorso di costruzione e sviluppo personale (Cunti, A., 2016).

1.1.4 Verso un approccio globale: dalle emozioni alla salute

L'educazione del corpo durante il periodo dell'età evolutiva, secondo Carlomagno (2009), implica la capacità di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, gli impulsi e i momenti altalenanti dello stato d'animo, con l'obiettivo di valorizzare il rapporto tra corpo ed emozioni. Anche sul piano emotivo, infatti, il movimento funge da supporto alla didattica e costituisce un autentico motore motivazionale che conferisce significato alle esperienze formative.

La gestione delle emozioni è un aspetto cruciale per la crescita dei giovani, poiché attraverso la manifestazione delle emozioni, essi acquisiscono e potenziano life skills importanti come l'analisi di processi decisionali e la risoluzione di problemi. Le emozioni rendono il soggetto consapevole del significato personale di ciò che accade, mettendolo in contatto con i propri bisogni e le priorità personali (Fantini, M., De Marchi, B., Donatone, A., 2015).

Come afferma Coco (2016), conoscere se stessi significa scoprire ed esprimere emozioni, sentimenti e pensieri, oltre a comprendere il proprio corpo in azione senza timore di giudizi o valutazioni. La parola "emozione" deriva dal latino "exmovere", che significa porre in movimento o smuovere. L'emozione è un'esperienza multicomponentiale che include aspetti cognitivi, fisiologici, motivazionali soggettivi ed espressivo-motori nella sua rappresentazione.

Le emozioni sono intrinsecamente legate alle relazioni interpersonali, in quanto costituiscono la loro principale fonte. Sono essenziali per iniziare, mantenere, rafforzare o interrompere le relazioni con gli altri. Pertanto, si considera l'emozione come un indicatore significativo dell'intensità e della valenza del legame sociale con diversi individui, a seconda delle diverse forme di attaccamento.

Inoltre, richiedono una forma di elaborazione cognitiva delle informazioni e secondo Bellingreri (2005: 29) "gli affetti, le emozioni e i sentimenti sono sempre atti coscienziali che introducono ad un aspetto della realtà personale presente nel nostro mondo e lo rivelano in una determinata prospettiva".

Le emozioni possono essere anche considerate come processi d'attivazione del comportamento e Musaio (2007: 191) considera le emozioni “non come un impedimento dell'attività educativa e di cura, ma piuttosto come il cuore della formazione che spinge ad aiutare gli altri avendo cura dei sentimenti, ad elaborarli per renderli significativi strumenti di lettura dell'esperienza e a sapere dar voce a tutti quei movimenti interiori che accompagnano le nostre relazioni”.

Inoltre, secondo Coco (2016), il contesto sociale svolge un ruolo fondamentale, soprattutto nell'espressione delle emozioni. Le emozioni sono parte integrante dell'attività motoria, poiché ogni volta che un individuo si impegna in un'attività di apprendimento motorio, questa coinvolge complessivamente tutte le sfaccettature della personalità, in particolare quella intimamente legata alle emozioni.

L'educazione emotiva implica lo sviluppo di una significativa competenza nell'individuo, consentendogli di riconoscere ed utilizzare i comportamenti emotivi tipici della propria cultura e promuovendo atteggiamenti favorevoli alla socialità. Inoltre, la capacità di gestire le emozioni influisce sull'autostima, sulla fiducia in se stessi e, di conseguenza, sul successo personale e sulla qualità della vita.

L'ultimo punto da esaminare riguarda il tema del benessere personale, che rappresenta uno dei temi più attuali di discussione integrando diverse discipline tra loro. Storicamente, il punto di svolta si verifica nel 1946 quando l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce la salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale che non consiste soltanto in un'assenza di malattia o infermità". Questa definizione sposta l'attenzione dall'assenza di malattia al benessere e dalla cura alla prevenzione.

Il concetto di benessere non si limita più alla salute fisica, ma considera ogni aspetto della vita di un individuo, adottando un approccio globale alla persona con l'obiettivo di promuovere un benessere psicofisico. Il benessere è quindi legato alle condizioni oggettive di vita dell'individuo, tra cui la salute fisica e psicologica, l'indipendenza economica, le relazioni sociali e l'ambiente di vita, oltre alla valutazione soggettiva che egli ne dà.

Più recentemente, nel 2005, l'OMS ha aggiunto che la salute mentale positiva dovrebbe essere un fondamento del benessere, definita come uno stato che consente agli individui di sviluppare le proprie abilità, affrontare gli eventi stressanti della vita e lavorare con produttività, contribuendo così alla propria comunità.

Il Ministero della Salute (2014: 1) ha divulgato, tramite la piattaforma telematica ministeriale, un documento informativo che riguarda il rapporto tra attività fisica e salute, intendendo per attività fisica "un qualunque sforzo esercitato dal sistema muscolo-scheletrico che si traduce in un consumo di energia superiore a quello in condizioni di riposo". Mentre per sport intende "un tipo di attività fisica che può essere praticata individualmente o come parte di una squadra, per la quale i partecipanti aderiscono a un insieme comune di regole o aspettative ed esiste un obiettivo ben definito".

Inoltre, il documento riporta i risultati di una ricerca condotta su vasta scala sulle abitudini e gli stili di vita delle persone residenti negli stati membri dell'OMS e delle Nazioni Unite. Dai dati raccolti emerge chiaramente che la salute è strettamente correlata all'attività fisica, evidenziando come l'inattività rappresenti il quarto fattore di rischio per la mortalità a livello mondiale, coinvolgendo circa 3.2 milioni di persone ogni anno, pari a un adulto su tre.

Dal punto di vista della salute, lo sport contribuisce al miglioramento della circolazione sanguigna, facilitando il flusso sanguigno verso i muscoli e fornendo loro ossigeno e glucosio. L'attività sportiva comporta notevoli miglioramenti nel tono dell'umore, nella salute dei tessuti, nel tono neuro-muscolare e nell'attività circolatoria, apportando benefici significativi agli organi coinvolti, come il cuore e l'intero sistema cardiocircolatorio.

Infine, durante il processo di apprendimento, le cellule cerebrali iniziano a formare connessioni sotto l'influenza di neurotrasmettitori cruciali, tra cui la dopamina, la serotonina e la noradrenalina. La dopamina svolge un ruolo significativo nell'apprendimento e nella motivazione, contribuendo al piacere, la serotonina, d'altra parte, regola l'autocontrollo del corpo e le emozioni mentre la noradrenalina, precursore dell'adrenalina, gioca un ruolo chiave nella motivazione, nell'attenzione e nella vigilanza (Boyarkina, I., 2021).

1.2 Educare attraverso lo sport

1.2.1. La dimensione sociale e culturale dello sport

Lo sport, sia come attività fisica individuale che come esperienza di coppia o di squadra, emerge come un fenomeno sociale di notevole rilevanza culturale, economica e politica. Nel corso del tempo e negli spazi diversi, ha assunto modelli di utilizzo e fruizione distinti, strettamente legati al contesto storico e geografico di appartenenza. Rappresenta un efficace strumento di educazione e aggregazione, capace di veicolare valori universali essenziali per la crescita individuale.

Nell'attuale scenario, caratterizzato dalla complessità della società occidentale e dalle sfide della globalizzazione, le istituzioni pubbliche attribuiscono allo sport un ruolo prioritario nel promuovere valori, diffondere informazioni e contribuire al benessere sociale (Tintori, 2007).

Lo sport si configura come uno dei più validi strumenti educativi, in grado di affiancare il contesto familiare e scolastico nella formazione di una società intesa come un complesso di individui che interagiscono in varie situazioni. Secondo Di Palma, Ascione e Cassese (2017), praticare uno sport significa organizzare la propria condotta personale e quella della squadra all'interno di un quadro normativo, comprendendone i limiti e sperimentandone le diverse possibilità. Da un punto di vista educativo, lo sport contribuisce a far comprendere l'importanza delle regole in ogni attività sociale umana, promuovendo la necessità di conoscerle, accettarle e applicarle.

Educare attraverso lo sport richiede una progettualità ben definita, un'approfondita intenzionalità educativa, un metodo educativo solido e, non da ultimo, educatori adeguatamente preparati e consapevoli. Inoltre, è essenziale implementare un approccio di gestione sportiva che sia in grado di coordinare in modo efficiente questi requisiti insieme alle risorse umane, strutturali e finanziarie correlate.

Oltre al rispetto delle regole, la strategia gestionale dovrebbe includere il rispetto reciproco, che trova la sua massima espressione nelle azioni di inclusione sociale stimulate dallo sport. L'accettazione dell'altro e la valorizzazione delle forme di diversità sono aspetti fondamentali per un contesto che mira a uno sviluppo educativo e culturale.

Secondo Tintori & Cerbara (2017), lo sport, pertanto, non rappresenta solo un veicolo per l'integrazione, ma anche un mezzo attraverso il quale si può perseguire l'armonia sociale. Tuttavia, i valori dello sport non sono automaticamente acquisiti, poiché la pratica sportiva da sola non garantisce l'assunzione automatica di valori universali come solidarietà, rispetto e condivisione, che sono fondamentali per una crescita individuale e sociale positiva.

Inoltre, nonostante le ampie potenzialità riconosciute allo sport, specialmente per quanto riguarda l'integrazione sociale e il dialogo tra diverse generazioni, tali opportunità non vengono completamente sfruttate in assenza di un approccio condiviso alla trasmissione dei valori. Questo limite impedisce di affrontare appieno le sfide moderne e di raggiungere obiettivi di rilevanza sociale elevata.

La partecipazione a un'attività sportiva implica una crescita significativa sia a livello individuale che di cittadinanza. Questa crescita si manifesta attraverso lo sviluppo della consapevolezza, del senso civico, della responsabilità individuale e collettiva, nonché della consapevolezza dei diritti e doveri. Lo spirito dello sport si riflette nella vita quotidiana, nell'impegno per il miglioramento personale e nella costante ricerca di nuove opportunità di crescita, con l'obiettivo di dimostrare che la strada da seguire non è caratterizzata dalla divisione o dalla competizione sleale, ma dalla capacità di guidare l'umanità verso forme sempre più coese di crescita civile.

Secondo Isidori (2019), l'orientamento allo sport dovrebbe essere realizzato nel contesto dell'inclusione sociale. Lo sport, inteso nel suo senso più generale e umano, mira al benessere e al miglioramento delle persone, valorizzando la loro dignità come esseri umani e contribuendo alla loro gratificazione esistenziale. Pertanto, l'inclusione rappresenta sia il contesto che l'obiettivo principale dell'orientamento allo sport, entrambi concepiti come strumenti pedagogici al servizio della società.

L'orientamento allo sport dovrebbe sempre essere sviluppato all'interno dei valori della cittadinanza democratica, poiché questi sono strettamente legati a diritti specifici. Se lo sport è considerato un indicatore dello sviluppo di una società, e la società è vista come più evoluta e sviluppata quanto più lo sport è diffuso e praticato, allora sorge inevitabilmente un legame profondo con il concetto di cittadinanza.

Lo sport è tradizionalmente un luogo in cui si sperimenta la democrazia e, in quanto tale, dovrebbe essere pensato e utilizzato come un orientamento educativo alla cittadinanza nel contesto dei diritti della persona, in tutte le età e i contesti sociali della vita umana.

L'idea di sport è strettamente associata a valori positivi, quali accettazione, inclusione, diversità e rispetto, che lo rendono un importante promotore del benessere sociale. Questo benessere sociale è inteso come la promozione di relazioni sociali sane e positive con gli altri. Lo sport non solo può promuovere l'inclusione sociale all'interno del contesto sportivo, ma può avere un impatto ancora più ampio. In questo contesto, lo sport non è solo una pratica fisica, ma diventa uno strumento educativo fondamentale per insegnare alle persone il rispetto e promuovere una piena accettazione reciproca.

Un valore significativo nel mondo dello sport è la capacità di contrastare gli stereotipi di genere, non solo all'interno del contesto sportivo, ma anche nella vita di tutti i giorni. Questo può essere raggiunto attraverso la consapevolezza e il riconoscimento degli stereotipi di genere, lavorando per abbatterli e favorendo il raggiungimento di pari opportunità. Un approccio efficace, soprattutto con i giovani, è l'utilizzo dell'apprendimento cooperativo, che si basa sul riconoscimento e sull'importanza reciproca di ogni ruolo all'interno di una squadra.

Per confermare questi principi inclusivi, è di fondamentale importanza perseguire i valori sanciti nella Carta Internazionale per l'Educazione e lo Sport dell'UNESCO (1978: 3), secondo la quale: "la pratica dell'educazione fisica e dello sport è un diritto fondamentale per tutti. Ogni essere umano ha il diritto fondamentale di accedere all'educazione fisica e allo sport, che sono indispensabili allo sviluppo della sua personalità. Condizioni particolari debbono essere offerte alle persone con disabilità per permettere lo sviluppo integrale della loro personalità, grazie a programmi di educazione fisica e di sport adatti ai loro bisogni".

L'integrazione è un processo connesso alla partecipazione degli individui alla vita sociale, e per valutare questo livello all'interno di una collettività è cruciale analizzare i comportamenti e le dinamiche relazionali delle diverse componenti sociali coinvolte nel processo integrativo. Tale analisi dovrebbe considerare sia aspetti qualitativi che quantitativi, sia a livello individuale che comunitario. Esplorare lo stato del processo di integrazione implica l'osservazione delle relazioni che si sviluppano tra individui e gruppi diversi all'interno del contesto scolastico, del mercato del lavoro e del sistema democratico del paese. Quest'ultimo, come struttura finalizzata a garantire pari opportunità di realizzazione, svolge un ruolo chiave nella promozione dell'integrazione sociale.

L'Agenda europea per l'integrazione dei cittadini dei paesi terzi (2011) ha delineato l'integrazione come un processo in continua evoluzione. Questo processo si fonda sulla partecipazione attiva, sul dialogo interculturale, sull'educazione della popolazione riguardo alle differenze culturali e sulla creazione di condizioni di vita stimolanti e desiderate.

Se il termine integrazione richiama la piena partecipazione di ogni individuo in una società libera da stereotipi e pregiudizi discriminatori, è importante sottolineare che non deve essere confuso con il concetto di "inclusione". Dall'etimologia della parola "integrare," emerge la direzione auspicabile del processo, che mira a raggiungere una forma di completezza o addirittura perfezione sociale. L'integrazione sociale non implica un processo di assimilazione, bensì il formarsi di nuove unità che garantiscono il rispetto dei valori e la preservazione delle differenze religiose e culturali (Caruso, M. G., Cerbara, L., Menniti, A., Misiti, M., & Tintori, A., 2018).

Ad ogni modo, è sempre auspicabile un intervento istituzionale che adegui e proponga interventi atti a favorire il processo di integrazione e, dunque, a “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (Costituzione della Repubblica Italiana, 2023: 4)

Rappresentando un riflesso degli orientamenti valoriali della società, lo sport è un ambiente in cui i valori culturali sono simbolizzati e i valori fondamentali della società sono appresi e vissuti dai giovani. In questo senso, l'educazione fisica è definita come l'apprendimento dell'azione e l'apprendimento attraverso i movimenti in ambienti efficaci e predisposti ad ottenere soddisfazione, poiché si basa su un apprendimento esperienziale (Balci, T. & Yanik, M., 2020).

Secondo Frost e Sims (1974), è importante incoraggiare una maggiore enfasi sul gioco e sulla ricreazione per i giovani, con l'obiettivo di raggiungere un equilibrio con la quantità di competizione disponibile. Inoltre, ritengono necessario ampliare i metodi d'insegnamento per lo sviluppo valoriale nello sport nei corsi di preparazione e promuovere, mediante l'impegno degli allenatori, lo sviluppo dei valori negli atleti, cercando di aumentare le opportunità di espressione e di autorealizzazione individuale.

Lo sport non può sfuggire alla responsabilità di contribuire alla qualità della vita civile di un paese. In questo contesto, è essenziale stabilire e rispettare regole condivise, poiché senza di esse una società libera e giusta rischia di non poter prosperare. La documentazione di una mancanza di regole di convivenza adeguate e legittime, o la mancata applicazione e rispetto di tali norme, può portare alla preponderanza della forza sulla giustizia. In questo scenario, mancherebbero le fondamenta necessarie per qualsiasi forma di sviluppo sociale, culturale ed economico.

Non è sufficiente conformarsi alle regole del gioco sportivo; è altresì essenziale rispettare principi più ampi del vivere umano e civile, come l'onestà, la lealtà e il rispetto della legge. Un approccio gestionale efficace richiede di considerare l'educazione come presupposto operativo fondamentale.

Lo sport dovrebbe essere compreso e valorizzato non solo come un fenomeno di aggregazione e formazione, ma anche come un momento culturale in grado di aprire nuove prospettive in diversi settori, tra cui il tempo libero, il benessere, lo spettacolo, il turismo e l'intrattenimento (Cassese, F. P., Di Palma, D., Ascione, A., & Tafuri, D., 2018).

Lo sport si presenta come un terreno ideale in cui le diversità possono dialogare e le distanze sociali possono ridursi. Storicamente strumentalizzato come strumento di propaganda, può essere utilizzato in modo costruttivo per promuovere valori di integrazione sociale e rafforzare il senso di appartenenza. Il concetto di fair play, che abbraccia la collaborazione e il rispetto reciproco, collega lo sport all'integrazione, e i valori intrinseci allo sport possono, teoricamente, fungere da base per l'unità di un paese (Cerbara L., Tintori A., 2019).

Negli ultimi anni, è stato rilevato un crescente interesse da parte di studiosi e istituzioni nei confronti della relazione tra sport e integrazione. Dall'attribuzione di significati alle diversità emergono atteggiamenti e comportamenti che si sviluppano lungo l'asse dell'inclusione ed esclusione, un ambito in cui lo sport e i suoi valori possono esercitare un'influenza significativa. Tuttavia, il potenziale inclusivo dello sport richiede una didattica specifica che si basi, innanzitutto, sui valori positivi associati alle attività fisico-sportive.

Cerbara e Tintori (2017) promuovono l'idea di una scuola che si proponga come obiettivo l'educazione alla conoscenza, al rispetto, alla riflessione e alla messa in discussione, incoraggiando gli individui a pensare, creare e diventare protagonisti della propria vita.

In aggiunta, enfatizzano l'importanza di una scuola che ponga al centro la comprensione e la tolleranza, dove le discriminazioni vengono considerate un arricchimento sia a livello individuale che collettivo. Le diversità sono percepite come momenti di rafforzamento dell'identità di ciascun individuo. Nell'ambito scolastico, in particolare, i valori dello sport dovrebbero essere interpretati come parte integrante delle competenze del praticante, al fine di contribuire alla formazione di un'identità coesa. Questo processo mira a orientare in modo positivo non solo le opinioni e gli atteggiamenti, ma anche i giudizi nei confronti della diversità.

1.2.2 L'attività sportiva ed il contesto educativo

Nel contesto educativo, il concetto di orientamento richiama l'idea di una costruzione che segue una direzione definita, con radici nell'antica pratica greca e romana di edificare case e templi in allineamento con il lato dove sorgeva il sole, con scopi sia sacri che funzionali. L'origine storica e culturale dell'orientamento implica la necessità di un posizionamento che, nell'ambito educativo, deve essere guidato da un quadro etico centrato sulla persona.

In questo senso, secondo quanto affermato da Isidori (2019), l'orientamento si presenta come una metafora stessa dell'educazione, diventando una dimensione intrinseca all'azione educativa. L'atto specifico di orientare è intrinsecamente legato alla natura pedagogica, evidenziato dal ruolo dell'antico pedagogo, il cui compito non si limitava a proteggere e accompagnare il bambino per le strade della città, ma includeva anche mostrarli la via e orientarli, guidandoli con una lanterna illuminante.

L'orientamento verso lo sport rappresenta un intervento sistemico coinvolgente, che comprende tre principali agenti educativi, ognuno dei quali contribuisce all'individuazione di specifici livelli di studio e intervento. Questi agenti sono la scuola, responsabile dell'orientamento sportivo dei giovani in età scolare, gli enti promotori delle attività ricreative nel tempo libero ed extrascolastico, e la famiglia.

Non è corretto considerare lo sport unicamente come un agente educativo isolato; piuttosto, può essere più accuratamente descritto come una componente della complessa e sistemica azione di orientamento promossa dalla famiglia, dalla scuola e da specifici enti dedicati alla promozione sportiva. In assenza di un obiettivo di miglioramento personale, che costituisce un elemento distintivo e caratterizzante del versante educativo, lo sport rischia di limitarsi a essere soltanto un mezzo di socializzazione, sia in modo positivo che negativo.

L'orientamento sportivo, quindi, si configura come un insieme di processi educativi e formativi organizzati, sia formali che informali, che si manifestano nel contesto attraverso attività percepite come esperienze. Queste esperienze consentono alle persone di accrescere le proprie conoscenze e competenze, mirando a conseguire una crescita completa, un perfezionamento individuale e una partecipazione consapevole al progresso della società in cui sono inserite.

Quando l'orientamento è concepito e strutturato pedagogicamente, può sfruttare lo sport come strumento educativo, trovando in esso le potenzialità di un dispositivo sociale fondato sul rispetto delle regole, sull'adesione ai valori umani della giustizia e dell'equità, nonché sulla prevenzione di comportamenti antisociali e scorretti.

Lo sport, considerato uno strumento di cittadinanza, richiede un approfondimento e una implementazione secondo le diverse prospettive emerse. La pedagogia, in quanto disciplina teorica e pratica, può svolgere un ruolo guida nell'orientamento verso lo sport nella società contemporanea, evitando di focalizzarsi esclusivamente su una dimensione psicosociale e motivazionale.

Come annunciato da Balci & Yanik (2020), la relazione tra educazione fisica e sport enfatizza i comportamenti di responsabilità personale e sociale. L'educazione rappresenta il processo volto a indurre cambiamenti desiderati nel comportamento individuale mediante esperienze, e la socializzazione gioca un ruolo cruciale nel mantenere la continuità culturale. Nei contesti scolastici caratterizzati da un approccio pianificato e programmato all'educazione, questo processo viene realizzato attraverso l'istruzione sui valori.

A questo proposito, Balci ed Erdeveciler (2017) ritengono che la responsabilità di facilitare l'assimilazione dei valori spetti sia alle scuole che alle famiglie. Di conseguenza, scuola e famiglia dovrebbero collaborare, cercando compromessi e soluzioni, per seguire i ragazzi e le ragazze in modo più vicino, fornendo una guida chiara sulla strada necessaria per interiorizzare tali valori. Anche lo sport contribuisce allo sviluppo di questi valori, poiché presenta molteplici attributi che, ineluttabilmente, integrano le persone; esso, infatti, costituisce un fenomeno sociologico che funge da strumento educativo nella natura umana.

Un elemento cruciale è la libertà di scelta di cui ogni individuo è dotato, influenzando inevitabilmente il comportamento e il rispetto delle regole che ciascun individuo valuta criticamente e, di conseguenza, rispetta. I valori, pertanto, consentono all'individuo di interpretare l'ambiente circostante e di agire, svolgendo un ruolo fondamentale nell'indirizzare l'azione educativa per favorire il costante processo di autotrasformazione volontaria personale.

Secondo Di Palma e Napolitano (2018), l'atto di trasmettere valori in un sistema educativo, coinvolgendo un educatore e un educando, è definito educazione. È importante comprendere che tale trasmissione non si realizza tecnicamente, ma costituisce sempre un'azione che si sviluppa in una dimensione morale nei confronti dell'altro, coinvolgendo la sfera comunicativa e sociale di un individuo.

In entrambi questi contesti, i valori sono riconosciuti e promossi a livello internazionale. Ciò si accompagna a una riconsiderazione del concetto di salute, che porta a considerare lo sport come una varietà di pratiche motorie utili a reinterpretarlo come modalità educativa, offrendo al soggetto un'opportunità di vivere in modo costruttivo il proprio tempo libero.

Come evidenziato da Renard e Iskra (2023), la prospettiva sociale ed educativa dello sport ha guadagnato importanza solo dalla fine degli anni '90, diventando una priorità nella politica europea nel 2007, quando il Trattato di funzionamento dell'UE ha istituito l'Unione come promotore dei profili europei dello sport. Questa iniziativa tiene conto delle specificità dello sport, delle strutture basate sul volontariato e della sua funzione sociale e educativa.

La pratica sportiva, soprattutto quella di squadra, si configura come uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione: il miglioramento dei singoli individui e lo sviluppo di una ricchezza personale da mettere al servizio della società. Nel corso del tempo, le mutazioni negli stili di vita e nei modelli di consumo familiari, unitamente all'accesso alla pratica sportiva da parte di fasce socialmente più svantaggiate, hanno condotto a una vera e propria trasformazione del significato dello sport. Questa evoluzione sempre più orientata verso un valore educativo, inclusivo e sociale ha ridimensionato l'importanza della mera prestazione sportiva.

Inoltre, l'inclinazione verso uno sport educativo ed inclusivo consente a tutti i partecipanti di esaltare le proprie capacità, sperimentando piacere nell'impegno e nello sforzo dedicati. In questo modo, vengono abbattute le barriere esclusive che spesso caratterizzano molteplici contesti socio-relazionali, orientando l'attenzione verso un orizzonte in cui le persone interagiscono tra loro, promuovendo l'autostima, l'autonomia e un benessere psico-fisico complessivo (Di Palma, D., & Ascione, A., 2017).

Secondo quanto affermato da Carraro e Marino (2016), l'educazione viene concepita in termini generali come un insieme di processi e strumenti attraverso i quali una società trasmette il proprio patrimonio di conoscenze, valori, tradizioni e comportamenti. Includendo le duali accezioni di *édere* (alimentare) e *ex-dúcere* (trarre fuori), l'educazione mira sia a valorizzare l'individuo che a trasmettere comportamenti e valori accettabili e condivisibili all'interno di un determinato contesto sociale.

Pertanto, l'educazione fornisce all'individuo gli strumenti necessari per sfruttare appieno le proprie capacità, mentre simultaneamente ha il ruolo di riprodurre la cultura dalla quale trae sostegno. Analogamente, lo sport, come componente essenziale delle società, risulta essere in grado di trasmettere regole e valori fondamentali per la vita sociale, contribuendo anche alla riproduzione di modelli comportamentali propri.

La componente ludica associata a un'attività sportiva favorisce un elevato livello di gratificazione e piacere, incrementando l'attenzione e la soddisfazione nei partecipanti. Il movimento è considerato una forma primordiale di apprendimento attraverso l'azione, e le attività motorie e sportive possono creare un immediato collegamento esperienziale con situazioni significative e autentiche. La componente relazionale, intrinseca all'attività motoria, colloca gli allievi in situazioni reali di confronto con gli altri, con le regole, con le autorità e con le tradizioni (Carraro, A., & Marino, M., 2016).

1.2.3. Lo sport come bene comune

Il concetto di bene comune è oggetto di studio nelle scienze umane e sociali, e recentemente lo sport è stato riconosciuto come uno dei principali beni comuni da promuovere nelle società democratiche. Questa valutazione si basa su interpretazioni che vedono nello sport un capitale umano e un insieme di diritti.

Lo sport è oggi considerato parte integrante ed essenziale della fruizione della cittadinanza, rappresentando un fine democratico in sé. In quanto tale, lo sport porta con sé benefici intrinseci, e spetta agli agenti educativi e sociali il compito di manifestarli ed implementarli. Lo sport si trasforma in un bene comune quando i suoi valori vengono diffusi e goduti senza discriminazioni, garantendo un accesso universale (Isidori, E., Migliorati, M., & Maulini, C., 2017).

Secondo Possenti (1992), nella tradizione classica o aristotelico-tomistica, la nozione di bene comune si riferisce principalmente al bene della comunità e del popolo. Per Aristotele, una comunità umana non può formarsi se il bene individuale non viene collocato in secondo piano o addirittura annullato rispetto al bene comune. Il fine ultimo che una città, considerata come entità comunitaria, deve perseguire è quello del buon vivere, inteso come una vita comunitaria regolata da azioni politiche virtuose.

Il bene comune è il bene della società e dei suoi membri e, poiché è comune, non può essere vantaggioso solo per alcuni, ma è un bene rivolto a ciascuno contemporaneamente e per la stessa ragione, proprio perché tutti sono membri della stessa società. Tuttavia, è improbabile che ogni membro di una comunità composta da individui con aspirazioni, interessi e culture diverse abbia la stessa concezione dell'idea di bene comune. Per realizzare ciò, è essenziale che le persone comprendano che per conseguire il loro bene personale è necessario cooperare e partecipare alla ricerca di quello comune.

Nell'ambito di questo processo costruttivo, l'educazione svolge un ruolo cruciale. Affinché un bene sia considerato comune, deve caratterizzarsi per la condivisione, la trasmissione e la distribuzione secondo un sistema equo e proporzionato, attraverso specifici processi vigilati da sistemi etici ed educativi.

Inoltre, l'educazione è fondamentale per trasmettere la consapevolezza che il bene comune non è mai esclusivo, ma sempre inclusivo, e non si riduce mai a una mera lista di diritti acquisiti o da conquistare. Attraverso l'educazione, il bene comune diventa praticabile e trova la possibilità di concretizzarsi sia a livello personale che comunitario, favorendo il dialogo, la condivisione e l'integrazione delle ricchezze e delle risorse.

Dall'introduzione del Libro Bianco sullo sport, l'Unione Europea ha progressivamente identificato nello sport un bene comune, manifestando il suo interesse nell'utilizzarlo come strumento per costruire l'identità europea e veicolare lo sviluppo dei valori associati a questa identità. Tra i valori inclusi vi sono quelli della cittadinanza, dell'inclusione, della democrazia e delle pari opportunità per tutti i cittadini dell'Unione (CCE, 2007).

Dichiarare che lo sport è un capitale umano e un bene comune implica riconoscere il valore intrinseco che esso possiede e le sue potenzialità nel contribuire al benessere individuale e comunitario. Affinché lo sport possa essere considerato un bene umano, capace di arricchire sia l'individuo che la collettività, è necessario svilupparlo secondo un modello specifico che ne riconosca l'essenza come capitale umano.

Isidori, Migliorati e Maulini (2017) chiariscono che il concetto di capitale umano nello sport sottolinea con forza l'idea che esso rappresenti una risorsa capace di generare competenze, benessere e ricchezza da molteplici prospettive. Lo sport è anche un capitale intellettuale in quanto fonte di cultura, riflessione e conoscenza in un contesto culturale più ampio. Infatti, attraverso le sue varie forme di attività fisica, gioco e competizione regolamentata, lo sport appartiene a tutte le epoche e culture.

Il concetto di sport come bene comune, quindi, va oltre l'astrazione, assumendo la forma di un modello educativo e culturale che sintetizza il contributo positivo, sia individuale che sociale, derivante dalle attività fisiche e sportive per la salute umana. Di conseguenza, garantire un accesso più ampio agli spazi sportivi, creare ambienti favorevoli alla parità di opportunità nella partecipazione e promuovere uno stile di vita attivo sin dalla giovane età attraverso strategie educative coinvolgenti la sfera familiare costituisce l'approccio più efficace per implementare lo sport come bene comune e capitale umano.

Oggi, più che mai, emerge la necessità di un'alleanza tra diverse agenzie educative per creare un sistema formativo integrato che conduca a una società intesa come un sistema dinamico. In questo contesto, tutti gli organismi sociali, non solo quelli con responsabilità educative dirette, sono chiamati a contribuire a un sistema potenzialmente educativo, valorizzando la persona e il bene.

Tra le agenzie educative, oltre a scuola e famiglia, vanno considerate le società, le associazioni sportive, gli enti di promozione sportiva e tutte le organizzazioni coinvolte nello sport. L'intenzionalità educativa, per garantire un sistema gestionale efficiente, dovrebbe essere il focus principale dell'attività sportiva, anteposto a tutti gli altri elementi a essa correlati. È necessario che tale intenzionalità si dimostri capace di sviluppare un progetto educativo con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo sociale (Di Palma, D., Masala, D., Impara, L., & Tafuri, D., 2016).

Secondo Di Palma, D e Ascione (2019), lo sport è concepito come un percorso finalizzato al raggiungimento di obiettivi attraverso l'attività fisica, l'allenamento o le competizioni. Deve fungere da momento condiviso di incontro e, al contempo, essere uno strumento educativo che si manifesta anche nelle normali azioni della vita quotidiana.

L'intenzionalità educativa costituisce il nucleo essenziale dell'attività sportiva, rappresentando il fulcro che guida la creazione del progetto educativo. Tuttavia, richiede anche un ancoraggio culturale per comprendere quale tipo di individuo, o in una prospettiva più ampia, quale società si intende formare al fine di prevenire la diseducazione.

Secondo quanto sottolineato da Pignato (2019), il diritto allo sport è quindi il diritto di sperimentare un processo di crescita umana e integrazione sociale. Per adempiere alle sue funzioni educative, culturali e sociali, lo sport deve essere organizzato e praticato seguendo principi basati sul rispetto delle regole disciplinari e delle norme di fair play condivise e accettate.

La capacità di affrontare costruttivamente le diversità culturali e le varie attitudini, valori, norme, convinzioni e modi di vivere diventerà sempre più cruciale per la coesione sociale e per ridurre l'esclusione, consentendo alla diversità culturale di essere vissuta nel modo più positivo possibile (Fiorucci, M., 2015).

1.3 L'allenatore: un modello di riferimento nel percorso educativo

1.3.1. *Educare ed educarsi con lo sport*

Di Palma & Napolitano (2018) illustrano che il termine "educare," derivato dal latino "educere," significa tirare fuori, suggerendo un approccio che implica l'acquisizione della verità dalla persona anziché attraverso una semplice introduzione. Per facilitare questo processo, è essenziale sfruttare anche la dimensione sportiva, che riveste un ruolo fondamentale sia nell'apprendimento che nell'educazione. Nella vita sociale, l'educazione deve essere costruita nel tempo, tenendo conto non solo della mente ma anche del corpo.

In una società multietnica, la didattica richiede particolare attenzione alle differenze sociali e culturali, promuovendo il superamento di pregiudizi e stereotipi. Il ruolo dei docenti è cruciale nel processo di crescita e nella formazione del senso civico degli studenti. Comprendere il punto di vista degli studenti come osservatori attivi e privilegiati del mondo giovanile contribuisce a migliorare le relazioni in contesti familiari diversi.

Gli educatori hanno la responsabilità di incoraggiare l'autonomia e l'assunzione di responsabilità, e l'attività sportiva deve educare i partecipanti anche alla gestione costruttiva del proprio processo di crescita. L'educatore sportivo deve trasmettere la conoscenza dei valori educativi dello sport, affrontando anche le possibili problematiche, per consentire un connubio ottimale tra i due poli.

Maulini, Migliorati e Isidori (2017) concordano nel sostenere che, in generale, queste attività favoriscano la socializzazione e consentano di espandere la rete sociale dell'individuo, permettendo di superare l'isolamento e la solitudine attraverso la creazione di un effetto positivo a catena che aumenta le opportunità di connessione con nuove risorse umane.

Inoltre, lo sport stimola la capacità della persona di sviluppare un progetto focalizzandosi su elementi positivi, costruttivi e tangibili, generando un senso di autoefficacia e potenziando le competenze attraverso il controllo di situazioni e l'acquisizione di nuove abilità. Ciò consente, inoltre, di arricchire la propria storia di successi, promuovendo l'autostima e la fiducia in sé stessi.

Secondo Carraro e Marino (2016), una peculiarità dell'educazione tramite lo sport è l'utilizzo del movimento come principale forma di apprendimento esperienziale e come strumento prioritario per imparare attraverso il corpo. Inoltre, possono essere individuati altri elementi chiave che potrebbero influire sulla realizzazione di percorsi educativi attraverso lo sport, come il coinvolgimento attivo dell'allievo nel processo con il docente/allenatore, la promozione del dialogo tra i soggetti coinvolti nell'apprendimento e l'impiego di attività basate su un approccio ludico e sportivo.

Nello sport, è fondamentale che la lealtà venga preservata e garantita all'interno di una società sportiva attraverso regole chiare ed esempi concreti. Per i giovani atleti, l'adulto di riferimento è l'allenatore, che insegna a rispettare le regole e promuovere il fair play. Attraverso questa integrazione, gli interventi educativi e formativi rivolti ai giovani possono favorire una maggiore efficacia e stabilità nel tempo.

1.3.2. L'importanza dell'educatore nel contesto sportivo

La pedagogia dell'esercizio fisico e dello sport occupa uno spazio accademico interdisciplinare, situandosi tra le scienze dell'educazione, delle attività motorie e delle attività sportive. Come riportato da Micheli (1876), nell'antica Grecia il pedagogo era uno schiavo che accompagnava il bambino a scuola o in palestra, mentre in età imperiale, paedagogum era il termine usato per la scuola dei paggi di corte. Con il tempo, il concetto di pedagogo ha evoluto verso l'insegnante, indipendentemente dallo stato sociale.

Oggi, come sostiene Cereda (2016), il moderno pedagogista si occupa dell'intero ciclo vitale della persona, mentre la pedagogia, la sua disciplina, si occupa di vari aspetti, tra cui l'educazione scolastica e l'apprendimento individuale. Gli obiettivi dell'educazione, secondo i modelli teorici dei pedagogisti, includono la trasmissione delle conoscenze teoriche (sapere), lo sviluppo delle competenze pratiche (sapere fare) e la formazione dell'identità e delle capacità personali (saper essere). Il ruolo del docente viene considerato importante nel rappresentare un modello di comportamenti appropriati, nell'utilizzo del rinforzo e dei riscontri positivi per favorire l'autostima e il senso di autoefficacia nelle valutazioni degli apprendimenti.

In aggiunta, l'insegnante partecipa alla promozione di un ambiente che facilita la pianificazione di obiettivi e compiti realizzabili, incoraggiando la presentazione di situazioni di lavoro autonomo per stimolare l'autocontrollo. Inoltre, promuove l'instaurazione di dialoghi e discussioni di gruppo, l'impiego di compiti basati sulla risoluzione di problemi e l'utilizzo di strategie di lavoro orientate alla strategia e alla cooperazione.

Tra individuo e gruppo si instaura un'interazione circolare in cui ciascuna persona contribuisce alla formazione del gruppo di appartenenza e, simultaneamente, il gruppo agisce sulla modellazione delle singole personalità. La figura del coordinatore assume il ruolo chiave di preservare la circolarità comunicativa, evitando dinamiche di superiorità o esclusione. Inoltre, il coordinatore è responsabile di mantenere elevati livelli di motivazione e di partecipare, secondo le sue capacità, al processo di apprendimento.

Diventa, quindi, cruciale sottolineare l'importanza di creare un ambiente propizio per l'espressione delle diverse identità e potenzialità di ciascun individuo. L'appartenenza a un gruppo comporta aspetti sia limitanti che potenziali, poiché se da un lato impone una certa restrizione della libertà individuale, dall'altro allontana la solitudine, promuove il confronto e stimola la collaborazione.

La relazione tra l'adulto e il giovane è intrinsecamente asimmetrica, poiché implica una differenza di posizione in termini di esperienza e, potenzialmente, di conoscenza. Questa asimmetria determina una varietà di poteri che l'adulto può esercitare sul giovane, sia a livello pratico che psicologico, influenzando significativamente la sua espressione.

In questo contesto, l'allenatore si presenta come un esempio pratico, offre una guida al giovane atleta in fase di crescita e fornisce supporto emotivo durante l'attività sportiva attraverso la sua presenza e coinvolgimento nel movimento e nel divertimento.

Il ruolo di un esperto del movimento consiste nell'abilità di intrattenere, derivante dal latino "divertere," che significa volgere altrove, in una direzione opposta rispetto ai giovani atleti che gestisce. Questo avviene attraverso la competenza e la passione, utilizzando proposte didattiche mirate a diversificare e spaziare dal semplice al complesso (Mazzarino C.M., Tinozzi, R., 2015).

1.3.3 L'allenatore è un educatore?

L'analisi semantica della parola "allenatore" nelle diverse lingue europee evidenzia l'essenza pedagogica di questa figura e il suo stretto legame con la cura, la formazione e la guida, elementi che si riflettono anche nella parola "pedagogia." Esaminando l'etimologia del verbo "allenare," derivato dal latino tardo "a(d)lena" (fiato, respiro), si fa riferimento all'azione di abituare la mente e il corpo a compiti specifici, contribuendo a sviluppare forza attraverso esercizi costanti. In questo contesto, emergono notevoli similitudini con il ruolo educativo di guida e accompagnamento.

Si instaura così una triangolazione educativa tra l'allenatore, il giocatore-atleta e il contenuto, con un obiettivo specifico che evidenzia le molteplici sfumature del panorama sportivo. All'interno di questa triangolazione, la mediazione diviene un aspetto essenziale dell'operato dell'allenatore, manifestandosi in situazioni favorevoli al trasferimento, all'universalizzazione e alla rielaborazione delle conoscenze (Magnanini, A., 2020).

Nel percorso educativo dello sportivo, come evidenziato da Coco (2014), un ruolo cruciale è ricoperto dall'allenatore, considerato una vera e propria guida che orienta l'atleta, trasformando la teoria in pratica attraverso il lavoro. L'allenatore rappresenta un punto di riferimento costante per lo sportivo a ogni livello, non solo come artefice della trasmissione di conoscenze e capacità tecniche ma anche con un significativo compito pedagogico. Quest'ultimo consiste nel promuovere la formazione di comportamenti e atteggiamenti utili all'assimilazione dei valori educativi.

In una prospettiva pedagogica, secondo Farnè (2008), risulta pertinente recuperare il significato del termine "disciplina," il quale si articola principalmente su tre livelli. Il primo livello è di tipo istituzionale e riguarda il complesso di norme che regolano lo svolgimento di una collettività, il secondo livello è relativo al soggetto e al controllo dei propri impulsi, mentre il terzo livello identifica oggetti di studio che richiedono un rigore metodologico per essere compresi e adottati.

Anche i termini "discente" e "discepolo," per esempio, traggono origine dalla parola "disciplina." Essi indicano la persona predisposta e aperta all'apprendimento attraverso la partecipazione attiva a ogni livello di significato in un percorso pedagogicamente corretto, cercando di evitare un approccio passivo del soggetto verso la disciplina.

Come sottolineato da Mari (2009), il ruolo dell'educatore non consiste nel plasmare una realtà esterna come un elemento qualsiasi, ma piuttosto nel consentire l'espressione di tutte le potenzialità dell'educando. L'antica accezione di formazione, legata all'idea di forma come nucleo centrale identitario, porta a concepire l'azione educativa come essenzialmente innovativa, partendo da un contenuto iniziale che viene successivamente manifestato.

L'educatore come formatore è colui che conosce in modo approfondito tutte le regole, orienta il gioco e riconosce i momenti in cui possono verificarsi degli errori da parte dei ragazzi. Tuttavia, l'educatore ha anch'esso regole importanti da seguire, considerato il compito di sviluppare il gioco all'interno del gioco mediante la creazione di un'esperienza che coinvolga tutti i giocatori senza escludere nessuno (Coco, D., 2014).

Gli allenatori e gli istruttori rappresentano la principale fonte di informazioni per chi pratica lo sport a qualsiasi livello. L'allenatore non è semplicemente un tecnico, ma anche un educatore che trasmette valori, ideologie, opinioni e convinzioni. Egli è il primo a dover comprendere lo stato d'animo dell'atleta sia dal punto di vista emotivo che fisico, e per raggiungere questo obiettivo è essenziale instaurare una relazione efficace basata sul dialogo, sulla fiducia e sul reciproco rispetto (Messuri, I., 2021).

I diversi professionisti che compongono il sistema sportivo costituiscono una risorsa straordinaria non solo in termini agonistici, ma anche dal punto di vista educativo. Un allenatore, consapevole dell'influenza che esercita sugli atleti e sui contesti familiari correlati, si trova in una posizione privilegiata per essere considerato un educatore. Attraverso la gestione delle sue attività, ha la responsabilità di promuovere la formazione di risorse preziose per la società.

Naturalmente, l'apporto di un allenatore in termini tecnici e gestionali è strettamente correlato al suo livello di formazione, al sistema di valori che ha sviluppato nel tempo, alla qualità del suo rapporto con gli atleti e all'intenzionalità educativa con cui si relaziona con loro. L'allenatore diventa un educatore quando instaura un rapporto basato su scelte volontarie e strategiche.

Il vero educatore sportivo gestisce la sua relazione con le diverse risorse umane in modo che vada oltre la semplice offerta sportiva, partecipando attivamente alla vita dei giovani. Si interessa ai loro problemi, partecipa alle loro conversazioni e non si limita solo alle attività sportive, ma si estende anche a quelle culturali.

Infine, secondo Fiorucci (2015), in relazione alle competenze e alle abilità da acquisire e sviluppare, è essenziale che gli educatori adottino una prospettiva di decentramento cognitivo, affettivo ed esistenziale. Inoltre, Fiorucci sottolinea che la capacità di decentrarsi da parte degli allievi può essere realizzata solo se gli insegnanti stessi mettono in discussione se stessi, le proprie rappresentazioni e le proprie emozioni. Di conseguenza, l'insegnante deve essere in grado di assumere una posizione di decentramento cognitivo e, contemporaneamente, essere consapevole del proprio ruolo di mediatore interculturale.

CAPÍTULO 2 - La influencia de los sentidos y de las emociones en la didáctica

Non si insegna quello che si sa o quello che si crede di sapere: si insegna e si può insegnare solo quello che si è (Jean Léon Jaurès)

En el segundo capítulo se analizan las aportaciones de la enseñanza multisensorial y la neurociencia en el ámbito de la educación con explicaciones integradas sobre metodologías para apoyar el aprendizaje de idiomas a través del movimiento, el valor de la experiencia y las emociones.

2.1 La enseñanza multisensorial y el papel de la neurociencia en la educación

2.1.1 El aprendizaje como proceso multisensorial

Broadbent, Osborne, Rea, Peng & Mareschal (2018), creen que la presentación de señales multisensoriales redundantes puede facilitar el aprendizaje de los adultos y la integración de información de múltiples sistemas sensoriales es clave para crear representaciones significativas del entorno. Las propiedades presentadas de manera unimodal son menos destacadas que cuando se experimentan redundantemente a través de dos o más direcciones.

Además, Negen, Bird, Slater, Thaler & Nardini (2023: 601) piensan que “every time someone learns to use a sensory substitution or augmentation system, they have to acquire a new sensory skill. The new sensory skill is a learned connection between sensory inputs and inferred states of the world”. Las interacciones multisensoriales desempeñan un papel central en la organización de la percepción cotidiana y cuando las señales de diferentes modalidades se combinan para guiar la toma de decisiones, esta combinación de estimaciones proporciona beneficios inigualables.

La asociación de múltiples señales sensoriales con objetos y experiencias es un proceso cerebral fundamental que mejora el reconocimiento de objetos y el rendimiento cognitivo. De hecho, la combinación de colores y olores mejora el rendimiento de la memoria, incluso cuando cada modo sensorial se prueba de manera única.

En palabras de Okray, Jacob, Stern, Desmond, Otto, Talbot, Gutierrez & Waddell (2023: 777) “life is a rich multisensory experience for most animals. As a result, nervous systems have evolved to use multisensory representations of objects, scenes and events to most effectively guide behavior”. Es ampliamente reconocido que el aprendizaje multisensorial mejora el rendimiento de la memoria y también mejora el rendimiento de los componentes unisensoriales separados.

Según Gnaedinger, Gurden, Gourévitch & Martin (2019: 1) “multisensory interactions are essential to make sense of the environment by transforming the mosaic of sensory inputs received by the organism into a unified perception”.

Los ritmos cerebrales permiten un procesamiento coherente dentro o entre áreas cerebrales distantes y, por lo tanto, pueden ser fundamentales para conectar de forma funcional áreas cerebrales remotas en el contexto de distintas interacciones. La integración multisensorial se entiende como la combinación de procesamiento múltiple dentro de redes distribuidas en lugar de una tarea específica de cortezas asociativas que recopilan información de cortezas unimodales. La integración se realiza directamente a través del procesamiento multisensorial de bajo nivel en las áreas sensoriales primarias o indirectamente a través de estados preparatorios y de atención selectiva.

Han, Xu, Chang, Keniston & Yu (2022) argumentan que, normalmente, el entorno contiene una gran cantidad de estímulos de diferentes modalidades sensoriales. A menudo, los sistemas sensoriales transmiten simultáneamente información relacionada con eventos y, por lo tanto, el cerebro debe decidir los estímulos sensoriales que deben integrarse y cuáles no.

El punto de vista clásico sostiene que la integración multisensorial es un proceso que se limita a regiones cerebrales de orden superior y ocurre solo después de un procesamiento sustancial de información dentro de cortezas sensoriales concretas de nivel inferior.

Como se puede ver en las palabras de Ilker Yildirim, Robert & Jacobs (2012: 308), “training in multisensory environments leads to better learning than training in unisensory environments, even when testing is performed in unisensory conditions. Neural representations of events are often modality invariant, meaning they are the same regardless of the sensory modalities through which the events are perceived”.

Por lo tanto, las representaciones multisensoriales son capaces de transmitir y garantizar una información más precisa y fiable con respecto a las representaciones unisensoriales de las que derivan, junto a otra hipótesis estudiada por los neurocientíficos cognitivos que el entrenamiento en entornos multisensoriales conduce a un mejor aprendizaje que el entrenamiento en entornos unisensoriales.

Una tercera hipótesis propuesta recientemente por los neurocientíficos cognitivos es que las representaciones neuronales personales de los eventos ambientales son a menudo invariantes de modalidad, lo que significa que son por lo menos similares independientemente de las modalidades sensoriales a través de las cuales se perciben los eventos.

“Multisensory information has been shown to modulate attention in infants and facilitate learning in adults, by enhancing the amodal properties of a stimulus” (Broadbent, H. J., White, H., Mareschal, D., Kirkham N. Z., 2018: 1)

Los estímulos ambientales experimentados a través de más de un sistema sensorial a veces pueden considerarse ventajosos cuando se utiliza una agrupación de señales redundantes para reducir la incertidumbre perceptiva. El uso de una información que conlleva varios sentidos de apoyo mutuo en un contexto de aprendizaje formal tiene un atractivo intuitivo, ya que la acción de proporcionar a un individuo múltiples señales tiene el efecto de respaldar mejor una representación.

“Infants’ early perception and learning is enhanced by sensory information from visual and auditory sources together that is ever-present in the signals that surround them. The richness of this multisensory information goes beyond the visual and auditory to encompass touch and even lesser explored word-sense co-occurrences like taste and smell” (Seidl, A. H., Indarjit, M., Borovsky, A., 2023: 1).

Es posible que la información de un número cada vez mayor de canales sensoriales pueda apoyar, pero también dificultar la adquisición y el reconocimiento de palabras. Por un lado, la información de un número creciente de canales sensoriales puede utilizarse para intensificar la codificación de una nueva etiqueta vinculada a un objeto y apoyar su almacenamiento y su posterior recuperación.

Alternativamente, a medida que la capacidad de procesamiento multisensorial aumenta, es posible que un número cada vez mayor de señales sensoriales pueda tensar cada vez más la capacidad de procesamiento limitada de los más pequeños al recuperar el habla con el mundo, lo que ralentiza o interfiere con los procesos.

Como se argumenta en los estudios de Gori, Price, Newell, Berthouze & Volpe (2022), investigaciones recientes destacan el papel de la integración multisensorial y la influencia de las diferentes modalidades en el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, el uso del canal visual no siempre es la mejor modalidad sensorial o el canal más directo para desarrollar habilidades perceptivas. De hecho, para algunas características, como la percepción de las propiedades temporales, la modalidad auditiva es el sentido más preciso. La percepción puede ser influenciada por la modalidad sensorial más adecuada en cuanto a la tarea, a veces denominada hipótesis de la modalidad de adecuación.

Así que, el interés se centra en cómo el aprendizaje puede ser apoyado por el uso de representaciones que involucran múltiples modalidades sensoriales. Por ejemplo, la tradición educativa Montessori utiliza artefactos como letras de lija que los niños trazan con los dedos para desarrollar la capacidad física de aprender a escribir. Este enfoque, que se ha extendido mediante el uso de sensores para registrar y representar el movimiento, parece ayudar a los niños a experimentar y visualizar gráficos de sus movimientos a lo largo del tiempo para favorecer el conocimiento experiencial de diferentes conceptos.

Efectivamente, Gori, Price, Newell, Berthouze & Volpe (2022: 336) creen que “sensory modalities are fundamental to develop specific perceptual environmental properties. This highlights the value of understanding the role of the senses for different tasks at varying developmental stages to inform the design of new educational technology”.

Las mismas características ambientales pueden ser medidas por más de un sistema sensorial y, por lo tanto, el cerebro tiene que integrar información sensorial redundante de una propiedad ecológica específica. Resultados recientes muestran que las modalidades sensoriales individuales se comunican entre sí para influir en la percepción durante los primeros años de vida y, también, revelan que en los adultos, una mayor entrada sensorial puede mejorar el rendimiento al mejorar la precisión multisensorial en comparación con la unisensorial.

Según Noppeney (2021: 453) “At the neural level, multisensory interactions are known to be pervasive in neocortex, starting at the primary cortical level and increasing progressively along the cortical hierarchy”. El comportamiento adaptativo en un mundo complejo y dinámico plantea algunos de los desafíos computacionales más fundamentales para el cerebro, en particular la inferencia, la toma de decisiones, la asociación, la atención y el aprendizaje. Los mecanismos de atención son cruciales para calcular soluciones aproximadas al problema en entornos naturalistas dado que las señales complejas que varían en el tiempo surgen de una miríada de causas.

En particular, la percepción multisensorial se basa en resolver el problema de la inferencia causal o vinculante a través de una decisión de la procedencia de las señales de una causa común e integrar solo aquellas en consecuencia. El vínculo puede aumentar la prominencia del estímulo y, por lo tanto, atraer recursos atencionales y, por el contrario, la atención influye en cómo y en qué medida se combinan las señales para la inferencia perceptiva y toma de decisiones.

Siempre de acuerdo con Noppeney (2021), los escenarios del entorno natural cotidiano son aún más ricos, incluyendo una miríada de fuentes que pueden emitir señales en una o más modalidades sensoriales. En estas complejas escenas, resolver el problema de unión con precisión es casi intratable para el cerebro con sus limitados recursos computacionales. Al desplazar el foco de atención de forma recurrente, el cerebro recoge progresivamente más información sobre el entorno de múltiples fuentes, intentando formar así una distribución posterior aproximada.

Cuando se expone con frecuencia a estímulos presentados simultáneamente, normalmente se establecen asociaciones entre los estímulos, tanto dentro como entre las modalidades sensoriales. Tales asociaciones guían las acciones posteriores y también pueden desempeñar un papel importante en la selección multisensorial. Por lo tanto, las asociaciones intermodales, es decir las asociaciones entre estímulos de diferentes modalidades, podrían influir en el procesamiento posterior de la información.

Todos los días, múltiples señales sensoriales se manifiestan con el objetivo de ayudar a explorar el entorno de manera eficiente. Comprender los mecanismos que subyacen a la percepción multisensorial es esencial para mejorar el desarrollo de los entornos cotidianos o dispositivos técnicos con los que interactúan los seres humanos.

Además, en el caso de las asociaciones multisensoriales, podrían tener influencia igualmente en el procesamiento. Por lo tanto, las combinaciones de estímulos que estadísticamente tienen más probabilidades de ir juntas en la vida diaria se aprenden con ventaja que las combinaciones inconsistentes o neutrales. Pues, al comparar el aprendizaje unisensorial y multisensorial, existe una clara ventaja para las asociaciones multisensoriales como una forma más natural de aprendizaje que las asociaciones unisensoriales, ya que se adquieren de manera más efectiva y más vigorosa (Jensen,A., Merz,S., Spence., C., Frings, C., 2020)

2.1.2 Perspectivas teóricas neurocientíficas

Para Xu, Yu, Stanford, Rowland & Stein (2015: 883), “The brain’s ability to integrate information from different senses is acquired only after extensive sensory experience”. El cerebro utiliza diferentes estímulos sensoriales de forma sinérgica para maximizar la detección e identificación de eventos ambientales. Una vez que una neurona ha tenido suficiente experiencia para desarrollar los mecanismos neuronales necesarios para la integración multisensorial, tiene la habilidad de integrar cualquiera de las entradas intermodales a las que responde.

La integración sensorial tiene lugar en el sistema nervioso central, donde se elaboran interacciones complejas como la coordinación, el funcionamiento autónomo, las emociones, la memoria y las funciones cognitivas de nivel superior. La integración sensorial obtiene información a través de los sentidos y la une con conocimientos previos y recuerdos ya almacenados en el cerebro para dar una respuesta significativa.

En cuanto al aprendizaje multisensorial, Prasannakumar (2018: 83) considera que “multi-sensory learning, as the name implies, is the process of learning a new subject matter through the use of two or more senses. This may include combining visual, auditory, tactile or kinaesthetic, olfactory and gustatory sensation. By activating brain regions associated with touch, flavour, audition and vision, they indicate a direct relationship between perceptual knowledge and sensory brain mechanisms”

Mientras que, en lo que respecta a la memoria, Prasannakumar (2018: 84) cree que “memory is our ability to encode, store and retain subsequently recalling formation and past experiences in the human brain. It can be thought of in general terms as the use of past experience to affect or influence current behaviour. Memory is the sum totals of what we remember and gives us the capability to learn and adapt from previous experiences as well as to build relationships”.

Así que, la memoria se puede considerar como una acumulación de cosas aprendidas y retenidas de las actividades o experiencias, como lo demuestra la modificación de la estructura o el comportamiento. En términos más fisiológicos o neurológicos, la memoria en su forma más simple se presenta como un conjunto de conexiones neuronales codificadas en el cerebro. Un papel importante lo desempeña la memoria de trabajo (MT) que se encarga de mantener y manipular temporalmente la información durante la actividad cognitiva.

Este tipo de memoria, también conocida como memoria primaria o memoria a corto plazo, registra y retiene la información entrante durante un corto período de tiempo después de su entrada. Además, permite hacer una impresión temporal del entorno actual de una forma fácilmente accesible.

Según Oliverio (2018:1) “il rapido sviluppo delle neuroscienze ha indicato come numerosi aspetti del comportamento rispecchino le caratteristiche del sistema nervoso e come fare esperienze dipenda dall’interazione tra numerose funzioni cerebrali”.

Conocer cómo funciona el cerebro puede traducirse, por tanto, en un mejor proceso educativo, sobre todo en los años en los que el cerebro se configura a partir de una elaboración en la que se entrelazan factores genéticos y experienciales.

Una de las consecuencias del vasto espacio dedicado a las habilidades motoras es que el ejercicio motor tiene un gran impacto en la evolución de la mente infantil. En el curso del crecimiento, el cerebro necesita tener experiencias táctiles y motoras, consideradas como el punto de partida para el progreso de las áreas superiores, las del lenguaje y el pensamiento complejo.

Según Capurso (2015), el cerebro se configura como una herramienta humana que transforma efectivamente la enseñanza en aprendizaje, pero los descubrimientos de la neurociencia deben encontrar un contexto común y un canal auténtico de comunicación con las teorías pedagógicas y las prácticas de enseñanza. Si bien la educación puede recibir importantes conocimientos de la investigación sobre el funcionamiento del cerebro, sigue siendo una disciplina que opera en diferentes niveles y con diferentes métodos y tiene que encontrar su propio camino para poder vincular el cerebro, el aprendizaje y las prácticas educativas.

Cuando la neurociencia investiga los procesos de aprendizaje, estudia cómo el cerebro aprende y recuerda, pero su nivel de observación parte de las dimensiones moleculares y se extiende al nivel celular o a los sistemas fisiológicos que regulan el comportamiento del individuo.

En cierto sentido, se puede conectar el problema con asuntos de raíces filosóficas. De hecho, para Capurso (2015 :50) “il rapporto tra neuroscienza e educazione è configurabile come la relazione tra quella che Cartesio chiamava *res extensa* e *res cogitans*”.

En algunos aspectos, según el filósofo, el cerebro se asimila a un dispositivo mecánico que, como un reloj, funciona de acuerdo con los movimientos coordinados de sus partes. Pero el funcionamiento del cerebro físico no explicaba el del intelecto. En su esencia más profunda, la mente existía más allá del espacio y la materialidad.

Por lo tanto, la realidad psíquica aceptaba tanto la presencia de un componente material que de una dimensión espiritual. Ahora, la neurociencia está afirmando una vez más la primacía de la *res extensa*, dado que cada comportamiento y emoción humana puede ser identificado hasta alguna señal electroquímica que cruza ciertas redes sinápticas.

Uno de los conceptos fundamentales de la neurociencia moderna es la neuroplasticidad. Este es un concepto relativamente nuevo, dado que, durante gran parte del siglo pasado, los neurocientíficos creían que el cerebro adulto era esencialmente estático e inmutable, es decir un órgano en el que cualquier célula puede morir, pero sin que nada nuevo se pueda formar.

Según la opinión de Capurso (2015:51) “la neuroplasticità rappresenta il primo ponte di collegamento tra educazione e neuroscienza. Infatti, la base per poter rimodulare i propri circuiti neuronali è data dall’attività. È svolgendo attività e attraverso la relazione con l’ambiente circostante che il cervello riesce a creare nuove sinapsi e a rafforzare quelle già presenti. È l’esperienza del mondo che dà forma al cervello”.

La neuroplasticidad se relaciona con otro aspecto importante del aprendizaje: la creación de automatismos. Cuando se desarrollan y conectan nuevos circuitos sinápticos, a la persona le resulta más fácil realizar ciertas tareas, que en algunos casos incluso pueden llegar a ser automáticas.

La neurociencia puede hacer una contribución importante a la ciencia del aprendizaje, porque investiga lo que se produce en el cerebro del estudiante. “Uno degli insegnamenti più importanti delle neuroscienze è che la propensione a imparare cose nuove non è una prerogativa dell’infanzia, è invece una qualità essenziale del cervello umano” (Capurso 2015: 56).

A nivel cerebral, el conocimiento no se transfiere, sino que se crea en la mente de cada estudiante a través de un proceso activo. En términos didácticos, esto se traduce en la creación de procesos de aprendizaje constructivistas, pasando por el aprendizaje a través del descubrimiento y la autorregulación del alumno.

La mente humana siempre intenta investigar patrones en la realidad y tiende a oponerse cuando las fuentes externas intentan imponer tipos de realidades distintas. La construcción de sentido, en su esencia, es un proceso que involucra relaciones sociales y emociones, un cierto grado de contacto con el contexto en el que uno se encuentra, alguna forma de acción física y la predisposición del aprendiz.

2.1.3 Relación entre educación y neurociencia

Como señala Albanese (2022), los términos neuroeducación o neuropedagogía deben ser entendidos como una nueva ciencia dirigida a repensar objetos y métodos de investigación educativa a la luz de los aportes de la neurociencia. En otras palabras, la neuroeducación representa la confluencia entre el deseo de crear un campo interdisciplinario de intervención y la codificación de un área de investigación orientada desde el punto de vista cognitivo.

Para abordar esta compleja relación entre el cerebro, los sistemas cognitivos y conductuales, es necesario recurrir a un complejo conjunto de teorías y hechos relacionados con todos los niveles de organización del sistema nervioso, desde moléculas y células hasta sistemas a gran escala y entornos físicos y sociales. Para Compagno y Machì (2018: 44) “l’educazione, in questa prospettiva, va ripensata non come un percorso costruito da compartimenti stagni, ma come un puzzle la cui costruzione è frutto di un lavoro interdisciplinare e multidisciplinare complesso e condiviso all’interno dell’istituzione scolastica”

En el centro de la neuropedagogía hay que situar también el principio ya analizado de la neuroplasticidad cerebral, mediante el cual el cerebro es capaz de modificar su estructura en función de los estímulos ambientales y la experiencia. Este principio cerebral sugiere la multiplicidad de posibles vías de desarrollo y, por lo tanto, la singularidad de cada ruta evolutiva individual.

Cada vez se confiere más atención a la creación de un entorno de aprendizaje adecuadamente diseñado para permitir el proceso de formación. En el campo didáctico, es el resultado de la combinación e interrelación entre los diferentes elementos como los estudiantes, los profesores y las interacciones recíprocas, pero también los elementos organizativos y directivos, así como las emociones y las expectativas de los protagonistas se modifican y se intensifican en un dinamismo continuo.

“L’attenzione della didattica è centrata sul complesso processo di insegnamento- apprendimento mediante il quale l’allievo riesce a impadronirsi dei sistemi simbolici e culturali in modo attivo e creativo così da farne tessuto fondamentale di un processo di crescita e di costruzione di un progetto personale di vita” (Falcinellia, F., Gaggioli, C., Capponi, A., 2016: 243)

En la acción didáctica, por tanto, entran en juego múltiples dimensiones como las emocionales y las afectivas, pero también culturales y sociales, que pueden afectar el grado de eficacia de una acción. Las condiciones primarias para el éxito de una intervención didáctica se encuentran en la existencia de una relación de confianza, de respeto y de atención entre los interlocutores y una disposición del profesor a ponerse desde el punto de vista del alumno, tratando de comprender y adaptar los esfuerzos cognitivos que se realizan,

Está claro que cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje, entendido como un conjunto de preferencias procedentes de factores biológicos, sociales y de sus propias experiencias. Saber organizar el propio aprendizaje representa una oportunidad para que el estudiante acceda al conocimiento, tomando decisiones con plena conciencia de sus recursos individuales. Esto hace imprescindible pasar de un sistema tradicional enraizado en la transmisión de conocimientos a un sistema basado en competencias que sea capaz de mirar no tanto a lo que el alumno sabe, sus conocimientos, sino más bien a lo que puede hacer, sus capacidades.

Tino, Fedeli e Mapelli (2019) vinculan la plasticidad cerebral con la capacidad de aprender, explicando cómo esto depende de manera intrínseca de los cambios en la arquitectura y la química del cerebro. La función sensorial permite una sensibilidad considerable del cerebro a los cambios ambientales y una adaptación a través de movimientos físicos y a de comportamientos internos.

El recuerdo de la experiencia previa activa diferentes emociones y partes del cerebro, activando por ejemplo el hipocampo, que representa el área cerebral responsable de la memoria episódica. La propensión al aprendizaje está estrechamente ligada al rol social y a la autoconciencia, por lo que las áreas corticales ayudan a construir una autoimagen. En cambio, la aplicabilidad inmediata de lo que se aprende se vincula a la plasticidad neuronal y, por consiguiente, a la capacidad de adaptación a los cambios ambientales.

Además, Tino, Fedeli e Mapelli (2019: 36) creen que “all’interno del processo di apprendimento l’azione del sistema cerebrale e delle sue funzioni è determinata anche da un ruolo fondamentale svolto dai neurotrasmettitori, sostanze chimiche emozionali”

Entre ellas se encuentran, por ejemplo, la adrenalina y la serotonina, que se secretan principalmente en el tronco encefálico, y la dopamina que se produce en otras áreas del cerebro, incluido el núcleo central de la amígdala y algunas áreas de la corteza frontal. Los neurotransmisores se ramifican en todas las partes del neocórtex y constituyen la base del aprendizaje.

Están regulados por la amígdala, cuya función es garantizar una respuesta corporal y por lo tanto reaccionar rápidamente ante situaciones consideradas peligrosas o cargadas emocionalmente. En respuesta a estos tipos de situaciones, junto con las reacciones fisiológicas, la memoria puede verse amenazada y esto dificulta la recuperación de información útil para hacer frente a las emergencias.

Una de las cuestiones clave en la educación es cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en el aula y cómo las diferentes circunstancias ambientales e individuales pueden mejorar las habilidades del niño para aprender y recordar. En este sentido, el aporte de cualquier información relacionada con la forma en que el cerebro elabora el aprendizaje y la memoria debe tener un alto valor adaptativo.

Gruart (2014: 23) afirma que “learning is the mechanism by which the nervous system adapts to environmental pressures and constraints by the generation of appropriate new behaviors”. Durante el aprendizaje, la información neuronal debe codificarse, almacenarse y recuperarse a través de procesos de memoria. La adquisición de conductas simples se puede relacionar con mecanismos básicos de aprendizaje, mientras que la adquisición de conductas complejas se logra a través de múltiples combinaciones de procesos simples de aprendizaje.

Cualquier habilidad humana relacionada con el movimiento, el pensamiento o el aprendizaje requiere un cerebro. El sistema nervioso aparece en todas aquellas especies que pueden moverse eficazmente en el entorno establecido y proporciona habilidades para interacciones físicas sofisticadas, así como para la determinación de relaciones sociales.

Según Gruart (2014: 28) “the union between neurotransmitters and receptors is the starting signal for many different cascades of chemical signals that will eventually induce some specific neuronal response in the postsynaptic neuron”. Esta modulación química es una propiedad del sistema nervioso y también ocurre durante los procesos de aprendizaje y de memoria. El hecho de que la comunicación entre las neuronas en el cerebro sea de naturaleza química es relevante porque puede explicar algunos cambios de comportamiento causados por sustancias químicas específicas que interactúan a nivel sináptico.

Al analizar las prácticas, Dündar & Ayvaz (2016) opinan que la neurociencia educativa construye un puente entre la mente y el cuerpo. Del mismo modo, es difícil considerar la neurociencia cognitiva como independiente del entorno de aprendizaje, ya que la formación académica y el entorno físico y social de los participantes son significativos. Por esta razón, se puede decir que existe una interacción entre la neurociencia cognitiva y la neurociencia educativa.

El diálogo entre pedagogía, aprendizaje, didáctica y neurociencia se alimenta de manera provechosa, pero requiere constantes solicitudes y contribuciones científicas a varios niveles. Gola (2020) toma en consideración la neurociencia en cuanto a su alto potencial para apoyar la educación y la instrucción. La comprensión de las bases neurológicas del aprendizaje en el contexto de los procesos biológicos y ambientales y la adquisición de una identificación de estilos de aprendizaje y enseñanza proporcionan la base transdisciplinaria para los programas de educación y diálogo.

En tal sentido, se ha descubierto la clase de neuronas que se activan tanto en el actor como en el espectador de una acción y, por lo tanto, juegan un papel crucial en el aprendizaje y la socialización. La activación funciona como un espejo que desarrolla la imitación de gestos, expresiones corporales y luego también del lenguaje, a través de una transmisión y fijación de información sobre las acciones o discursos de los demás.

“I neuroni specchio sono, quindi, l’*incipit*, la radice e la fonte del processo educativo, che – però – va letto, pur a partire dalle neuroscienze, nella sua fenomenologia articolata, ascendente, sempre più marcata dall’intenzionalità” (Cambi 2011: 24)

Por medio del estudio de las neuronas espejo se está descubriendo el complejo mecanismo biológico en el que se basa el comportamiento social. Así, como subrayan Rizzolatti e Sinigaglia (2006: 4), “il sistema dei neuroni specchio appare decisivo per l’insorgere di quel terreno d’esperienza comune che all’origine della nostra capacità di agire come soggetti” individuali e sociali, sviluppando forme di “imitazione, apprendimento, comunicazione gestuale e addirittura verbale”. Además, para Francesconi (2011: 179) “l’esperienza corporea, quale campo esistenziale e pragmatico di manifestazione del vivente nel quale la cognizione non è semplicemente eseguita bensì agita”. En los últimos años, las ciencias de la educación y las ciencias cognitivas han ampliado los límites de la colaboración, no solo en lo que respecta a los temas clásicos del aprendizaje, la memoria y el lenguaje, sino también en lo que respecta a los temas de la conciencia y el cuerpo.

Una de las modalidades principales implica la conexión de la amplia tradición del pensamiento fenomenológico con las ciencias neurocognitivas a través de un enfoque en la función del cuerpo en el proceso de constitución y desarrollo de la cognición y la identidad.

Aunque en el pasado el papel de la educación dentro de las ciencias cognitivas ha sido casi siempre secundario y el encuentro poco intensificado, en los últimos años se asiste a un vigoroso desarrollo del diálogo entre estas diferentes disciplinas.

Este campo está en gran parte inexplorado y algunos temas clásicos de la pedagogía se ven cada vez más esclarecidos por nuevas disciplinas que producen nuevos resultados y teorías dignas tanto por su aplicación en el campo como por su capacidad de dialogar con la dimensión teórica de las ciencias educativas.

2.2 La enseñanza de idiomas a través del deporte y el valor de la experiencia

2.2.1 Características del binomio deporte-didáctica de las lenguas

En los últimos años, el contexto futbolístico italiano, determinado por la fuerte movilidad de jugadores extranjeros, se caracteriza por un alto grado de multilingüismo. Para Siebetcheu (2016: 275), “dai soli 11 stranieri provenienti da 6 paesi nella stagione 1981-1982, nella stagione 2015-2016 in Serie A siamo passati a 320 giocatori stranieri provenienti da 69 nazionalità, corrispondenti al 54% dei calciatori, e parlanti potenzialmente 45 lingue”.

A tal efecto, los clubes de fútbol tienen que superar el problema de la barrera del idioma. Vedovelli (2014: 293) asocia esta visión centralista con el supermercado de las lenguas, “dove gli spazi per gli individui sono ridotti alla semplice funzione di acquirenti le cui scelte sono se non imposte, certamente condizionate”.

De acuerdo con Siebetcheu (2016), frente a las limitaciones encontradas en las rutas tradicionales de aprendizaje de lenguas, la baja motivación y la propensión al monolingüismo, se necesitan canales de formación capaces de aumentar la entrada de aprendizaje, la densidad comunicativa y la motivación para el aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, el fútbol puede considerarse como un conducto esencial para formular trayectorias de educación lingüística en contextos multilingües

Con esto en mente, Cardona (2001:43) recuerda que “se apprendere significa affrontare un’esperienza globale, diviene importante stabilire i rapporti che legano la mente al corpo”. Siguiendo estos principios, se pretende situar los itinerarios de aprendizaje de idiomas en el fútbol en una perspectiva transversal y global que no se limite únicamente a los aspectos meramente lingüísticos, sino que también involucre la esfera cognitiva, emocional, sociocultural y físico-motriz del alumno.

Por lo tanto, resulta evidente deducir que el lenguaje se identifica cada vez más con una serie de conductas, individuales, sociales o interculturales, que escapan a una sistematización preestablecida con una acción elástica, reactiva y autónoma acción del docente en principio debe ser extremadamente elástico, reactivo, autónomo en la concepción y gestión de la enseñanza.

Siebetcheu (2016) menciona una iniciativa importante llamada *Multisport. Immigrazione e sport italiano: una prospettiva multiculturale per l'integrazione* que se realizó en 2012, en colaboración con CONI Toscana, en la Universidad para Extranjeros de Siena. El objetivo era de analizar las dinámicas lingüísticas y culturales en el contexto de la migración deportiva. Entre los objetivos específicos del proyecto se encontraban también el reconocimiento de las necesidades de comunicación de los deportistas, implementadas a través de acciones formativas en italiano.

A diferencia del alumno en aula que puede planificar su propio camino de aprendizaje, los jugadores no siempre tienen este tiempo. No es casualidad que, para todos los futbolistas profesionales, el italiano se utilice principalmente para comunicarse con el entrenador y los compañeros de equipo.

Para lograr este objetivo, se observa que la motivación que impulsa a los jugadores profesionales a estudiar italiano es, en gran medida, instrumental porque, como argumenta Villarini (2000: 75), está vinculado al “desiderio da parte dell'apprendente di raggiungere specifici obiettivi o di rimuovere particolari ostacoli che egli incontra nei percorsi di apprendimento di una nuova L2”.

En lo que respecta a la situación de los refugiados, como expresa Siebetcheu (2016), el campo de fútbol representa el espacio ideal y una válvula de escape para olvidar las ansiedades relacionadas con las dificultades pasadas y a las que hay que hacer frente. A partir de estos supuestos, profundamente ligados a una dimensión emocional y afectiva, es difícil no considerar el fútbol como un punto de partida para implementar itinerarios educativos para este tipo de público.

A diferencia de los futbolistas profesionales, cuyas necesidades lingüísticas están relacionadas casi exclusivamente con el fútbol, para la mayoría de los refugiados, el aprendizaje del italiano a través del fútbol no es solo un canal utilizado para comunicarse con los compañeros de equipo y el entrenador, sino también para integrarse en la sociedad italiana.

Puesto que la centralidad del alumno es una característica útil en la gestión de los equipos de fútbol, los métodos de enseñanza propuestos deben ser necesariamente dinámicos. Como argumentan Caon e Ongini (2008:51), de hecho, en el fútbol, “imprevisto e calcolo, estro e rigore, fantasia dell'individuo e logica della squadra annullano magicamente le loro naturali antinomie per fondersi in un'opera sempre uguale a se stessa eppur sempre nuova”.

El aprendizaje cooperativo, en concreto el itinerario educativo que permite desarrollar las habilidades lingüísticas a través de la interacción comunicativa entre iguales, se adapta perfectamente al carácter dinámico y a la estructura colectiva que distingue al fútbol.

Como parte de esta perspectiva, el docente debe establecer una relación interactiva con el alumno a través de la cual se establecen nuevos conocimientos, proponiendo actividades motivadoras y estimulantes que requieran el uso de diferentes inteligencias y educando a comportamientos colectivos orientados a la cooperación efectiva.

Como señalan Caon e Ongini (2008), las habilidades que comprenden la aceptación de los roles y el respeto del personal, juntas con la capacidad de ayudar a los compañeros de equipo, manifiestan afinidad particular con el método de aprendizaje cooperativo.

Desde este punto de vista, los equipos de fútbol representan lugares emblemáticos de agregación y socialización donde la negociación y la colaboración pueden ser útiles para lograr el éxito en el aprendizaje de idiomas.

Siebetcheu (2016) argumenta que la didáctica del fútbol está determinada por una interacción entre el método deductivo y el método inductivo. En el primer caso, el profesor/entrenador da indicaciones respecto a las actividades a realizar y exige precisión ejecutiva a través de la repetición sistemática. En el segundo caso, el aprendiz/jugador examina y descubre de forma independiente las soluciones a los problemas ilustrados, proponiendo nuevas aportaciones al resto del equipo.

Para mantener el mismo rigor metodológico, en el diseño de las actividades lingüísticas, debe existir un paralelismo entre el entrenamiento de fútbol y el aprendizaje de idiomas de modo que, como en el alma deportiva, el conocimiento del idioma y la experiencia del jugador individual representen una fortaleza para todo el equipo.

El fútbol, al igual que otros deportes, permite la evolución de itinerarios educativos capaces de crear combinaciones entre aspectos concreto y abstracto y entre el lenguaje y el movimiento, así como entre distintas modalidades sensoriales.

A través de la realización de actividades lúdicas y de aprendizaje en el contexto futbolístico, es posible desarrollar tanto las habilidades lingüísticas como las técnico-futbolísticas. El componente lúdico es una parte integral del entrenamiento y se lleva a cabo, de acuerdo con el entrenador, en una o más fases del entrenamiento. En definitiva, los jugadores se entrenan aprendiendo el idioma, sin sentir el peso del aspecto didáctico.

La enseñanza del italiano o de otra lengua a través del fútbol implica, por lo tanto, dos características fundamentales que hacen referencia a los espacios en los que se desarrolla la comunicación didáctica, aula y campo y los ámbitos a los que se refiere la comunicación didáctica, metalingüística y motriz. En este contexto dinámico, la enseñanza del italiano a futbolistas extranjeros presupone una enseñanza lúdica, multisensorial e intercultural y también orientada a la acción en el marco de un aprendizaje cooperativo.

Vedovelli (2000: 27) considera la clase de lengua como “l’universo della socialità” y “la foresta dei codici” y contempla el plurilingüismo como “la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso, cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d’un medesimo idioma”.

Estas definiciones de clase y multilingüismo pueden vincularse al mundo deportivo entendido no solo como una actividad puramente física, sino también como un fenómeno capaz de transmitir valores sociales, lúdicos y educativos a través de diversas formas de lenguaje.

Relacionando la lingüística educativa a la didáctica lúdica, Caon e Ongini (2008: 68) consideran los conceptos de lúdica y juego como “carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche” y “modalità strategica per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche”

En realidad, el carácter lúdico de la enseñanza no solo se refiere a los juegos lingüísticos en el itinerario didáctico de una clase de idiomas, sino que también puede asociarse a actividades físicas y deportivas naturales que constituyen una expresión de diversión y relajamiento.

En relación con el tema del deporte y de la enseñanza de idiomas, el pedagogo alemán Konrad Koch (1846-1911) observa que un aspecto crucial de la educación se encuentra en el campo de juego y considera el deporte como un elemento de fundamental importancia para el desarrollo físico e intelectual del individuo. En este sentido, enfatiza la importancia de superar el método de traducción gramatical que ve el lenguaje como un conjunto de reglas cuyo conocimiento equivale a un aprendizaje de carácter mnemónico.

Según el pedagogo, la escuela no es sólo un lugar de instrucción, sino también de educación y conveniente pasar de la centralidad del profesor a la centralidad del alumno. En este sentido, la educación no debe limitarse sólo a las aulas tradicionales, sino también al espacio abierto, permitiendo un progreso de la mente también a través del juego y el movimiento.

Otro pedagogo, el italiano Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), aunque no se refería específicamente al deporte, recordaba más o menos en la misma época que Koch el papel y el valor de la enseñanza polifacética. Radice (1913: 192), de hecho, argumentaba que «educare linguisticamente è, né più né meno, che educare all'originalità». Es decir, una educación que se centra en la creatividad, en el dominio de diferentes lenguajes y en la capacidad de utilizar diferentes códigos simbólicos.

Asimismo, a través de los juegos de lenguaje, el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) se refiere al deporte entendido como un paradigma de reglas al que se vinculan los usos lingüísticos.

El estudioso observa que, en este ámbito, hay reglas muy específicas que deben respetarse, pero, como no todo está regulado, también entran en juego los hábitos y las reglas no escritas. Así, se puede afirmar la necesidad de contar con herramientas y recorridos educativos capaces de superar la perspectiva del bien y del mal frente a la provisión de una variedad mucho más amplia de soluciones comunicativas diferentes.

2.2.2 Importancia de la educación deportiva: del juego al deporte

La educación lingüística significa no sólo educar a las lenguas y a su aprendizaje, sino sobre todo a las múltiples formas simbólicas con las que el ser humano puede contar. Por esta razón, según Balboni (1994), el profesor debe reflexionar sobre las líneas y los medios de conexión entre la realidad lingüística extraescolar y el trabajo en el aula para recoger en el aula la aportación del mundo exterior, ayudando al alumno a adquirirla e interpretarla con lo que ya sabe y garantizar a los estudiantes que la información externa sea comprensible.

Volviendo a la cuestión del deporte en situación de migración, los futbolistas tienen un proyecto migratorio inestable y una necesidad urgente de integrarse y afirmarse, también lingüísticamente, en el equipo, independientemente del período de estancia. El italiano se utiliza principalmente para comunicarse con el entrenador, los compañeros de equipo, la prensa, los árbitros y por esta razón los jugadores quieren aprender el idioma del nuevo país en poco tiempo.

El profesor encargado del aprendizaje tiene que organizar el encuentro didáctico en un contexto motivador y lúdico para no aburrir a los jugadores, permaneciendo en la medida de lo posible en la lógica del entrenamiento de fútbol y intentando ofrecer a los jugadores la posibilidad de darse cuenta de lo que aprenden en el tiempo a disposición (Siebetcheu, 2020)

El itinerario educativo que permite desarrollar las distintas habilidades lingüísticas y el aprendizaje cooperativo, se adaptan perfectamente al carácter dinámico y a la estructura colectiva que distingue al fútbol. De acuerdo con las líneas educativas de este tipo de aprendizaje, los estudiantes aprenden con mayor facilidad porque están motivados a cooperar compartiendo responsabilidades y compromiso, así como desarrollando y mejorando las relaciones interpersonales. El fútbol tiene la ventaja de promover las habilidades de los individuos poniéndolos en una condición de interdependencia para mejorar el grupo.

Otro elemento que agrega valor al tema, según Sannicandro, Colella y Limone (2020), es el *Teaching game for understanding*, un modelo de intervención metodológica que asume el rol de facilitador del aprendizaje y promotor del análisis y la comprensión de la actividad. La capacidad del profesor para hacer preguntas y la capacidad de desarrollar actividades adecuadas para responder son fundamentales para el éxito motor según este modelo y para hacer uso de un modelo pedagógico de enseñanza de un determinado nivel.

Frente a un modelo que interpreta al profesor como el punto de apoyo central, se tiene que reevaluar el papel del contexto de enseñanza y los procesos de promoción, con especial atención a las formas en que el individuo procesa la información y determina la construcción del aprendizaje relacionado.

El modelo tradicional de aprendizaje motor es un modelo basado en las habilidades a adquirir y consiste básicamente en dividir la lección en tres fases: la activación, la enseñanza de habilidades técnicas y la fase lúdica. Este modelo contempla un papel central del profesor, ya que tiene la tarea de transmitir conocimientos al alumno, centrandó la atención en la práctica de la motricidad única y luego aprendiendo habilidades cada vez más complejas para ser utilizadas en un contexto de juego-deporte.

La filosofía básica del modelo comprende la capacidad de jugar aprendida por ósmosis después de la adquisición de las habilidades fundamentales. Por esta razón, el alumno participa al juego realizando las habilidades practicadas durante las lecciones, insertándolas en el contexto del juego de manera significativa.

En las dos primeras fases del modelo tradicional, los profesores se preocupan principalmente por el desarrollo del control motor de los instrumentos y el uso de experiencias a través de las cuales se aprenden actividades globales y desafiantes que luego conducen a la habilidad.

En la tercera etapa, los estudiantes generalmente ingresan a una situación de juego modificada, en la que se introducen gradualmente números de jugadores, reglas y condiciones del juego donde se propone una participación en juegos bajo condiciones y reglas que representan las normas de los juegos oficiales.

Por lo tanto, el *Teaching Games for Understanding* considera la coordinación motriz como una organización que emerge de las limitaciones periféricas del sistema y no de las estructuras centrales de control. Se define así, porque no considera los aspectos de la coordinación motriz interna de la persona sino, de manera más general, la compleja interacción entre el individuo y el entorno y la relación circular entre percepción y acción.

Este modelo pone énfasis en el juego, en el que los problemas tácticos y estratégicos se presentan en un entorno de juego modificado y enfoca la formación en aquellos que practican en una situación específica donde se enfatiza la toma de decisiones y la resolución de problemas. El modelo ofrece un enfoque alternativo a la enseñanza, pasando de una situación orientada al profesor hasta una orientada al alumno.

También, se asigna un papel didáctico específico a los estilos de enseñanza, la variación e interacción en la lección y en el proceso de enseñanza, con el fin de proponer tareas motrices estimulando diferentes formas de comprender, incluyendo no solo el modo de realizar las habilidades motoras requeridas y las variantes ejecutivas, sino también la razón y el tiempo de aplicación de las respuestas motoras.

A diferencia del método tradicional, en la primera fase se plantea un juego inicial, una versión más o menos simplificada del juego completo al que se refiere el deporte. Esta actividad representa el problema a analizar, con el fin de generar una serie de conexiones que permitan a los jugadores aprender de una forma consciente, a partir de intuiciones derivadas de la observación del propio juego.

En el contexto lúdico es posible identificar una fase analítica que se centra en la construcción de la conducta táctica a través de actividades prácticas y a esta sigue una fase final situacional en la que se consolida y evalúa la conducta, variando, cuando posible, algunas condiciones y reglas.

Los límites del enfoque de enseñanza tradicional radican en el hecho de que los que participan no conocen perfectamente el juego y pueden implementar habilidades limitadas para la toma de decisiones con una consiguiente dependencia de la información y la orientación de los maestros y entrenadores. Se puede decir que los métodos tradicionales han tendido a centrarse en respuestas motoras específicas y no han tenido en cuenta la naturaleza contextual de los juegos.

El deporte educativo fomenta el respeto por uno mismo y por los demás, sea cual sea el resultado, hace crecer a partir de los fracasos y las derrotas, enseña a respetar las normas, permite la socialización a cualquier edad y ayuda a mejorar física y moralmente.

El juego es la primera forma de acercamiento a esta actividad, que luego se transforma con el tiempo en una actividad deportiva. En primer lugar, las actividades recreativas deben ser capaces de crear un ambiente que anime comportamientos y actitudes de curiosidad, para que quienes las practican sientan satisfacción y placer (Coco, D., 2014).

En realidad, como evidencia Caon (2022), generalmente los docentes no tienen disponibilidad a dejar que los alumnos jueguen en la escuela por las dificultades organizativas, los posibles problemas con la elaboración de unos tipos de actividades y la selección específica de un camino, intentando garantizar el equilibrio en el aula.

Sobretudo, continua Caon (2022: 8), “la grandissima parte delle persone è cresciuta con l’idea che il gioco sia un’attività infantile e non ‘seria’: questo atteggiamento porta a diffidenze che, se non decostruite attraverso un patto formativo e una spiegazione del senso del gioco a scuola, possono incidere negativamente sulla motivazione e, quindi, sul potenziale apprendimento significativo”.

La propuesta lúdica no representa una alternativa de otros escenarios, sino una integración. El juego debe incluirse en un sistema de enseñanza variado e integrado en el que se salvaguarden diferentes formas de trabajo y diferentes tipos de enseñanza. La creación progresiva de un ambiente lúdico tiene que formar parte de los momentos frontales y no necesariamente lúdicos a los que los estudiantes suelen estar acostumbrados, considerando también estos momentos como momento formativo y no solo como una forma de diversión.

En línea con un enfoque didáctico activo que se puede conciliar fácilmente con los juegos de movimiento, Caon (2022) hace referencia a la metodología de *Total Physical Response*, teorizada por el psicólogo estadounidense James Asher en 1968 y difundida desde los años setenta. Esta metodología da lugar a múltiples actividades que implican la implicación motriz del alumno sin obligación a verbalizar de forma inmediata. Esta metodología está especialmente indicada para estudiantes introvertidos o los que se sienten seguros al hablar solo cuando perciben un dominio adecuado del idioma.

La metodología examinada permite la creación de una interacción en el aula para la cual el profesor proporciona un input lingüístico al que el alumno debe responder a través de respuestas físicas y no verbales, respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada alumno. De esta manera, el alumno puede actuar y experimentar el idioma a través de aportaciones que activan múltiples sentidos al mismo tiempo y promueve la creación de una atmósfera tranquila.

Otra metodología digna de mención según Caon es la *Silent Way*, del pedagogo egipcio Caleb Gattegno que se popularizó en los años setenta y representa un primer intento de crear una enseñanza de idiomas humanista y, al mismo tiempo, lúdica. Mientras que Asher respeta el silencio del estudiante en la fase inicial de aproximación a una lengua no nativa, Gattegno impone un cierto silencio al profesor y valora los tentativos de hablar por parte del principiante en un ambiente de ficción total y de puro juego.

De esta manera, se promueve una metodología lúdica vinculada a la facilitación del aprendizaje de idiomas mediante el uso de una lógica inductiva, que permite un descubrimiento del lenguaje y una dinámica relacional orientada hacia el uso del lenguaje con fines auténticos.

Otra metodología presentada es la *Suggestopedia* del psicoterapeuta Georgi Lozanov, que contiene algunos elementos que pueden ser utilizados para facilitar la comprensión del juego con la enseñanza. El curso se lleva a cabo con unos pocos estudiantes, sentados alrededor de una mesa ovalada, mientras que el profesor no está en el pupitre, sino que está de pie detrás de ellos se mueve, de modo que no haya oposición proxémica entre el profesor y los alumnos.

Así que se propone el uso de actividades de relajación y de comprensión del error, considerado como una etapa normal del proceso de aprendizaje. También, se recuerda la necesidad de proteger a los que se han equivocado y tranquilizarlos físicamente. Una vez más, la producción del lenguaje no se exige desde el principio.

2.2.3 Descubriendo el aprendizaje experiencial

El cuerpo siempre ha sido un mediador del conocimiento y desempeña este papel a través del movimiento y todos sus sentidos, convirtiéndose en instrumento, facilitador y mediador didáctico. En tal sentido, se hace oportuno precisar que cada mediador se relaciona con una dimensión específica de la sensorialidad, expresando una forma peculiar de conocer el mundo. Según Maggi (2022), se evidencia una lógica constructivista y una referencia a la teoría de la cognición para mirar el cuerpo a través de la percepción y la acción. El aprendizaje puede ser experiencial y la cognición surge de la experiencia vivida entre la experiencia subjetiva del cuerpo en el medio ambiente y las raíces biológicas.

El cuerpo se convierte en el recipiente del sentido individual, de los sentimientos y de las aspiraciones más personales con la función de acceso para la construcción del conocimiento. De hecho, se habla de corporalidad didáctica cuando el cuerpo en acción se convierte en un facilitador del aprendizaje, es decir un mediador didáctico que tiene como objetivo lograr un aprendizaje que sea significativo.

Un cuerpo en movimiento, tanto en un aula como en un campo deportivo, realiza una actividad que tiene el carácter de aprendizaje activo. Aprendiendo de la experiencia, el individuo empieza a interactuar con el mundo exterior procesando activamente las ideas y aprovechando del tiempo presente. La implicación de los sentidos y la experiencia tienen una influencia importante y representan la base de la metodología de aprender haciendo.

Por lo tanto, de acuerdo con la definición de Matarangolo (2009: 3), la acción de los deportes debe ser considerada como “prodotta dall’apprendimento e dai processi mediante i quali l’individuo si pone in grado di stabilire un costruttivo rapporto tra sé e l’ambiente in modo da mutare positivamente la propria condizione e quella stessa dell’ambiente”.

Entre el aprendizaje y la adquisición de habilidades relacionales y socio afectivas, existe una interconexión eficiente y adecuada. Así, la primera forma verdadera de acción educativa implica la asignación de un ambiente en el que proponer y permitir al estudiante conquistar nuevos aprendizajes hasta el punto de tomar posesión del grado personal de autonomía.

Como sostenía la pedagoga Maria Montessori (1870-1952), el camino del aprendizaje, y con él toda forma de conocimiento, comienza con los sentidos, por lo que es el organismo el que recibe y absorbe el conocimiento. El niño escucha, toca, huele, saborea y mira el mundo que le rodea y, a continuación, proporciona información útil para el crecimiento sensorial, intelectual y afectivo.

Sólo a través de la experiencia sensorial y motriz es posible obtener el aprendizaje y, además, cualquier nueva forma de aprendizaje debe pasar necesariamente por la experiencia sensorio-motriz. El significado y el interés de la pedagogía para la ciencia del ejercicio y el deporte se refiere a la formación integral del individuo. La actividad física, al igual que el deporte, es un proceso al que deben estar sujetas las ciencias de la educación, ya que son intrínsecas a la capacidad de interpretar las manifestaciones de la personalidad del sujeto.

Según Olivieri (2016) lo que se adquiere a través del juego no es una información específica, sino que una disposición mental hacia la resolución de problemas que incluye tanto la abstracción como la flexibilidad de conjunción. De hecho, durante la primera infancia, el ejercicio ayuda a desarrollar la fuerza muscular y la capacidad pulmonar, así como a aumentar la función cognitiva acelerando el procesamiento.

El juego físico activo brinda oportunidades para que los niños pequeños mejoren las habilidades interpersonales y motoras y aumenten el enfoque en las tareas de aprendizaje. El juego, por lo tanto, sintetiza los beneficios neuronales y ofrece una estimulación física, social e intelectual.

Según D'Alessio (2016), el deporte es un momento de revelación del hombre para el ejercicio de la corporeidad y la inteligencia, de la fuerza de voluntad y lealtad, de la formación del carácter, el espacio para la autoafirmación, respecto del otro, en la consecución del único objetivo acordado no de prevaricar, sino de medirse con la fuerza del otro. El deporte es también el espacio para el desarrollo de actitudes sociales, en la coordinación de los sistemas de juego, ataque o defensa y en la más amplia integración con el equipo.

El entrenamiento deportivo es, por tanto, un tipo de aprendizaje cognitivo con componentes emocionales y sociales que permite, a través de la adquisición de habilidades motrices generales y específicas, ampliar y diferenciar las propias características, reconociendo el papel activo del individuo en su construcción. A través de la práctica del deporte, además de experimentar con la percepción y el dominio del propio cuerpo, ofrece la posibilidad de satisfacer las necesidades relacionadas con la experiencia del juego, la competición y la vida en grupo.

La práctica de una actividad deportiva puede desempeñar un papel protagonista en la adquisición de nuevas posibilidades de comunicación y percepción del propio mundo interno que, junto con el desarrollo de habilidades relacionales con la realidad externa, favorecen la construcción de estilos de vida activos.

Cada momento de aprendizaje se sitúa en un contexto y se vincula a una experiencia que tiene un carácter único. Normalmente, la experiencia surge de la vida cotidiana, sin embargo, hay hechos que suceden y episodios que suceden sin que se conviertan en experiencia.

Como señala Serbati (2011), en la época griega para Platón y Aristóteles, la experiencia coincidía con una capacidad, pero también con un poder de acción dado por el dominio adquirido en un campo determinado. En la época medieval, se configuraba como fuente de conocimiento, convirtiéndose así en un concepto gnoseológico, ya no vinculado únicamente a la capacidad de actuar, sino al desarrollo del conocimiento.

En tiempos premodernos, el que tenía experiencia era considerado el experto, o sea aquella persona que a lo largo de los años se había enfrentado a situaciones diversificadas de las que había aprendido conocimientos y sabiduría que podían transmitirse a las generaciones futuras.

La experiencia se caracteriza por la singularidad y la personalización, siendo un camino concreto y potencialmente ilimitado que el individuo tiene disponible dentro del cual elige lo que es más significativo y lo reelabora. En la relación entre experiencia y conocimiento llega la educación, dada la capacidad de aprender y procesar como una memoria para el futuro.

A través de la experiencia, cada persona entra en una relación con el mundo y crea una relación con el contexto. Así, el fenómeno de la experiencia es considerado como formativo y constitutivo para la construcción del pensamiento. El experto, por tanto, no es sólo el que sabe hacer y actuar, sino el que tiene la facultad de elegir entre los medios posibles los más adecuados para alcanzar el fin predeterminado.

Si no toda experiencia genera aprendizaje, todo aprendizaje constituye una experiencia.

El aprendizaje es, por tanto, intrínsecamente experiencial, como una transformación llevada a cabo por una persona que vive unos particulares hechos y situaciones.

Retomando el pensamiento del psicoanalista suizo Carl Jung (1875-1961), se podría decir que el aprendizaje se genera a partir de situaciones a través de un movimiento continuo de aspectos conscientes e inconscientes y de una transformación de pensamientos y acciones en conocimiento. El inicio del aprendizaje puede partir de un estímulo externo, una idea o una emoción que se le presenta al sujeto pero que luego analiza para comprenderla, combinándola con otros elementos y otros eventos e integrando factores intuitivos con otros reflexivos y metacognitivos.

Así, según Serbati (2011: 55), “l’esperienza è transazione con l’ambiente e sua successiva elaborazione, combinazione di passività e attività parallelamente fondamentali”

La acción práctica genera situaciones que llegan a la mente y cuyo significado debe ser interpretado relacionándolo con conceptos y experiencias pasadas, que, de esta manera, son reelaboradas, descompuestas y recompuestas para tener una lectura global cada vez nueva. De este modo, el aprendizaje se configura evidentemente como un fenómeno socialmente construido y, a partir del contexto y de la relación con los otros, el sujeto se reconoce y construye significados modelando la experiencia.

El aprendizaje experiencial es, por tanto, un proceso a través del cual se crea un claro conocimiento a partir de una transformación de la experiencia. A tal efecto, se vive la experiencia concreta de manera vigilante, se observa y se examina, tanto durante la experiencia como después, describiéndola y dando una interpretación a partir de conceptos que aclaran las estructuras explicativas. Posteriormente, se busca una confirmación de la explicación en otra situación.

El papel de la experiencia directa, de la apertura a experiencias nuevas e inusuales, encuentra una representación peculiar en la teoría del desorden del físico británico Stephen Hawkins (1942-2018), tomando en consideración contextos que apoyan y tranquilizan a los niños, pero que al mismo tiempo los dejan libres para elaborar y construir significados sobre el mundo que los rodea. En esta fase indispensable, se hacen descubrimientos, pero luego se pierden y se vuelven a hacer.

Para Giordano (2011: 181) “si fa esperienza di situazioni e di fenomeni, due elementi complementari e sempre compresenti”. De hecho, en cada situación hay fenómenos que no son específicos sólo de una situación, y todo fenómeno, que como tal trasciende cualquier tipo de situación, sólo puede ser experimentado en términos de situaciones particulares.

La experimentación es la principal forma en que los niños construyen el conocimiento desde el nacimiento, pero el mismo acto de experimentar, tanto en niños como en adultos, tiene un significado mucho más complejo que simplemente hacer.

Asimismo, Giordano (2011: 182) supone que “come le cose sono (i fatti) come noi le osserviamo e descriviamo (le rappresentazioni), come le interpretiamo (teorie, modelli) sono piani sempre presenti e interagenti, che per nostra necessità cognitiva tendiamo nello stesso tempo a guardare in modo separato e a considerare in relazione tra loro”. Lo que se ve depende tanto de las formas que de representación de la realidad como de las ideas que se disponen antes de hacer nuevas observaciones y experiencias.

A través de la formación específica, el deporte como método y herramienta educativa puede aportar conocimientos pedagógicos que permitan el desarrollo de los valores educativos de esta actividad humana. Por lo tanto, es necesario educar para la libertad y el bienestar y esto solo es posible a través de la formación de los atletas que practican deporte.

El deporte es una de las prácticas humanas capaces de derribar cualquier barrera, cultural, social, ideológica, entendiéndola, así, como una herramienta potencial para mejorar a quienes la proponen y a quienes la practican. Dentro del contexto, el papel del educador no es dar forma a una realidad externa como cualquier otro producto, sino conseguir que el alumno exprese todo su potencial.

En realidad, como argumenta Mari (2009: 31), “l’accezione antica di formazione, essendo congiunta all’idea di forma come nucleo sostanziale dell’identità, porta a concepire l’azione educativa essenzialmente come trasformativa, cioè tributaria di un positum iniziale che viene esplicitato”.

En suma, Coco (2014) subraya la importancia de educar a la libertad y al bienestar en la práctica del deporte y esto solo es posible a través de la formación de los que están involucrados en el mundo deportivo. El potencial valorativo de la promoción de los valores humanos del deporte radica en la capacidad de comunicarse, en el encuentro, en la confrontación interpersonal y a través de la libre expresión.

2.3 La importancia de las emociones en el deporte y en los procesos de aprendizaje

2.3.1 Presentación e importancia del aspecto emocional

A partir de las teorías sobre la pluralidad de inteligencias del psicólogo estadounidense Howard Gardner (1999), la comunidad científica en los últimos veinte años ha ofrecido una lectura original sobre las diferentes formas de conocimiento humano, reconociendo la dimensión corporal no sólo con la misma dignidad que las otras formas intelectuales, sino también como una oportunidad de realización y posibilidad de expresión.

Se hace hincapié en cómo las emociones pueden tanto influir como modificar los procesos de aprendizaje y cambiar elementos del sistema neuronal, convirtiéndose en elementos fundamentales para facilitar o no el recuerdo positivo o negativo del mismo.

Come sostenuto da Rosa & De Vita (2017: 24), “il movimento rappresenta la via maestra per esprimersi, comunicare e comprendere. Fin dalla nascita l’essere umano impara a conoscersi, conoscere il proprio corpo e le emozioni che lo abitano, ad essere consapevole di sé e della propria identità attraverso l’esperienza vissuta del corpo esplorando e scoprendo le proprie potenzialità e le proprie capacità espressivo-comunicative-relazionali ritrovando sè stesso e il proprio potenziale emotivo, personale e sociale”.

Todas las experiencias que involucran el cuerpo y la esfera emocional influyen fuertemente en la identidad de cada ser humano. Partiendo de la asunción de la centralidad de la dimensión emocional y corporal, el paradigma enunciado a finales de los ochenta de la *Embodied Cognitive Science* reconoce la corporeidad como la dimensión crucial para el éxito de los procesos que influyen y dirigen los cambios en el comportamiento humano.

De acuerdo con esta teoría, toda forma de cognición humana está encarnada en la experiencia corporal. Los procesos mentales se desarrollan y son modulados por la corporalidad donde, a partir de la edad prenatal, el cuerpo se configura como un puente para el encuentro con el mundo. La experiencia puede ser facilitadora sin ninguna restricción de normalidad y la diversidad se convierte en un recurso cuando entra en relación.

El sistema nervioso central contiene los circuitos neuronales que regulan la activación de dos sistemas motivacionales, el defensivo y el apetitivo, funcionales para la adaptación humana. El sistema defensivo se activa en situaciones de amenaza mientras que el sistema apetitivo se activa en contextos que promueven la supervivencia con conductas como el acercamiento.

La parte básica del cerebro emocional es el sistema límbico formado por una serie de estructuras cerebrales que incluyen el hipocampo, la amígdala, los núcleos talámicos anteriores y la corteza límbica. La estructura principal del sistema límbico es la amígdala, que regula las conexiones entre las estructuras corticales superiores y los sistemas nerviosos periférico, vegetativo y somatomotor. La amígdala, el hipocampo y las áreas corticales representan el circuito básico para la representación en memoria de la experiencia emocional que estimula una respuesta de activación fisiológica más sólida.

Incluso, las investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje a nivel cerebral. Para Rosa & De Vita (2017: 26), “la stretta correlazione tra emozioni e cognizione è determinante in merito alla importanza degli effetti compensatori delle emozioni a valenza positiva rispetto all’induzione di uno stato di attivazione neurofisiologica che risulterà diverso se generato da emozioni negative”.

Como destacan los dos estudios, el psicólogo estadounidense Howard Gardner, en 1975, con la publicación de *The Shattered Mind*, formuló las primeras hipótesis sobre la teoría de las inteligencias múltiples, afirmando la existencia de siete tipos diferentes de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia kinestésica, inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Explicando brevemente, la inteligencia lingüística es la capacidad de comunicarse y expresarse a través del lenguaje, la inteligencia lógico-matemática es propia de los que son hábiles en el cálculo y la resolución de problemas, la inteligencia musical es la capacidad de comunicarse a través de sonidos y procesarlos, la inteligencia espacial es la capacidad de percibir relaciones espaciales, la inteligencia corporal-kinestésica es la capacidad de controlar la coordinación de movimientos y la inteligencia interpersonal se define como la capacidad de comprender las emociones y deseos de los demás.

La inteligencia intrapersonal es la capacidad de ser consciente de las propias emociones y ser capaz de gestionarlas. Luego agrega otros dos tipos de inteligencia: la inteligencia naturalista, que se refiere a la capacidad de identificar y comprender el entorno natural, y la inteligencia existencial, que se refiere a la capacidad de reflexionar sobre categorías conceptuales universales.

Otro aporte a la comprensión del tema lo da el psicólogo estadounidense Daniel Goleman, quien publica en el año 2000, el libro *Emotional Intelligence* definiendo la inteligencia emotiva como la capacidad desarrollada durante la infancia que sirve a reconocer los sentimientos propios y de los demás, pero también a reconocerlos y gestionarlos en las relaciones sociales.

Las categorías de inteligencia emocional comprenden la capacidad de comprender, controlar y dominar las propias emociones, junto a las habilidades de reconocimiento empático y de las habilidades sociales.

Todas las diferentes formas de inteligencia, sin embargo, tienen una fuente común: la afectividad. Según lo informado por Rosa & De Vita (2017), la pedagogía afirma que la capacidad afectiva de un acontecimiento facilita su recuerdo y la inteligencia afectiva es la capacidad de sentir al otro, de empatizarlo y de comprenderlo. La afectividad es el tejido de todo proceso cognitivo, ya que impregna las funciones de la percepción, del movimiento y del aprendizaje de idiomas y es también un poderoso organizador del pensamiento y de la acción.

Paloma (2005) recuerda que el sistema nervioso humano está formado por un gran número de células nerviosas que se comunican entre sí. Mientras que dentro de las vías nerviosas ascendentes y descendentes las células están dispuestas en fila para formar cadenas lineales, donde cada célula se comunica con la siguiente. El aprendizaje, de hecho, no puede separarse de la memoria y la memoria no se tiene posibilidad de alimentarse sin el aprendizaje. De hecho, este último, ayuda a consolidar la memoria que constituye una especie de reservorio de recuerdos y nociones.

El mismo Goleman cree que las emociones se pueden aprender, evolucionar y cambiar y todo esto proceso se describe como aprendizaje emocional. A su vez, requiere una memoria emocional cuyo asiento es la amígdala. Si las acciones motrices y deportivas, por lo tanto, implican una corporalidad entendida como una entidad psicofísica impregnada de racionalidad y emocionalidad y fisicalidad, es legítimo reconocerlas como posibles objetos y sujetos para el aprendizaje y la investigación.

En los procesos de comunicación, el lenguaje corporal está integrado y apoya el lenguaje hablado para perfeccionar las formas de comunicación. En esta perspectiva, el cuerpo y el movimiento adquieren una connotación relacional y comunicativa que es esencial para el desarrollo pleno de la personalidad del individuo, en sus componentes funcionales, cognitivas, afectivas y sociales.

Ligado a este asunto, como sostiene Pignato (2018), el tema del dualismo entre cuerpo y alma, en sus diferentes interpretaciones, ha tenido una enorme influencia en la cultura del mundo occidental en la determinación del valor que se debe asignar a cada función y la concepción más antigua del cuerpo estimado como instrumento del alma.

Si se toma en consideración el antiguo pensamiento platónico, el alma preexiste al cuerpo y se considera una sustancia inteligente que proviene de sí misma y capaz de movimiento, virtud y conocimiento de cosas eternas. Junto al alma racional, Platón sitúa otra no dotada de inteligencia y ligada al cuerpo, formada por dos partes distintas y opuestas.

Pignato (2018) refiere que, en general, se puede argumentar que todo el pensamiento medieval considera el ser humano formado por dos elementos principales: el alma, que es de naturaleza espiritual, activa e inteligente, y el cuerpo, de naturaleza material, pasiva y desprovista de inteligencia. La duplicidad es una herencia de la antigüedad clásica que el ser humano siempre ha encontrado porque, por un lado, es capaz de conocer el mundo, desarrollando muchas ideas y formándose un concepto cada vez más refinado y preciso y, por otro lado, es consciente de pertenecer al mismo mundo que es objeto de su investigación.

Comúnmente se cree que la separación del cuerpo y el alma causó el efecto de establecer la independencia del alma del cuerpo, pero el dualismo cartesiano abre un problema irresoluble a nivel teórico. En efecto, si el cuerpo y el alma son dos sustancias independientes, no está claro cómo y con qué fin se combinan para formar al hombre.

Para Di Corrado (2015), retomando el campo del deporte, la psicología ha adquirido una importancia considerable y sigue representando un elemento ineludible. Esto pasó después de los Juegos Olímpicos de Roma de 1960 cuando esta disciplina comenzó a interesarse por el mundo del deporte en Italia con el intento de ayudar a salvaguardar el bienestar psicofísico del atleta y, al mismo tiempo, introducir cualquier mejora en la preparación y el rendimiento deportivo.

Al inicio de su historia, la psicología deportiva tuvo como objetivo estudiar la personalidad de los deportistas, buscando modelos cognitivos y conductuales, útiles para diferenciar las características de los deportistas de otros hombres. Hoy en día, el objetivo de la psicología deportiva ha cambiado mucho y se ha visto pasar de un nivel teórico a uno práctico, convirtiéndose así en una psicología de la acción que tiene como objetivo una comprensión total del hombre y de su preparación deportiva.

La atención se considera como uno de los componentes fundamentales para lograr un rendimiento óptimo y un mayor aprendizaje de las habilidades motrices y ha sido incluida por los psicólogos deportivos entre las principales habilidades a desarrollar en los deportistas.

En el juego del fútbol se incorporan un conjunto de habilidades abiertas, ya que los gestos atléticos de los jugadores dependen de las circunstancias que propone el partido, de las estrategias de los rivales, de las condiciones del campo de competición y de muchas otras variables externas. Un deportista siempre dirige su atención a algo, ya sea un elemento interno o externo y debe adaptarse a los diferentes esquemas tácticos propuestos en el campo y responder a ellos cambiando rápida e inesperadamente el foco atencional.

Por lo tanto, ser operativo en el ámbito del deporte significa desarrollar un programa de entrenamiento para la mente, como se hace para los programas de entrenamiento físico, con el objetivo de practicar aquellos elementos que representan la base psicológica de un deportista y que le permiten hacer el mejor uso de sus recursos.

Al respecto, Damiani, Santaniello y Paloma (2015) recuerdan que el significado etimológico de intelecto, del latín *intus legere*, leer en el interior, e *inter legere*, leyendo entre, con el exterior, recuerda la idea de diversas formas y modalidades de inteligencia, tanto intrapersonal como interpersonal. La inteligencia se caracteriza como la facultad de comprender la realidad no de manera superficial, sino en profundidad, para captar los aspectos no inmediatamente evidentes, detectando relaciones e interconexiones entre los diversos aspectos de la realidad para llegar a una comprensión más amplia y completa de la misma.

En la exploración de estas interconexiones, emerge la centralidad del cuerpo en acción y de esta manera, el cuerpo, la visión y el movimiento se interconectan con otras dimensiones del desarrollo como las emociones y la empatía. Las relaciones interpersonales también contienen una dimensión experiencial que nos permite comprender directamente el significado de las acciones, emociones y sensaciones de los demás. Esta dimensión de la inteligencia social se encarna de tal manera entre el conocimiento experiencial multimodal que se obtiene del cuerpo y la experiencia que se alcanza con los demás.

2.3.2 *Impacto emocional en el camino de aprendizaje*

De las palabras de Damiani, Santaniello & Paloma (2015: 91) se puede ver que “percepire un oggetto significa immaginare le azioni implicate dal suo uso, selezionare tratti particolari e ignorarne altri. L’intelligenza motoria rende possibile la comprensione del mondo attraverso il corpo, il movimento e tutti i canali non linguistici ma influenza anche i successivi apprendimenti verbali e complessi”

Educación y aprender ejemplifican más que otros la conjunción entre mente, cerebro y cuerpo, de hecho, en la persona que se educa o que aprende, los procesos cerebrales se activan debido a los diversos circuitos entre neuronas que llevan a cabo experiencias educativas y de aprendizaje.

Otro aspecto importante se refiere a la relación entre el aprendizaje, la emoción y el cuerpo, ya que, según Immordino-Yang & Damasio (2007: 4) “emotions, which play out in the body and mind, are profoundly intertwined with thought. And after all, this should not be surprising. Complex brains could not have evolved separately from the organisms they were meant to regulate”.

Además, Gomez, Ascione & Tafuri (2016: 81) subrayan el hecho de que “le emozioni rappresentano il mezzo principale attraverso il quale il cervello elabora il valore da attribuire alle informazioni che derivano dai canali sensoriali”. Cuando la información de entrada es relevante, entonces se activa un circuito emocional específico, que puede llevar a la ejecución o la planificación de respuestas automáticas, en virtud de experiencias previas o decisiones tomadas en contextos similares.

En el campo de la divulgación científica, Oliverio (2008) señala que la esfera cognitiva se opone a la emocional, por un lado porque se suelen considerar las funciones mentales racionales, que dependen esencialmente del papel que ejerza la corteza cerebral mientras que, por otro lado, la esfera de la emoción tendría una carga predominantemente instintiva y se relaciona a las estructuras subcortical. De hecho, el cerebro está compuesto de áreas, centros y núcleos estrechamente asociados, con el intento de garantizar la interacción de un producto diferente y más complejo que el que resultaría de la simple suma aritmética de nuevas partes.

Además, como reportado por Casolo, Coco & Tortella (2020), un término acuñado recientemente pero que indica un fenómeno que siempre ha existido es el de la resiliencia.

Aunque solo se ha convertido en objeto de estudio e interés en los últimos años, siempre ha sido parte de la realidad humana. Desde la década de 1980, los estudios de resiliencia han dado lugar a una nueva forma de concebir las consecuencias de un evento traumático y la consiguiente relación. Existen diferentes definiciones del término resiliencia, pero todas se centran en la capacidad del individuo para adaptarse a los cambios y eventos estresantes de una manera segura y flexible.

Rosa & De Vita (2018) explican que el término resiliencia proviene del latín *resiliens*, derivado de *resilire* es decir, rebotar, saltar hacia atrás y se refiere a la calidad de los materiales para resistir el impacto sin romperse, volviendo a su forma original después de la deformación.

Algunas de las características más relevantes que surgen de la investigación en resiliencia son, en palabras de Malaguti (2005: 27), “la capacità di trasformare un’esperienza dolorosa in apprendimento, qui inteso come la capacità di acquisire delle competenze utili al miglioramento della qualità di vita e all’organizzazione di un percorso autonomo e soddisfacente, in relazione al contesto di riferimento”.

Otro soporte a la explicación del término llega de Casolo, Coco y Tortella (2020) que tratan de dar una explicación definiendo la resiliencia como el acto de aceptar y acoger los puntos de debilidad y fragilidad sin escandalizarse y encontrando formas de elaboración que permitan a la persona integrar sus límites con los recursos internos y externos. De este modo, la experiencia traumática se convierte en una oportunidad formativa no solo para quienes lo experimentan en primera persona, sino también para los que no lo viven directamente.

La resiliencia expresa la capacidad del individuo para desarrollar habilidades que le permitan hacer frente a todas las situaciones que puedan surgir en el transcurso de la vida. El deporte y el movimiento promueven el desarrollo de actitudes resilientes en el individuo, ya que permiten aumentar actitudes positivas hacia el entorno y las relaciones que lo rodean.

El entorno social y la educación influyen mucho en la posibilidad de potenciar la resiliencia o no y se pueden identificar elementos característicos esenciales como autoestima, autoeficacia, perseverancia y adaptabilidad. Además, se ha demostrado una relación positiva entre la práctica de actividad motora y física y el aumento de la autoestima.

De hecho, la actividad física, propuesta en los diversos programas de juego directo o de educación física, coopera en el aumento de la autoestima en niños en edad escolar, influyendo directamente en la autoestima de un área específica de autoevaluación y aumentando en gran medida la competencia física.

Otro concepto fundamental presentado por los tres estudiosos es la autoeficacia derivada de la teoría del aprendizaje socio cognitivo, en particular por el psicólogo canadiense Albert Bandura (1925-2021) quien elabora el funcionamiento como resultado de un entretendido de influencias personales, eventos biológicos, culturales y finalmente ambientales. El concepto de autoeficacia también se asocia a los aspectos motivacionales como el optimismo, la ansiedad, la autoestima y el estrés.

Como señala Benini (2018), las creencias de autoeficacia y el rendimiento dependen del intercambio entre los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección e, incluso, incluyen una evaluación de las propias habilidades, la elección de metas, la imaginación de escenarios de éxito y fracaso y el mantenimiento de la atención.

Los procesos afectivos incluyen la percepción del dominio situacional que influye en la activación emocional y en la tolerancia a emociones negativas como la ansiedad o la depresión. Por último, los procesos de selección, es decir, la elección de la residencia, la carrera, el núcleo familiar, así como el uso del tiempo, pueden influir directamente en el funcionamiento individual.

Volviendo al pasado, como ilustra Balboni (2013), el mundo clásico, especialmente el griego, se había ocupado de las emociones divinizándolas. De hecho, Zeus, Poseidón y Hades se identificaban con las emociones del terror del miedo y de la muerte, Afrodita era eros, Juno era la maternidad, Artemisa era la libertad dentro de la naturaleza con Dioniso y Apolo que presidían otras emociones. Marte era la violencia y Hermes era el conocimiento hermético, alcanzable solo a través del impacto emocional de la iniciación.

De nuevo, la razón en la Ilíada está representada por Ulises, quien, sin embargo, en la Odisea se detiene en las emociones con Circe y Calipso y no niega la emoción del canto de las sirenas con la racionalidad que al final prevalece a través del regreso a Ítaca. Eneas cede a la emoción, pero incluso aquí prevalece la racionalidad, aplicada a la misión a cumplir y sus amores dan la sensación de razón política más que de pasión.

Otro pilar de la educación era la visión cristiana, católica y protestante en Europa, puritana en América del Norte, según las cuales las emociones placenteras se convierten en pecados capitales y las emociones desagradables en virtudes.

A pesar de la abertura hacia los clásicos, el humanismo sigue siendo cristiano. Dante pone las emociones en el infierno; Orlando, en un primer momento se enamora y luego se convierte en un furioso, muriendo en Roncesvalles después de una lucha con los cristianos.

A este propósito, Balboni (2013: 7) define las emociones como: “risposte adattive della mente alle pressioni esterne e quindi risulta fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi”. En este sentido, considera posible la identificación de tres momentos que comprenden la ocurrencia del evento en cuestión, la recepción del input y la posterior evaluación de la activación de una reacción para la gestión del evento. El evento se evalúa de forma intuitiva, en base a una serie de parámetros como la novedad, el aspecto estético y la sensación de utilidad y viabilidad de la entrada.

A partir de la consideración del profesor y no en relación con los alumnos, Agudo (101:15) concluye que “teniendo en cuenta que el profesor supone el centro de atención del alumno, parece razonable la necesidad de tomarse muy en serio el aprendizaje de los alumnos y, por supuesto, cuidar mucho aquellos aspectos o rasgos de su personalidad, así como sus propias emociones las cuales pueden generar determinadas reacciones emocionales en los estudiantes. En definitiva, los aspectos emocionales de la personalidad del profesor adquieren mayor énfasis que su actuación docente en el aula, considerándose clave su incidencia en el alumno y en su aprendizaje”

En otro estudio de Zembylas (2003: 104) se afirma que “surprisingly enough, for some time the concept of teacher emotion as a social and cultural phenomenon was not particularly accepted among researchers, who tended to emphasize teacher practice primarily as a cognitive activity. Many researchers in education viewed the study of teacher emotion as the province of the «psy» disciplines, particularly cognitive psychology, rather than as relevant to their own concerns”.

Inevitablemente, las emociones influyen en la motivación del profesor, en la gestión del aula, pero también en su capacidad cognitiva, por ejemplo, a la hora de clasificar a los alumnos y evaluar los resultados.

Sin embargo, como apoyan Sutton y Wheatley (2003: 340) “although teachers may often attempt to mask their feelings, students are often aware of teachers’ emotions. There are many ways that emotions can be communicated involuntarily and voluntarily. Observable physiological changes during the emotion process include sweating, blushing, and breathing fast. Vocal changes in pitch, loudness, and speed also accompany the emotional process. Specific facial expressions are associated with emotions such as anger, sadness, joy, and surprise and observers often respond automatically to momentary facial changes associated with emotions”

Saber gestionar las emociones es una importante adquisición de crecimiento para los jóvenes y para procesar las experiencias de la vida y el deporte de una manera armoniosa, es esencial ser consciente de las propias experiencias internas y de la posibilidad de expresarlas de la mejor manera posible. En la vida cotidiana, las emociones ayudan a entender qué objetivos perseguir, mientras que los pensamientos permiten la planificación para llegar a alcanzarlos.

Además, De Marchi, Donatone y Fantini (2014) afirman que las emociones guían y promueven la activación de habilidades importantes para la vida como la toma de decisiones y la resolución de problemas, ya que hacen que el sujeto sea consciente del significado personal de lo que está sucediendo y lo ponen en contacto con sus necesidades y prioridades.

Además, creen que “l’emozione è una reazione istintiva dell’individuo, suscitata da un input interno o esterno a lui. Essa appare in modo improvviso, ha breve durata e forte intensità, e la sua funzione, apportando un cambiamento fisico, aiuta a dare significato alle cose”.

2.3.3 Representación y manifestación de las emociones en el deporte

En las actividades deportivas situacionales, como el fútbol y el baloncesto, el individuo, además de seguir reglas técnicas para optimizar el rendimiento, necesita de una considerable capacidad de predicción motora que se relacione con una capacidad de interpretación e integración a diferentes niveles de información.

El desarrollo del ser humano y la formación como individuo, según Torregiani (2017), está ligado a dos dimensiones esenciales, descriptivas de la propia naturaleza humana: la dotación biológica dada por el cuerpo, en la que residen los elementos vinculantes de la experiencia, y la cultura, como bagaje de herramientas para interpretar y organizar la realidad. Por lo tanto, lo que caracteriza a la naturaleza humana concierne, por un lado, al conjunto de disposiciones genéticas y procesos internos de evolución y, por otro, a la capacidad exclusiva de construir significados a través de la relación con el contexto.

En esta dinámica, la mediación de la corporalidad juega un papel prioritario, ya que la construcción e interiorización de modelos de realidad tiene lugar principalmente en las relaciones que el individuo realiza a través del cuerpo. En la corporalidad radica la posibilidad de intercambiar señales y formas de expresión que describen el fundamento social de los procesos de construcción de la realidad individual y colectiva.

El movimiento es la condición previa que permite imaginar y practicar cualquier tipo de acción concreta o cognitiva y juega un papel fundamental en la adaptación de las propias acciones al pensamiento. Cada individuo constituye, por esta razón, un organismo motor, una unidad en la que el pensar y el sentir se entrelazan profundamente en la construcción del conocimiento, situándose en relación con los contextos y con los significados que estos últimos generan y transmiten.

Toda relación entre el individuo y el ambiente implica la mediación del cuerpo y es gracias a este conducto que se estructuran las relaciones sociales, el pensamiento y la facultad de aprender. Considerar el cuerpo enraizado en la capacidad lingüística y cognitiva de una lengua, abarcando todos los procesos cognitivos, lleva a repensar las prácticas en uso en favor de una recuperación de la dimensión corporal y motriz también en los procesos de aprendizaje de lenguas.

Torregiani (2017: 85) considera que “le dinamiche di percezione, di attenzione, di regolazione e di memoria motoria che ogni soggetto compie nell'organizzare la propria esperienza quotidiana sono il risultato di una costruzione complessa che mente e corpo unitariamente realizzano, costruendo uno schema di realtà stabile”.

Se trata de reconocer el potencial de la transversalidad en el uso didáctico del cuerpo y el movimiento, ya que la dimensión multisensorial representa una clave para acceder al conocimiento. El enfoque interdisciplinario permitiría utilizar todas las formas intelectuales disponibles para el individuo en la búsqueda de las soluciones comunicativas más efectivas para traducir el pensamiento en palabras destinadas a construir una relación con el otro.

La práctica deportiva, a cualquier tipo de nivel, representa una buena oportunidad para experimentar emociones variadas e intensas, aprender a gestionarlas de forma productiva, alcanzando los objetivos marcados en competición y creando en conciencia interior.

Para aprender a gestionar las propias emociones, es necesario, en primer lugar, entrar en contacto con los movimientos emocionales internos, que al principio son vagos e informes, luego escucharlos para identificarlos con mejor precisión como emociones específicas y finalmente aceptarlos.

Según muchos autores, existen un número considerable de emociones, algunas de las cuales son básicas y son las primeras que aparecen en el niño. De Marchi, Donatone & Fantini (2014) en un estudio mencionan a Paul Ekman, psicólogo estadounidense, que en su libro *Unmasking the face* (2007) identifica seis emociones básicas: ira, miedo, felicidad, disgusto, sorpresa y dolor, todas capturadas en función de las expresiones faciales y corporales.

Siguiendo una mayor simplificación, se identifican cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo. Las otras respuestas emocionales suelen llamarse sentimientos y se describen como más complejas, estables e influenciadas por la cultura que se encuentra.

Analizando las emociones en cuestión, enlazadas al aspecto deportivo, se puede decir que la alegría indica una experiencia positiva, gratificante y agradable. En el deporte, sentir alegría es muy importante porque aumenta la autoestima del deportista individual y, sobre todo, si se comparte, contribuye a la unidad del grupo-equipo y desarrolla la capacidad de mantener alta la energía positiva.

La tristeza muestra una pérdida o distanciamiento y normalmente se caracteriza por conductas de cierre, pérdida de interés y desmotivación. En el deporte, el atleta siente tristeza cuando pierde una oportunidad, por ejemplo, de no participar a un partido por algunas causas externas o cuando pierde.

Una buena gestión de la tristeza, tanto en el deporte como en la vida diaria, implica un momento de recogimiento y reflexión sobre la pérdida que se ha producido y, de esta manera, el joven deportista desarrolla la capacidad de recuperarse ante la adversidad y la decepción.

El miedo anuncia una situación de peligro inminente y se asocia con reacciones de inmovilización o huida. En el deporte, una pequeña dosis de miedo es positiva, ya que empuja al deportista a esforzarse más ante una situación que percibe como peligrosa, por ejemplo, un choque con un oponente. Por otro lado, cuando el miedo adquiere una intensidad elevada, se convierte en ansiedad por el rendimiento, lo que bloquea al deportista y reduce sus capacidades.

La ira es la reacción instintiva a la injusticia a un intento externo peligroso y alimenta actitudes agresivas que deberían desencadenar el cambio. En el deporte, la ira se conecta con una persona, por ejemplo, por una falta sufrida, por un choque con otros deportistas o por una exclusión que parece injustificada. La ira, cuando se gestiona mal, puede disminuir las capacidades cognitivas del joven, llevando a la elaboración de acciones violentas y a la creación de situaciones particularmente penalizadoras.

En este sentido se destaca la importancia de aprender a interpretar los estados emocionales, con el fin de promover un estado de vigilancia racional y consciente. Para ser capaces de manejar este mundo, es importante que los maestros y entrenadores sean modelos a seguir para que los niños sientan y reconozcan sus experiencias emocionales y las expresen de manera adaptativa. Los jóvenes que tienen una experiencia deportiva y adquieren la capacidad de poner los sentimientos emocionales a disposición de la actividad que practican, van a tener múltiples ocasiones para expresar el potencial de manera individual y en grupo.

Tomado como ejemplo por De Marchi, Donatone & Fantini (2014), el proyecto de Formación Juventus, creado por el mismo club de Turín para los jóvenes del sector juvenil, destaca las diferencias en cuanto a características y expresión emocional entre los distintos grupos de edad de la trayectoria futbolística.

En los niños más pequeños, de 7 a 11 años y correspondientes a las categorías “pulcini” y primer año “esordienti”, las emociones son intensas y auto informadas, en las que el niño emite juicios sobre la propia persona y la realidad alrededor. Al sentirse enojado, piensa que el mundo es malo, si tiene miedo, piensa que el mundo es aterrador o que él mismo es incapaz de enfrentarlo mientras que si se encuentra en una situación de alegría, piensa que el mundo es hermoso y que él mismo es digno de ser amado.

Por eso, con los más pequeños hay que tener cuidado de las emociones que se despiertan para que la experiencia resulte manejable y no invasiva y para que aprendan la variabilidad de las mismas emociones.

En los jugadores que viven la primera etapa adolescente, de 12 a 15 años y correspondientes a las categorías segundo año “esordienti” y primer año “giovanissimi”, las emociones se orientan mayoritariamente a la gestión de relaciones familiares generalizadas, pero también en el grupo de iguales.

En el ámbito deportivo, esto se expresa con respuestas más diversificadas, por ejemplo, la alegría se da por el bien que pertenece al equipo, por sentirse aceptado e importante, y la tristeza se vincula a signos negativos sobre la propia capacidad de éxito, a la pérdida de cohesión con el grupo o un momento de parada en el camino deportivo. Dada la importancia de la competencia para este grupo de edad, muchas emociones provienen del éxito o el fracaso en la competencia con y entre compañeros.

Durante la segunda adolescencia, de 16 a 20 años y correspondientes a las categorías “allievi” y “primavera” las emociones caracterizan la forma de percibir el mundo de una manera más compleja: en esta fase de crecimiento, prevalece la interpretación cognitiva de los hechos y la búsqueda de soluciones personales, pero las emociones siempre siguen representando una luz para dirigir al individuo en las diversas opciones de vida.

En tal sentido, es útil que los niños mayores enseñen a gestionar la parte emocional con sus pensamientos, y sobre todo a soportar los golpes, para que no se convierta en un obstáculo y conlleve una caída de la motivación o una reducción de la autoestima. Los deportistas mayores no solo deben entrar en contacto con las propias emociones, gestionarlas y controlarlas de la mejor manera posible, sino también acogerlas y escucharlas, precisamente por la necesidad de comprender plenamente inclinaciones, deseos y prioridades en los distintos momentos de las actividades deportivas.

En resumen, como recuerdan De Marchi, Donatone & Fantini (2014: 82), “il periodo infantile si caratterizza per un lavoro mirato a sentire le emozioni degli atleti, nella prima adolescenza si gestiscono le emozioni e nella seconda adolescenza si ascoltano le emozioni”.

Los niños deben interiorizar el permiso para sentir sus experiencias psicofísicas, los principiantes y los más pequeños deben permitirse la oportunidad de escucharse a sí mismos, sin miedo a sentirse débiles o frágiles y los más grandes deben adquirir la capacidad de gestionar las emociones sin dejar por parte el aspecto racional.

Entonces, el objetivo educativo es ayudar a los jóvenes en el papel deportivo y convertir las emociones y tensiones emocionales en fuerzas positivas, teniendo en cuenta que el bienestar global se compone de salud física y pasiones, pero también de autodominio, conciencia, y valores compartidos.

El trabajo psicológico ayuda a los deportistas de manera cotidiana a sacar provecho de las emociones vividas en el deporte, ya que el análisis de los acontecimientos y el estudio de la evolución ha permitido dar voz al deporte que se practica en el campo, convirtiéndose en una herramienta de crecimiento para el grupo.

CAPITOLO 3 - La forza dell'aspetto psicologico e lo sviluppo delle abilità

La creatività non fa a pugni con la disciplina
(Johan Cruyff)

Nel terzo capitolo si prende in esame il fattore psicologico nel mondo dello sport, evidenziandone l'importanza e l'influenza sulle attività educative e ricreative. La descrizione di questa dimensione risulta importante in quanto accompagna sia l'atleta che l'allievo nel loro percorso, prestando attenzione anche all'individuazione e alla gestione delle varie componenti che influenzano la performance.

3.1 Il fattore psicologico nel mondo sportivo

3.1.1 Importanza della psicologia dello sport

Il mondo sportivo è ora consapevole della rilevanza di vari fattori psicologici, emotivi e personali che incidono sulla performance sportiva. In tempi recenti, ha preso piede una disciplina emergente nota come psicologia dello sport. Nonostante la giovane età come disciplina accademica, essa tratta temi che hanno radici fin dai tempi delle prime Olimpiadi di Atene, periodo in cui già si riconosceva già che la mente umana esercitava un'influenza significativa su ogni attività umana, incluso lo sport.

Il libro di Flavio Nascimbene, *Prospettive in psicologia dello sport* (2014), fornisce un richiamo storico, collegando le origini della psicologia dello sport alla Grecia Classica e alle culture asiatiche. Queste culture riconoscevano il legame indissolubile tra mente e corpo, sviluppando tecniche per migliorare le prestazioni sportive e promuovere il completo sviluppo dell'essere umano. Già nei primi giochi olimpici ateniesi, si comprendeva che il successo non dipendeva solo dalla forza fisica, ma anche dallo stato d'animo, dal coraggio e dalla strategia.

Più recentemente, il *Manuale di psicologia generale dello sport* (2017) di Laura Mandolesi descrive la psicologia dello sport come una branca scientifica della psicologia che si concentra su aspetti della pratica sportiva e sviluppa anche dei meccanismi emozionali, motivazionali e cognitivi che si fondano con le distinte attività.

Concretamente, la disciplina ha origine nel 1913, quando il pedagogo francese Pierre De Coubertin organizza a Losanna un convegno internazionale dedicato agli aspetti psicologici e fisiologici della pratica sportiva. Nel 1918, si registra il primo studio centrato sull'incidenza dei fattori psicologici sulla performance sportiva, condotto dallo psicologo dello sport americano Colman Griffith, il cui studio si concentra principalmente sulle variabili che ritiene rilevanti e che influenzano la pratica sportiva, tra cui la consapevolezza mentale, la personalità ed il rilassamento muscolare.

Successivamente, nel 1965, si istituì la Società Internazionale di Psicologia dello Sport (International Society of Sport Psychology - I.S.S.P.), a seguito del primo congresso mondiale di Psicologia dello Sport tenutosi a Roma, che ha riunito numerosi esperti del settore.

Secondo la definizione dell'International Society of Sport Psychology, la Psicologia dello Sport è considerata "una specializzazione della psicologia applicata, una scienza dello sport che affonda le sue radici sia nelle scienze motorie sia in quelle psicologiche". La disciplina trae ispirazione da diverse branche scientifiche, tra cui la medicina, la psicologia, la psichiatria e le scienze motorie e sta raggiungendo la sua piena maturità, come dimostrato dalla presenza di numerose riviste scientifiche specializzate come *Psychology of Sport and Exercise* e *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.

In aggiunta a questa definizione, come riportato anche dalla Federazione Europea di Psicologia dello Sport (FEPSAC), la disciplina si occupa dei "fondamenti psicologici, dei processi e delle conseguenze della regolazione psicologica delle attività legate allo sport di una o più persone che agiscono come soggetti dell'attività".

Il principale obiettivo della psicologia dello sport è assistere gli atleti nel raggiungere il livello più prossimo al loro potenziale assoluto, senza intervenire sul piano della preparazione fisica ma concentrandosi a monitorare e mitigare gli effetti negativi di possibili ostacoli psicologici che influenzano le prestazioni.

È importante sottolineare che i campi di applicazione della psicologia dello sport coprono un percorso che va dall'attività ludico-sportiva all'attività agonistica. Pertanto, l'obiettivo non si limita solo alla realizzazione della performance ma si estende anche al benessere complessivo dell'atleta come individuo, indipendentemente dal proprio livello posseduto.

Così, la Psicologia dello sport si occupa di processi cognitivi, emotivi e comportamentali legati alle prestazioni degli atleti, al fine di sviluppare tecniche e strategie che ottimizzino i processi di allenamento e le principali aree di indagine, come descritto da Cei (1998: 9), "riguardano i processi cognitivi coinvolti nel controllo motorio e nella prestazione sportiva allo scopo di comprendere le modalità di apprendimento delle abilità motorie o sportive, le abilità psicologiche implicate nei diversi tipi di discipline, i processi motivazionali che favoriscono il coinvolgimento sportivo e il mantenimento nel tempo dell'interesse verso la disciplina scelta".

3.1.2 Psicologo, coach, genitore: influenza e distinzione dei ruoli

A partire dagli inizi degli anni '70, la psicologia dello sport ha conosciuto una diffusione considerevole, emergendo come un ambito di conoscenza in grado di apportare un contributo significativo al miglioramento delle prestazioni sportive degli atleti delle squadre nazionali. Come riporta Cei (2005: 3), “già per le olimpiadi di Los Angeles del 1984 ben 20 psicologi canadesi lavoravano con atleti e atlete che vi parteciparono e che nel 1988 a Seoul la maggior parte delle rappresentative dei paesi industrializzati comprendeva questa figura professionale all'interno dello staff. Per quanto riguarda l'Italia, è stato solo a partire dalle olimpiadi di Atlanta nel 1996 che un numero relativamente ampio di psicologi dello sport vi ha partecipato”.

Lo sport giovanile assume un ruolo cruciale nel promuovere l'interesse verso un coinvolgimento potenziale nell'ambito sportivo agonistico. In questo contesto, lo psicologo può svolgere un ruolo significativo poiché le attività sportive comprende anche la creazione di un ambiente ludico durante gli allenamenti. Gli allenatori devono superare la mera acquisizione di competenze e la collaborazione, non limitandosi esclusivamente ai risultati sportivi. In questo modo, il ruolo dello psicologo dello sport potrebbe diventare fondamentale nel fornire supporto al lavoro del tecnico sul campo.

La psicologia dello sport ad alto livello rappresenta solo uno degli ambiti di applicazione di questa professione emergente. Infatti, un'area ulteriormente significativa è rappresentata dalla formazione degli allenatori, che include moduli di psicologia nei programmi, trattando aspetti teorico-pratici specifici della disciplina sportiva e i principali temi della scienza dello sport. Un terzo campo di sviluppo riguarda la ricerca psicologica condotta in ambito accademico.

Attraverso i colloqui, l'atleta e lo psicologo vivono uno spazio ed un tempo riservato, esclusivo, derivato dalla fiducia che riceve e dall'interesse a mettere a disposizione la sua professionalità. Simone (2011: 9) chiarisce che “principalmente si tratta di incontrare l'altro che ha un'esigenza, una difficoltà oppure un problema e stabilire un contatto reciproco in modo da interessarsi principalmente all'altro senza giudizio e con empatia e cercare di stabilire una relazione che possa portare l'altro ad una maggiore autoconsapevolezza e ad una visione più ampia di se stesso e degli altri, del suo mondo ed il mondo che lo circonda, attraverso un'attenzione costante all'altro ed un lavoro basato sulla responsabilità ed una motivazione reciproca”.

La dimensione psicologico-emotiva accompagna l'atleta fin dai primi passi nella pratica sportiva e tenere in considerazione quest'aspetto così importante rappresenta un modo efficace per prevenire le difficoltà e gli ostacoli che ogni atleta può incontrare. Nell'ambito dei settori giovanili, la presenza dello psicologo dello sport assume un ruolo cruciale sia dal punto di vista educativo che nella fornitura di strumenti essenziali ai giovani atleti.

Particolarmente nel contesto giovanile, è fondamentale promuovere lo sviluppo del piacere di condividere esperienze con i compagni ed assistere i giovani atleti nella maturazione di competenze organizzative in una maniera tale da integrare l'impegno sportivo con le attività scolastiche quotidiane.

Un'altra importante funzione dello psicologo dello sport, come sottolineato da Pazzaglia (2023: 36), "consiste nell'aiutare e sostenere allenatori e società nel promuovere un'attività che deve essere innanzitutto di tipo formativo. Per questo, nel lavoro con il settore giovanile risulta fondamentale il coinvolgimento di genitori, allenatori e tecnici, perché la loro consapevolezza rispetto alla necessità e all'utilità di una preparazione mentale adeguata sono elementi preziosi affinché il giovane atleta percepisca il valore di impegnarsi anche sul piano mentale e si senta supportato nella propria crescita".

Lo psicologo dello sport è impegnato nel potenziamento del senso di autoefficacia dell'atleta e nell'elaborazione delle sconfitte. Attraverso il suo lavoro, favorisce la cooperazione all'interno delle squadre, insegnando a riconoscere e rispettare i propri limiti promuove il miglioramento delle performance sportive e la gestione efficace dello stress. Oltre a conoscere le tecniche di misura, lo psicologo dello sport deve essere in grado di identificare problemi, formulare ipotesi e interpretare i dati raccolti, competenze utili non solo per la ricerca, ma anche per la progettazione di programmi di intervento e per la valutazione della loro efficacia.

Il senso di appartenenza e della fiducia non risiede esclusivamente nell'attività psicologica di un esperto ma, in particolar modo, nel contesto familiare e nella comunità sportiva in cui il giovane atleta si trova. Un ruolo complementare è svolto dall'allenatore, rappresentando un contesto dove l'intervento dello psicologo dello sport può essere efficace. Come spiegato in precedenza, nell'ambito dello sport giovanile, l'allenatore assume un ruolo cruciale a livello educativo ed emotivo e, pertanto, acquisire competenze psicologiche che si integrino con quelle tecniche e tattiche risulta essere necessario.

Secondo Pazzaglia (2023: 36), “l’allenatore infatti dovrebbe valorizzare maggiormente i miglioramenti individuali e favorire un maggior livello di autostima nei giovani atleti. È importante che l’allenatore sia concentrato più sulla crescita che non sul risultato agonistico dell’atleta, che da parte sua si deve divertire, avere un buon rapporto di fiducia con l’allenatore e sentirsi valorizzato per l’impegno”. Lo psicologo dello sport può collaborare con gli allenatori per potenziare la loro comprensione dei bisogni degli atleti e può contribuire a perfezionare le loro abilità relazionali attraverso uno stile di comunicazione adeguato e autorevole.

Un altro aspetto rilevante viene evidenziato da Cei (2005: 5), il quale ritiene che “un approccio comportamentale può essere di utilità per comprendere quanto accade durante un allenamento, poiché prende in esame come le persone agiscono, piuttosto che interrogarsi sulle loro personalità”. Diverse metodologie sono state sviluppate per osservare e classificare i comportamenti di leadership nello sport, concentrandosi soprattutto sulle azioni degli allenatori. L'approccio maggiormente utilizzato per esaminare il loro modo di interagire è il Coaching Behavioral Assessment System (CBAS), ideato da Smith e Smoll (Smith, R. E., & Smoll, F. L., 1990).

Il CBAS individua 12 categorie comportamentali divise in due sottoclassi di comportamenti reattivi e comportamenti spontanei. I comportamenti reattivi sono legati alle risposte successive alle azioni degli atleti, mentre i comportamenti spontanei non sono correlati a comportamenti precedenti. In particolare, i comportamenti reattivi sono ulteriormente suddivisi in tre categorie che includono le reazioni alle prestazioni corrette e positive degli atleti, le risposte agli errori e ai comportamenti di distrazione o di mancato rispetto delle regole.

Al contrario, i comportamenti spontanei sono stati categorizzati in due gruppi: quelli correlati al gioco, che includono comportamenti di istruzione tecnica generale o di organizzazione, e quelli non correlati al gioco, che riguardano comunicazioni generali sulla vita sociale della squadra. < Generalmente, gli atleti ricordano i comportamenti degli allenatori e attribuiscono loro un significato, influenzando così la valutazione complessiva della loro esperienza sportiva.

Le percezioni e le reazioni degli atleti, tuttavia, non sono solamente plasmate dai comportamenti degli allenatori, ma sono influenzate anche da una serie di processi cognitivi ed emotivi e tra questi fattori rientrano l'età, il rapporto con i genitori, le aspettative personali e altre variabili psicologiche, come l'autostima, la motivazione e l'ansia.

Inoltre, Cei (2005: 9) ricorda che “i comportamenti dell’allenatore hanno un impatto meno rilevante sui bambini con livelli elevati di autostima, mentre chi si stima poco trae maggiore vantaggio da una relazione con l’allenatore basata sul ricevere sostegno psicologico e istruzioni tecniche”.

In termini di comportamenti manifestati dagli allenatori, sono state individuate tre categorie principali: supporto, che include incoraggiamenti dopo un errore e rinforzi positivi, istruzione, comprendente istruzioni tecniche generali e specifiche, e punizione, che incorpora sia la punizione diretta che l’insegnamento tecnico fornito in modo punitivo.

Per valutare se i giovani atleti sono orientati prevalentemente alla vittoria o alla prestazione, è possibile utilizzare l’approccio sviluppato da Duda e Nicholls (1992), secondo cui un atleta orientato al sé o alla vittoria si impegna a dimostrare il proprio livello di abilità in relazione agli altri, mentre un atleta orientato al compito o alla prestazione è più focalizzato nel mostrare il proprio grado di competenza sportiva.

L’analisi della relazione tra la persistenza nell’attività sportiva nel lungo termine e l’orientamento motivazionale ha rivelato che gli atleti che sono propensi all’abbandono sono prevalentemente orientati al sé, mentre i comportamenti sportivamente corretti sono più evidenti nei giovani orientati al compito.

Inoltre, per quanto concerne i comportamenti di cooperazione, è essenziale che l’allenatore rafforzi le manifestazioni di sportività e rispetto delle regole dimostrate dai giovani atleti, motivandoli, in questo modo, a ripetere tali gesti per ricevere un rinforzo positivo.

L’approccio focalizzato sul miglioramento continuo richiede un costante sviluppo delle competenze e l’autosviluppo diventa quindi una prospettiva che deve essere costantemente alimentata, in cui l’allenatore deve elaborare il proprio programma di miglioramento e le azioni correlate, stabilendo anche i criteri per il raggiungimento dei risultati attesi.

In questo contesto, la Federazione Italiana Giuoco Calcio riveste un ruolo significativo, in particolare attraverso il Settore Giovanile Scolastico. Quest'ultimo si distingue come il primo in Italia a introdurre, all'interno delle scuole calcio ufficialmente riconosciute, la figura dello psicologo come parte integrante del team professionale, affiancando il medico, i tecnici e i dirigenti. Questa sensibilità particolare si è sviluppata nel corso degli anni seguendo un approccio all'avviamento sportivo dei giovani ispirato alla Carta dei Diritti dei Giovani allo Sport dell'ONU del 1992, evidenziando i doveri che gli adulti e le organizzazioni sportive devono garantire.

Come riportato anche da Cei (2005: 19), in primis, “l’attività deve essere svolta in un clima psicologico sereno ed è importante il diritto di beneficiare di un ambiente sano in cui praticare sport in assoluta sicurezza a salvaguardia della propria salute”.

Effettivamente, la salute psicofisica può essere preservata solamente attraverso la pratica sportiva in strutture considerate idonee e mediante la sottoposizione degli allievi a visite mediche sportive.

Inoltre, si enfatizza l'importanza del diritto di ricevere formazione da personale qualificato e di partecipare a competizioni adatte alle diverse fasce d'età, con un focus sull'implementazione di allenamenti adeguati ai ritmi di apprendimento. Parallelamente, giovani, dirigenti sportivi e allenatori, in qualità di educatori, sono incentivati al rispetto compagni e avversari, accettare le decisioni arbitrali, mantenere lealtà in ogni situazione di gara, preservare la propria salute e seguire gli insegnamenti degli allenatori.

Infine, ai genitori viene raccomandato di considerare il proprio figlio come una persona da educare anziché un campione da guidare e fomentare, di dare precedenza sempre al benessere fisico e psicologico del giovane rispetto al desiderio di vittoria ed avere fiducia nel lavoro degli educatori sportivi, collaborando con loro in modo sinergico.

3.1.3 Descrizione psicologica nell'attività sportiva giovanile

Di seguito, in conformità con il testo *Lo Psicologo dello Sport nell'Attività Giovanile del Calcio* (2005) del professor Cei, si offre una rappresentazione psicologica dei giovani nelle diverse fasce d'età dell'attività giovanile, da collegare alla precedente disamina dell'aspetto emotivo nel capitolo 2.

Nella fascia d'età compresa tra i 6 e i 7 anni, la pratica del calcio richiede ai bambini un impegno cognitivo specifico e la capacità di comprendere il punto di vista degli altri. Il processo di anticipazione motoria, fondamentale in questa fase, si basa sulla capacità di prevedere le azioni degli avversari e tale abilità è cruciale in uno sport di squadra che coinvolge molteplici giocatori chiamati ad agire insieme e rispondere alle azioni degli avversari.

Un altro aspetto cognitivo rilevante riguarda la comprensione, da parte dei bambini, delle cause dei risultati delle azioni durante il gioco. A questa età, ad esempio, i giovani faticano ancora a distinguere con precisione quali fattori hanno contribuito al successo della loro squadra o alla qualità della loro prestazione. Inizialmente, il loro interesse è principalmente legato all'emozione che scaturisce dalla pratica sportiva e solo in seguito sviluppano una concezione più complessa del gioco. L'attività sportiva deve essere progettata per coinvolgere attivamente i bambini, soddisfacendo il loro desiderio di movimento, varietà e interazione sociale con i coetanei.

Le motivazioni che caratterizzano i bambini nella fascia di età compresa tra gli 8 e i 10 anni, invece, riguardano il piacere derivante dall'attività sportiva, la capacità di affrontare rischi e la competenza nel vivere all'interno di un gruppo. Ottenere soddisfazione dall'azione sportiva è fondamentale, poiché permette di coltivare l'entusiasmo, il divertimento e consente di canalizzare l'energia attraverso il movimento.

Nel contesto degli sport di squadra, è necessario promuovere lo spirito di gruppo, la creatività individuale e la capacità di assumersi responsabilità. Il ruolo dell'allenatore risulta cruciale nel favorire lo sviluppo di questa mentalità. La predisposizione all'assunzione dei rischi è facilitata quando il tecnico valorizza questo approccio, riconoscendo non solo le azioni corrette o precedentemente pianificate insieme alla squadra, ma anche le espressioni creative. Mantenere un equilibrio tra rischio individuale e gioco di squadra è fondamentale e gli allenamenti devono essere progettati per insegnare ai bambini a operare in questo modo.

Secondo Cei (2005: 26), “il sentirsi parte di un determinato contesto sociale, in questo caso la squadra di calcio, soddisfa uno dei bisogni primari e, pertanto, saper rispettare le regole del gruppo, collaborare in un ambiente competitivo, imparare ad anteporre i propri obiettivi personali a quelli della squadra sono fra gli elementi chiave nell’educazione di ogni individuo”.

Sotto il profilo dei contenuti e delle modalità di organizzazione degli allenamenti, diventa essenziale orientare le sessioni non solo verso l’acquisizione di competenze tecniche e tattiche specifiche della disciplina, ma anche verso lo sviluppo di abilità motorie che non sono comunemente sollecitate durante il gioco ma che rivestono un ruolo fondamentale nel complesso sviluppo del giovane.

Per i giovani esordienti, d’età compresa tra 11 e 13 anni, così come per i ragazzi di fasce d’età superiori, la pratica del calcio è motivata da un ampio insieme di ragioni. La coesione di squadra non è considerata come un elemento separato dagli altri e i giovani non la vedono come un obiettivo da raggiungere per ottenere soddisfazione dalla competizione. Al contrario, l’unità della squadra diventa un elemento motivante specifico e viene riconosciuto dai ragazzi come essenziale che per la pratica dell’attività.

Nella fascia di età compresa tra i 12 e i 14 anni, i giovani attraversano l’età adolescenziale e durante questa fase, si tendono a mettere in discussione le figure e le regole imposte dai genitori, cercando di opporsi con l’affermazione di modi di fare caratteristici per ogni persona. La ricerca di nuove amicizie diventa particolarmente rilevante in questo contesto, dal momento che i giovani cercano compagni con cui condividere idee e che possano fungere da riferimento per modelli di comportamento differenti da quelli impartiti dal contesto familiare.

In aggiunta, alle parole di Cei (2005: 31), “risulta importante formulare dei programmi che consentano ai giovani di integrare le richieste della scuola con quelle del calcio ma soprattutto le società sportive devono verificare che i giovani abbiano un buon profitto scolastico”.

Di conseguenza, un gruppo che mira al conseguimento e al mantenimento di un equilibrio tra il rendimento scolastico e quello sportivo sarà sicuramente in grado di favorire uno sviluppo armonico in ambedue dimensioni. Infine, è importante ricordare che ogni giovane, specialmente se ha successo nello sport, deve essere dotato delle competenze cognitive necessarie per affrontare tale situazione.

Per comprendere le ragioni e le azioni degli adolescenti calciatori appartenenti alla categoria degli allievi, età compresa tra i 14 ed i 16 anni, è essenziale esplorare le loro motivazioni nella pratica dell'attività, in particolare, i fattori motivazionali riguardanti l'acquisizione di status, l'abilità, il senso di appartenenza alla squadra ed il piacere derivante dall'azione.

Indubbiamente, in questa fascia di età, gli adulti stessi possono essere percepiti come fonte di controllo e restrizione rispetto al desiderio di autonomia dei ragazzi. Questa ambivalenza nel rapporto, manifestata attraverso la richiesta di maggiore libertà, se gestita in modo appropriato, può costituire un'opportunità di crescita psicologica estremamente significativa.

In conclusione, lo sport giovanile ha vissuto uno sviluppo notevole, caratterizzato dal coinvolgimento di milioni di giovani, la creazione di numerose nuove società sportive e la crescita degli operatori del settore. Si è assistito anche ad un particolare aumento della produzione scientifica in questo ambito, con la ricerca di programmi di allenamento più adeguati all'infanzia ed all'adolescenza.

Come elemento essenziale per lo sviluppo dei giovani nell'ambito sportivo, è fondamentale fornire opportunità e motivazioni per sviluppare il loro senso di appartenenza, coinvolgendo non solo la società sportiva ma anche la comunità più ampia in quanto tale, in cui agiscono quotidianamente, la componente scolastica, familiare ed affettiva.

3.2 Cosa influenza la prestazione sportiva?

3.2.1 *Componente mentale: sentirsi pronti in un'attività sportiva*

La componente mentale è determinante nella qualità della prestazione sportiva, anche quando gli errori sembrano di natura tecnica o tattica. Gli atleti meno esperti possono commettere errori più frequenti legati a carenze tecniche, ma negli atleti esperti ogni imperfezione nell'esecuzione può derivare dalla componente mentale. Ad esempio, come specifica Cei (2011), nella pallavolo, una battuta fuori campo può essere causata da una decisione affrettata o da un tentativo forzato, aumentando il rischio di errore e nel tiro a volo, l'eccessiva sicurezza può rallentare l'azione fino a rendere il bersaglio irraggiungibile. Anche gli atleti, in interviste post-prestazione negativa, spesso attribuiscono gli errori a confusione mentale insorta durante la gara, che non sono stati in grado di correggere.

Per chi fa sport, provare soddisfazioni fisiche e mentali durante l'attività è cruciale. Queste sensazioni indicano se la prestazione è corretta o deve essere migliorata e l'atteggiamento ottimale è percepire ciò che offre piacere, contribuendo a entrare in uno stato mentale e fisico desiderato. L'avvicinamento alla gara non è solo una questione meccanicistica ed il riscaldamento, spesso sottovalutato, illustra il concetto di sentirsi pronti e prepara, quindi, non solo la componente fisica ma anche quella mentale degli atleti, che consentono lo svolgimento delle fasi principali dell'allenamento.

Secondo Weineck (2001: 551) "... il riscaldamento partendo da una situazione iniziale "neutra", serve a formare uno stato psichico di disponibilità alla prestazione, evoca uno stato ottimale di eccitazione del sistema nervoso, migliorando così l'atteggiamento verso la prestazione sportiva e la concentrazione stessa".

La scelta del riscaldamento dipende dalle esigenze della prestazione sportiva e l'obiettivo rimane quello di presentare gli atleti nella migliore condizione fisica e mentale per allenarsi al massimo. È cruciale che gli atleti focalizzino tutto ciò che non contribuisce alla preparazione psicofisica ottimale, ponendo l'attenzione sul riscaldamento come punto iniziale che facilita l'ingresso immediato nelle condizioni di allenamento e gara.

Dal punto di vista mentale, il riscaldamento deve fungere da fonte di motivazione e concentrazione sugli obiettivi necessari per sentirsi pronti. Questo aspetto è sottolineato da Cei (2011: 76), in quanto “la sfera mentale deve essere preparata ad affrontare le situazioni che si presenteranno in ogni singola sessione con la stessa scrupolosità con cui ci si prepara prima delle gare”.

L'allenamento sportivo deve includere una componente volta a preparare gli atleti a esprimersi al meglio durante le competizioni e risulta fondamentale evitare stati di sonnolenza, noia o ansia, poiché influenzano negativamente le prestazioni agonistiche. A questo proposito, infatti, la prontezza psicofisica e l'ottimale attivazione fisica e mentale sono essenziali per giocare in modo vincente durante le partite.

Il sentirsi pronti per una prestazione è cruciale per la qualità del risultato prodotto, specialmente in situazioni impegnative e dopo una lunga preparazione. Questo non implica necessariamente la certezza della vittoria ma richiede impegno e volontà di dare il massimo, presupponendo uno stato di attivazione ottimale prima dell'inizio della prestazione.

La relazione tra prestazione e attivazione è ben nota nella psicologia dello sport, rappresentata dalla curva a U-capovolta di Yerkes e Dodson (1908). Secondo questo modello, livelli troppo bassi o eccessivamente alti di attivazione cerebrale possono portare a prestazioni sportive negative, mentre livelli intermedi favoriscono prestazioni positive.

Il modello suggerisce che i livelli di attivazione variano in base al tipo di prestazione sportiva. Infatti, abilità di precisione nel calcio, come punizioni o rigori, richiedono livelli inferiori di attivazione, mentre abilità che coinvolgono l'espressione di forza, come contrasti o uscite del portiere, richiedono livelli più elevati di attivazione.

La stanchezza fisica e mentale aumenta la probabilità di manifestare livelli inadeguati di attivazione e agonismo. L'impulsività di un calciatore è proporzionale alla possibilità di avere un livello di attivazione troppo elevato durante momenti di tensione agonistica ed un maggiore autocontrollo dei pensieri riduce la probabilità di agire senza pensare.

Cei (2009: 63) conferma che “tutto ciò che succede durante la partita influenza ed è influenzato dai livelli di attivazione dei giocatori e delle squadre in un processo d'interazione costante e reciproca”. Partite cruciali o amichevoli, fasi iniziali o finali del match, risultati positivi o negativi, o la situazione di giocare con un uomo in meno influenzano l'intensità della carica agonistica, che rappresenta il livello di attivazione del collettivo. La formazione di una squadra dipende dall'alchimia che si instaura tra i diversi giocatori e si può affermare che la squadra vincente è composta da calciatori il cui livello di attivazione contribuisce alla carica agonistica necessaria per esprimere il proprio gioco.

Dopo aver identificato il proprio profilo di attivazione ottimale, prima delle partite il calciatore può allenarsi a rivivere mentalmente quelle condizioni psicologiche, immedesimandosi in situazioni che permettono alle emozioni di emergere fino al momento in cui si entra in campo.

3.2.2 L'importanza dell'attenzione e della concentrazione nell'attività sportiva

L'attenzione può essere descritta come la capacità di guidare i processi mentali per selezionare ed elaborare le informazioni cruciali per eseguire un compito in modo efficace e come delineato da James (1890: 404), “it is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thought. Focalization, concentration, of consciousness are of its essence. It implies withdrawal from some things in order to deal effectively with others and is a condition which has a real opposite in the confused, dazed, scatterbrained state which in French is called distraction, and Zerstreutheit in German”.

Dopo aver determinato il livello di attivazione ottimale, il passo successivo è riconoscere le caratteristiche attentive necessarie per eccellere in una partita. La capacità di un calciatore di fornire prestazioni positive in ogni situazione dipende dalla sua concentrazione sulle informazioni rilevanti.

Risulta, quindi, essenziale avere una comprensione approfondita di ciò che accade in campo e, una volta immersi nell'azione, analizzare lo svolgimento dell'azione e agire di conseguenza. Durante situazioni di contatto o prossimità con gli avversari, l'attività consapevole diminuisce notevolmente, mentre diventano preponderanti gli automatismi sviluppati durante l'allenamento e quelli acquisiti, dunque, nel corso della propria esperienza sportiva.

In condizioni di elevata intensità agonistica, i calciatori hanno un tempo limitato per l'analisi, a causa della tensione competitiva e della velocità del gioco che richiedono decisioni istantanee formulate in frazioni di secondo. Di conseguenza, gli schemi di gioco devono essere praticati fino a quando diventano automatizzati in modo tale da consentire ai calciatori di mantenere una concentrazione totale sullo svolgimento del gioco, evitando la necessità di dedicare tempo alla valutazione delle decisioni da prendere in un dato momento.

Quando un calciatore commette un errore, è comune sentire spiegazioni che attribuiscono il fallimento alla distrazione, alla mancanza di determinazione o alla mancanza di convinzione che ha portato a un intervento tardivo o assente. In realtà, come sostenuto da Cei (2009: 66) “dire che una persona è distratta significa in realtà affermare che era concentrata sulle cose sbagliate, questo perché ognuno è costantemente attento a qualcosa, solo che, a volte, questa concentrazione è diretta su aspetti che non c'entrano niente con la prestazione che si sta effettuando”.

Gli errori possono derivare da una serie di fattori mentali che, in competizione con i pensieri dell'atleta, prevalgono e lo portano a commettere degli sbagli, elencati da Cei (2009) in distinte tipologie di avversità che impediscono gli atleti di esprimersi al meglio.

Un primo tipo di errore è legato all'eccessiva analisi, durante la quale l'attenzione dell'atleta si focalizza su se stesso, portando a una riduzione della consapevolezza degli eventi circostanti.

Questa perdita di consapevolezza ostacola la percezione di segnali rilevanti, come i movimenti dei giocatori avversari e di conseguenza l'andamento del gioco.

Un secondo tipo di errore coinvolge atleti intensamente focalizzati sul mantenimento del controllo della loro concentrazione ed emozioni. In queste situazioni, qualsiasi sfida o confronto che aumenti il livello di attivazione può portare l'atleta a uno stato di ostinazione superiore.

Il terzo tipo di errore si verifica quando durante la partita emergono pensieri negativi. Quando un atleta mantiene un livello di attivazione ottimale, la sua concentrazione è interamente orientata alla situazione competitiva. Al contrario, la mancanza di fiducia genera pensieri negativi, insieme a preoccupazioni e dubbi. Questi pensieri interferiscono con la performance poiché la concentrazione, invece di focalizzarsi sugli aspetti rilevanti della prestazione, si rivolge principalmente all'interno e i pensieri negativi riescono ad influenzare la performance interferendo direttamente sulla fisiologia umana.

Un ulteriore tipo di errore riguarda l'eccessiva pressione che un atleta dirige sulla propria persona. Alcuni atleti con un forte desiderio di assumersi responsabilità e che sono altamente competitivi, possono diventare i loro peggiori avversari. Con l'aumentare della pressione, possono emergere problematiche di vario genere e la loro risposta tipica alle prestazioni al di sotto dello standard è di impegnarsi ancor di più.

Ancora, gli errori si verificano in presenza di rabbia e frustrazione. L'aumento dell'attivazione emotiva può portare a una riduzione dell'attenzione, rendendo l'atleta più suscettibile alle distrazioni e meno capace di affrontare razionalmente i problemi. Spesso è complicato determinare se le distrazioni stanno causando la perdita di controllo sulle emozioni o se le emozioni stanno generando un focus attentivo che giustifica la rabbia.

Cei (2009) sottolinea l'importanza di alcuni momenti specifici durante una partita in cui è possibile valutare la concentrazione di una squadra. Tali momenti cruciali si verificano proprio prima della fine del primo tempo, dopo l'inizio del secondo tempo e, a seconda del risultato, anche negli ultimi dieci minuti della partita. Un altro momento critico per la concentrazione della squadra è rappresentato dal periodo successivo al primo gol della partita, in cui i giocatori, dopo aver segnato, si sentono piuttosto appagati e riducono il loro livello di concentrazione per alcuni minuti.

Analogamente alla necessità per la squadra di prestare attenzione ai primi minuti di ogni tempo, lo stesso principio si applica anche ai primi interventi di ciascun giocatore ed all'esecuzione dei calci piazzati. Il successo in questa tipologia di esecuzioni dipende dalla concentrazione necessaria per l'esecuzione desiderata ed una corretta tempistica. Il primo elemento richiede che il calciatore si senta concentrato sulla perfetta esecuzione del gesto sportivo, mentre il secondo aspetto cruciale che ogni atleta deve rispettare è il timing previsto per quell'azione.

Secondo Cei (2011: 72), "allenare e allenarsi significa invece servirsi della propria intelligenza cognitiva, emotiva e motoria per insegnare ed apprendere a conoscere ed eseguire ciò che deve essere fatto per raggiungere livelli di prestazioni che tendono all'ottimizzazione della prestazione di gara".

In questo senso, per consentire l'elaborazione di un programma finalizzato al miglioramento delle prestazioni sportive, è fondamentale che atleta e allenatore definiscano chiaramente gli obiettivi che desiderano raggiungere attraverso il loro regime di allenamento. Sebbene l'esecuzione motoria rappresenti l'aspetto visibile della prestazione sportiva, è importante comprendere il processo di preparazione dietro ad una performance sportiva. Infatti, per eseguire un'azione soddisfacente è necessario raggiungere un livello ottimale di maestria tecnica, forma fisica e controllo mentale.

In sintesi, la prestazione sportiva è un'esperienza competitiva coinvolgente a qualsiasi livello di abilità e richiede un'impegnativa preparazione a lungo termine. Questa preparazione deve essere metodologicamente fondata, specifica per la disciplina e adattata alle caratteristiche individuali dell'atleta. L'integrazione armoniosa di queste abilità è essenziale per generare una prestazione di successo, che si manifesta come la migliore espressione delle capacità di un atleta in un dato momento attraverso un programma d'allenamento preciso ed efficace.

3.2.3 Gestione dell'aspetto emotivo nell'attività sportiva

Da una prospettiva educativa, secondo Di Maglie (2020: 11), “lo sport costituisce un esercizio per il quale è anche necessario gestire dinamiche emotive e relazionali, rispetto all'impegno, alla responsabilità, al senso del limite e al suo miglioramento. Sono tanti i sentimenti che una persona prova nel corso della vita, è importante riuscire a mantenere le proprie emozioni stabili per reagire consapevolmente evitando reazioni eccessive”.

Il gioco e l'attività fisico-sportiva vanno al di là di una mera pratica biomeccanica, poiché costituiscono un complesso sistema di pensiero ed azione che richiede e stimola abilità decisionali e progettuali, coinvolgendo la dimensione affettiva, in cui le emozioni giocano un ruolo rilevante durante l'attività motoria.

Le esperienze corporee, motorie e sportivo-educative, attivando e coinvolgendo un ampio spettro di emozioni, si configurano come un terreno educativo utile per sperimentarle, elaborarle e acquisirne consapevolezza. Le emozioni, siano esse positive o negative, quando raggiungono un'intensità eccessiva possono portare alla perdita di controllo della situazione, a meno che non si disponga delle capacità necessarie per regolarle. Le interazioni sociali costituiscono il contesto in cui le emozioni si manifestano, influenzando sullo sviluppo, il mantenimento, il rafforzamento o la rottura delle relazioni con gli altri.

Parlebas (1997: 22) precisa l'importanza della dimensione affettiva sulle pratiche motorie e ritiene che “... i fattori emotivi influenzano profondamente la stessa tecnica motoria ed è indispensabile tenerne conto nel quadro di un processo di apprendimento. L'affettività diventa allora la chiave di volta delle condotte motorie”.

Ancora, Lacroix (2002: 35) aggiunge che “quando sopraggiunge un’emozione, il nostro corpo si fa sentire da noi attraverso ogni tipo di modificazioni fisiologiche, neurovegetative, endocrine. L’alterazione del respiro, il cambiamento del ritmo cardiaco, i sudori freddi, i brividi, i tremori, il nodo alla gola attestano che l’emozione è, nella sua essenza, carnale. Lasciar parlare le proprie emozioni significa dare parola al corpo”.

Lo sport costituisce un’esperienza emotiva significativa per numerosi atleti, in cui una vittoria di rilievo può generare una profonda felicità, mentre una sconfitta può provocare frustrazione e delusione. È importante notare che lo stato emotivo di un atleta può esercitare un impatto sul risultato di una competizione, influenzando direttamente la sua performance.

Le emozioni rappresentano una risposta agli stimoli, che possono essere di natura reale o immaginaria e possono provenire sia dall’ambiente circostante che da stati interni dell’atleta.

Infatti, secondo Coco (2016: 363) “le emozioni sono parte essenziale del movimento e nello specifico dell’attività motoria, poiché ogni volta che un uomo pratica un’attività di apprendimento motorio, questa giunge complessivamente in tutte le sue estensioni della personalità, soprattutto quella intimamente emotiva”

I primi studi hanno portato alla formulazione nel 1908 della legge di Yerkes-Dodson, nota anche come la teoria della U-Invertita. Questa legge sostiene che la relazione tra attivazione e performance può essere visualizzata attraverso una curva a forma di U rovesciata. Inoltre, mediante la rappresentazione della performance sull’asse verticale e l’attivazione sull’asse orizzontale, si osserva che la performance è meno efficace sia a bassi che ad alti livelli di attivazione, raggiungendo il suo picco in un intervallo intermedio.

L’ansia, d’altro canto, può essere considerata come un sottoinsieme dell’attivazione e si manifesta attraverso incertezza e paura dell’ignoto. Si possono individuare due principali dicotomie per descrivere l’ansia e riguardano l’ansia di stato collegata all’ansia di tratto e l’ansia cognitiva con quella somatica. L’ansia di stato può essere collegata a eventi di vita facilmente identificabili, come una competizione particolarmente importante per l’atleta mentre l’ansia di tratto è persistente e duratura, mostrando una minore influenza dagli eventi quotidiani.

Per quanto riguarda il secondo rapporto, l'ansia cognitiva è prevalentemente generata da processi mentali e si manifesta con preoccupazioni e pensieri negativi sulla performance mentre l'ansia somatica si esprime attraverso risposte fisiologiche, come mancanza di respiro e tensioni muscolari prima di una competizione.

Risulta evidente come gli atleti non possano prevedere o controllare completamente le azioni degli avversari e l'incertezza rappresenta anche una delle principali fonti di stress per gli atleti. Oltre a ciò, diverse variabili possono influenzare l'ansia correlata allo sport. In particolare, gli atleti più giovani possono essere notevolmente influenzati dall'apprensione valutativa, ovvero l'ansia legata alla preoccupazione eccessiva per il giudizio da parte degli allenatori e dei genitori sulle prestazioni. Inoltre, gli atleti impegnati in sport individuali tendono ad essere maggiormente soggetti a essere al centro delle critiche, mentre gli errori in uno sport di squadra spesso sono più distribuiti e condivisi.

Quando una persona sperimenta emozioni positive, tende a concentrare la sua attenzione su un campo più ampio e generale, considerando normalmente un insieme più vasto di informazioni. Al contrario, durante l'esperienza di emozioni negative, si osserva una tendenza a restringere il focus attentivo, concentrandosi esclusivamente sulle informazioni rilevanti alle sensazioni provate in quel momento.

Un esempio di queste dinamiche è l'aggressività, intesa come uno “stato di tensione emotiva generalmente espresso in comportamenti lesivi e di attacco” (Enciclopedia Treccani).

Per chiarire il concetto di aggressività, Spielberger (1985) introduce la sindrome AHA (Anger, Hostility, Aggression), che comprende rabbia, ostilità e aggressività. La rabbia, considerata un elemento centrale, viene descritta come uno stato emotivo caratterizzato da sentimenti di varia intensità, che vanno dalla lieve irritazione o fastidio fino alla furia e alla rabbia più intensa.

L'ostilità, d'altra parte, è definita come un insieme di atteggiamenti che spingono a manifestare comportamenti aggressivi, mentre l'aggressione è specificamente riferita al comportamento distruttivo diretto verso altre persone o oggetti. In generale, le emozioni sperimentate rendono più accessibili le informazioni congruenti con la situazione, infatti se un atleta prova paura o insicurezza, sarà più propenso a ricordare situazioni in cui queste emozioni hanno influenzato i suoi comportamenti e, di conseguenza, la sua prestazione.

Cei (2011) sottolinea che lo sport deve essere considerato come una prestazione atletica finalizzata al raggiungimento di obiettivi predefiniti, all'interno della quale entrano in gioco non solo i fattori fisici ma anche quelli emotivi e psicologici. Questi aspetti influiscono sulla riuscita della performance e risulta decisivo imparare ad allenarli in modo efficace e produttivo.

Nel caso di emozioni positive, gli atleti dimostrano un livello di attenzione più elevato, apparentemente predisponendoli ad affrontare situazioni inaspettate in modo più preciso. Tuttavia, è cruciale sottolineare che anche le emozioni positive possono avere un impatto negativo sulla performance, dal momento che possono aumentare la fiducia degli atleti nelle proprie capacità ma, allo stesso tempo, un eccesso di positività può portarli a sopravvalutare le proprie sensazioni.

In ogni caso, si può argomentare che le emozioni positive, sia nel contesto personale che in quello sportivo, vengono espresse in base a come vengono vissute. A seconda del contesto e dell'impatto sociale, queste emozioni possono essere più facilmente immagazzinate dal soggetto perché possono essere più gestibili. Al contrario, l'espressione delle emozioni negative è spesso più controllata, in quanto ha un potere percepito come dannoso nei confronti del soggetto che le prova.

Anche la rabbia è una delle emozioni comunemente sperimentate durante una competizione agonistica e se non viene gestita correttamente, può portare a reazioni disfunzionali ma con l'applicazione di esercizi mentali mirati alla gestione e al controllo di questa sensazione intrusiva, l'atleta può canalizzare la rabbia in una determinazione positiva ed ottenere, così, risultati ottimali e costruttivi.

La paura rappresenta un'emozione comune nel percorso sportivo di ogni atleta e può instaurare un rapporto complesso, poiché la sua potenza rischia di compromettere la performance agonistica. Gli atleti spesso trovano difficile ammettere di provare paura di affrontare una sfida, temendo che ciò possa essere interpretato come segno di debolezza, inferiorità o fallimento. In alcuni casi, l'influenza della paura può essere così intensa da spingere l'atleta a considerare l'abbandono della carriera sportiva a causa dell'eccessiva esposizione a pensieri e sensazioni negative.

In conclusione, varie teorie hanno cercato di spiegare i meccanismi attraverso i quali le emozioni giocano un ruolo determinante nell'ottimizzazione delle performance agonistiche. Molte di queste teorie si sono concentrate sull'analisi dei livelli di attivazione e autoregolazione dell'atleta, evidenziando come i cambiamenti nell'attivazione fisiologica possano influenzare in modo importante la prova sportiva. A tale proposito, il modello teorico di Hanin (2000) si è focalizzato sulla comprensione del piano individuale, esaminando la zona di funzionamento ottimale dell'atleta attraverso l'identificazione di emozioni funzionali e disfunzionali per il successo della performance.

Le emozioni possono agire come fattori che promuovono oppure ostacolano le prestazioni sportive, e ciò dipende dalla valenza dell'attribuzione da parte dell'individuo. Il modello IZOF (Individual Zones of Optimal Functioning) si basa sul principio di studiare la relazione tra i diversi livelli di intensità emotiva percepiti, valutandoli come funzionali o disfunzionali, e l'esito di una performance agonistica.

Per raggiungere una performance ottimale, l'atleta deve identificare e possedere una zona ottimale di emozioni che facilitano la realizzazione delle sue capacità e questo modello consente di valutare in modo più completo e accurato gli effetti individuali delle emozioni sulla performance sportiva. Le emozioni non vengono più categorizzate in modo dicotomico, positivo o negativo, ma assumono un valore più ampio attraverso la misura in cui un'emozione, sia essa positiva o negativa, risulta funzionale o disfunzionale per l'atleta nel raggiungimento delle prestazioni.

3.3 Sviluppo e gestione del talento

3.3.1 Definizione e identificazione del talento

La questione dello sviluppo dei talenti è da molti anni un tema caldo nel mondo dello sport, con preoccupazioni su come pianificare programmi di promozione e ricerca affinché i giovani raggiungano il livello più alto. Cei (2006) riassume il problema del talento citando la storia dello sviluppo del bambù cinese, che impiega 10 anni per crescere 15 centimetri e cresce di 3 metri in 6 mesi.

In passato, gli atleti particolarmente dotati erano dotati di un certo talento, una sorta di dote universalmente riconosciuta, ed era quasi interamente una questione genetica che faceva rendere l'atleta al meglio. Si trattava sostanzialmente di un sistema che considerava la crescita di tre metri di bambù in sei mesi senza tenere conto del periodo precedente di sviluppo delle condizioni di questa rapida crescita. Oggi molti esperti si rivolgono a questo modo di studiare il talento, basato sulla comprensione dei fattori interni, e affermano che il lavoro eccezionale è il risultato di una formazione ampia e di alta qualità.

Howe e colleghi (1998) forniscono linee guida per la corretta interpretazione del concetto di talento affinché il modello proposto sia compatibile con questo compito. Pertanto, il talento non si basa sull'istinto ma sui geni e su altri fattori genetici. L'effetto completo non si osserva nei bambini, anche quando si manifestano i sintomi iniziali. Ciò consente alle persone addestrate di riconoscere la presenza di talento prima che le prestazioni eccezionali diventino evidenti. Solo le minoranze sono dotate perché se tutti fossero dotati non ci sarebbe modo di prevedere o spiegare le differenze nelle prestazioni e i talenti sono specifici del settore.

Un concetto interessante è quello di natura dinamica della prestazione che, secondo Cei (2006: 54), “si riferisce alla possibilità che una stessa prestazione si possa ottenere attraverso una diversa combinazione di abilità, capacità e attributi e a come queste dimensioni varino in funzione dell'età degli atleti e di quali siano i più determinanti nelle diverse fasi evolutive”.

In effetti, è stato dimostrato che la prevalenza dei fattori che consentono prestazioni di successo cambia con l'età, con fattori predittivi nell'infanzia che diventano meno prevedibili nell'adolescenza. Fattori come velocità, potenza e forza sono efficaci predittori delle prestazioni ginniche fino all'età di 12 anni, ma dopo tale età, la differenza tra un ginnasta di 20 anni e un atleta d'élite è dovuta alla consapevolezza percettiva, correlata a orientamento corporeo e aspetti psicologici.

Su questa base Régnier (1987) ha proposto un approccio cosiddetto a "popolazione ridotta". Ciò si basa sull'idea che la credibilità di una richiesta varia in proporzione al periodo di tempo in cui la richiesta viene considerata valida. Infatti, la tesi secondo cui se la popolazione di riferimento per i bambini di 10 anni sono i ventenni degli atleti di alto livello, il numero di anni che separano questi due gruppi riduce notevolmente la validità della previsione.

Tuttavia, le previsioni saranno più valide se l'arco temporale degli anni considerati viene accorciato e viene creata una popolazione di riferimento a non più di due o tre anni di distanza.

A metà degli anni '80 si sono verificati alcuni cambiamenti significativi nell'atteggiamento nei confronti della questione del talento e delle competenze, a causa della difficoltà di portare avanti progetti di ricerca necessariamente grandi e molto complessi per determinare il talento e la ricerca di Bloom (1985) sullo sviluppo professionale di un gruppo di 120 persone hanno mostrato la fattibilità dell'utilizzo di altri modelli per sviluppare competenze nel campo della scienza, dell'arte, dello sport e della musica.

Bloom ha intervistato 120 artisti, atleti, musicisti e scienziati e ha chiesto loro in modi innovativi lo sviluppo della loro vita fino all'apice della carriera. Inoltre, è stato il primo a riconoscere che ci sono tre fasi nello sviluppo del talento, il che fornisce una comprensione significativa sul raggiungimento di una performance eccellente.

Nella fase iniziale identificata, i bambini praticano lo sport per divertimento e per gioco. Sono gli anni in cui la partecipazione è caratterizzata dalla gioia e dall'entusiasmo e questo tipo di coinvolgimento è dovuto in larga parte alla capacità mostrata dagli insegnanti con l'obiettivo di mantenere elevata la motivazione all'apprendimento e trarre piacere dall'attività sportiva.

Al livello successivo, il tempo dedicato allo sport aumenta e gli insegnanti si concentrano maggiormente sugli aspetti tecnici dello sport. Inoltre, nel mondo dello sport, le competizioni sono in aumento e la valutazione dei risultati è importante per confermare i progressi fatti.

Il terzo stadio corrisponde alla fase della maturità in cui la mente è quasi interamente focalizzata sull'attività e l'obiettivo dell'allenamento in questa fase è migliorare al massimo livello, con gli atleti che sono sempre più responsabili nella competizione. A causa del maggior grado d'indipendenza degli atleti, i genitori svolgono un ruolo meno importante rispetto alle fasi precedenti.

Un significativo contributo a conferma del lavoro svolto da Bloom consiste nelle indagini condotte da Abernethy, Côté, e Baker (1999) su atleti di alto livello canadesi e australiani in diversi sport, quali ginnastica, canottaggio, pallacanestro e hockey su prato. Sulla base dei risultati sono state ideate quattro fasi di sviluppo, una in più rispetto a quelle descritte da Bloom.

È stata introdotta una quarta categoria che fa riferimento alla fascia di età ricreativa e ai giovani che vogliono continuare a praticare sport per divertimento o per altri motivi personali ma non vogliono diventare esperti in uno sport in particolare. Inoltre, Durand e Bush (2000) hanno proposto un'altra fase per gli atleti di alto livello che si verifica dopo il terzo livello di Bloom ed il quarto livello di Côté, entrando negli anni successivi al raggiungimento del livello più alto, chiamato periodo di mantenimento.

Questo desiderio di conoscenza deriva direttamente dall'accettazione di quanto affermato da Bloom e cioè che “no matter what the initial characteristics (or gifts) of the individuals, unless there is a long and intensive process of encouragement, nurturance, education, and training, the individuals will not attain extreme levels of capability in these particular fields” (Bloom, 1985: 3).

In termini funzionali, queste classificazioni sono state utilizzate per formulare nell'America del Nord un programma nazionale denominato *Sviluppo a Lungo Termine dell'Atleta* (Canadian Sport for Life, 2005) ed è stato suddiviso in sette fasi che includono l'intero sviluppo della vita dell'essere umano.

Il percorso di sviluppo nel mondo dello sport è suddiviso in diverse fasi. La fase dell'inizio attivo, che va dai 0 ai 6 anni, si concentra su divertimento e attività fisica quotidiana. Successivamente, la fase dei fondamentali, che va dai 6 ai 9 anni, include sia il divertimento che l'apprendimento di movimenti globali e di base, regole etiche semplici e attività giornaliere.

La fase successiva è quella dell'imparare ad allenarsi, dai 9 ai 12 anni, dove si sviluppano abilità sportive specifiche e competenze psicologiche e interpersonali. Seguono le fasi dell'allenarsi all'allenamento, dai 12 ai 16 anni, e dell'allenarsi a competere, dai 16 ai 18 anni, che mirano allo sviluppo della forma fisica, delle competenze tecniche e tattiche, e delle abilità psicologiche.

La fase dell'allenarsi a vincere riguarda gli atleti con più di 18 anni, concentrandosi sul perfezionamento della forma fisica, delle competenze tecniche e tattiche, e delle abilità psicologiche. Infine, la fase attiva per la vita è aperta a qualsiasi età e comprende attività ricreative svolte per il piacere di farle.

Dunque, come riportato anche da Cei (2006: 66) “l'identificazione del talento è un processo a lungo termine, che non si basa di certo sulla scoperta di alcune limitate capacità di un giovane da coltivare in modo geloso. Bisogna al contrario essere consapevoli che l'affermazione di un atleta richiede molti anni, in cui si deve passare da una fase prevalente di gioco e divertimento ad una di specializzazione e di successivamente mantenimento”.

Dunque, un processo d'identificazione e sviluppo del talento, strutturato e pianificato, risulta fondamentale per la riuscita in qualsiasi sport. A questo proposito, secondo Rachini (2018: 23) “le osservazioni di tipo antropometrico, fisiologico, psicologico, pedagogico e sociologico dovrebbero sempre essere considerate in questo processo e, ove possibile, integrate tra di loro. Nessuna caratteristica, infatti, può essere isolata con sicurezza dato che il talento è un concetto multidimensionale e molto complesso”.

Il termine talento viene descritto come “ingegno, predisposizione, capacità e doti intellettuali rilevanti, spec. in quanto naturali e intese a particolari attività” (Vocabolario Treccani). La domanda sull'origine del talento emerge in diversi contesti come la vita quotidiana, le arti, la politica e soprattutto nello sport. Si discute se il talento debba essere considerato come un dono naturale legato al patrimonio genetico o se sia più appropriato vederlo come una condizione determinata dall'applicazione, dal duro lavoro o dalle stimolanti situazioni ambientali.

Infine, Singer & Janelle (1999) definiscono il talento come il potenziale di un individuo in una determinata attività, influenzato da molteplici variabili. L'acquisizione di un alto livello di competenza nello sport avviene attraverso una complessa interazione di questi fattori. Pertanto, lo sviluppo del talento richiede un processo attivo e dinamico, coinvolgendo adeguate misure d'allenamento e considerando la personalità dell'atleta.

3.3.2 Come si diventa esperti nello sport?

Secondo Ericsson (2008), l'ambiente gioca un ruolo cruciale nello sviluppo del talento e propone, quindi, un approccio basato sulla "deliberate practice", in cui individui altamente motivati si impegnano in sequenze di attività attentamente strutturate per sviluppare specifiche abilità.

La riformulazione di queste condizioni richiede che l'apprendimento ottimale avvenga quando: "individuals were given a task with a well-defined goal, motivated to improve, provided with feedback, and provided with ample opportunities for repetition and gradual refinements of their performance. Deliberate efforts to improve one's performance beyond its current level demands full concentration and often requires problem-solving and better methods of performing the tasks" (Ericsson, A.K. 2008: 991)

Il modello di Ericsson enfatizza l'importanza dell'interazione tra l'individuo e l'ambiente nello sviluppo del talento. Descrive come l'ambiente, in ciascuna fase di sviluppo, possa favorire o ostacolare il processo di acquisizione delle abilità. I limiti dello sviluppo si concentrano su tre componenti principali. Il primo riguarda le risorse, inclusa l'adeguatezza del materiale sportivo, la qualità dell'allenatore e la disponibilità di strutture sportive. Il secondo coinvolge limiti che potrebbero influenzare negativamente la motivazione, mentre il terzo riguarda i limiti individuali legati all'impegno.

È stato stabilito che la quantità di tempo dedicato alla pratica intenzionale (deliberate practice) è un fattore cruciale per raggiungere un livello adeguato di esperienza e questa quantità è identificata come 10.000 ore o 10 anni di esercizio intenzionale. Infatti, "all performers, even the most talented, need around 10 years of intense involvement before they reach an international level in established sports, sciences, and arts. Most elite individuals take considerably longer to reach that level. The necessity for years and even decades of required engagement in domain-related activities is the most compelling evidence for the crucial role of experience required to attain high levels of performance" (Ericsson, A.K. 2008: 990)

Gibbons, Hill, McConnell, Forester e Moore (2001) evidenziano, attraverso un'analisi condotta su 816 atleti statunitensi partecipanti alle Olimpiadi dal 1984 al 1998, che il successo olimpico rappresenta il culmine di un processo complesso e di lungo termine. Questo coinvolge non solo gli atleti stessi, ma anche altri individui e organizzazioni. La motivazione iniziale degli atleti è stata influenzata dall'amore per lo sport, dall'attività fisica, dal divertimento e dai successi iniziali, confermando l'importanza di generare un modello di sviluppo a lungo termine per gli atleti.

Sono necessari 12-13 anni di attività per accedere a un team olimpico, sottolineando la richiesta di un lungo periodo di allenamento ed educazione per sviluppare appieno il talento. Negli atleti, l'allenatore gioca un ruolo estremamente importante a livello nazionale e internazionale. Le competenze chiave per un allenatore sono insegnare e motivare, seguite immediatamente da conoscenze nell'allenamento e competenze strategiche specifiche per lo sport in cui operano.

Un concetto significativo per approfondire la comprensione del talento è la *grit*, introdotta negli studi dell'accademica Angela Lee Duckworth. Inizialmente, si interrogava sul vero predittore del successo tra talento e impegno nel contesto professionale. Nel tempo, la ricerca sulla grinta è stata estesa a diversi contesti, inclusa l'ambito sportivo, per esplorarne il ruolo nel rendimento. Duckworth (2016) identifica due componenti fondamentali della: la passione e la perseveranza. Entrambe si riferiscono allo sforzo e all'impegno verso un obiettivo, mirando a raggiungere risultati a lungo termine.

Sfruttare la passione per lo sport può trasformarsi nel tempo e con l'allenamento in perseveranza. Nei professionisti dello sport di alto livello, il concetto si manifesta attraverso la ricerca di nuove strategie e adattamenti per migliorare continuamente prestazioni e rendimento. Nel contesto sportivo, la passione è un concetto cruciale. A volte si commette l'errore di pensare che la scelta precoce dello sport sia direttamente correlata allo sviluppo del talento, tuttavia, può essere più utile per un giovane atleta avvicinarsi allo sport in modo generalista, specializzandosi progressivamente nel corso degli anni.

Duckworth presenta un concetto chiaro attraverso l'equazione: talento x sforzo = abilità, e abilità x sforzo = risultato. L'applicazione di un impegno significativo al talento porta all'acquisizione di abilità ed aggiungendo ulteriore sforzo alle abilità, si raggiunge il risultato. Nonostante le avversità e i fallimenti possano rendere il percorso più arduo, Duckworth sottolinea l'importanza di sviluppare l'interesse, impegnarsi costantemente e cercare miglioramenti continui.

Dal punto di vista scientifico, secondo Russell (1989), la ricerca dell'eccellenza nello sport può essere divisa in quattro fasi chiave: scoperta, identificazione, selezione e sviluppo. La scoperta del talento riguarda il riconoscimento di giovani con potenziale non ancora coinvolti nello sport in questione e l'identificazione del talento è un processo per individuare atleti con il potenziale per diventare professionisti. La selezione del talento coinvolge la scelta dell'individuo più adatto per svolgere compiti specifici, soprattutto negli sport di squadra, mentre lo sviluppo del talento mira a creare un ambiente di apprendimento ottimale per permettere ai talenti selezionati di realizzare e consolidare il proprio potenziale.

Una delle principali problematiche nello sport giovanile, soprattutto nei primi anni di approccio, è la specializzazione precoce. Secondo Ericsson (1993), si credeva che la specializzazione sportiva dovesse avvenire in modo precoce, poiché i principianti che iniziavano il processo di formazione specializzata in ritardo non sarebbero stati in grado di raggiungere i coetanei. Tuttavia, si è constatato che la specializzazione precoce nello sport può essere dannosa per gli atleti, ad eccezione di discipline ad alto contenuto tecnico come la ginnastica artistica.

Negli sport di squadra come calcio, basket, hockey e rugby, la specializzazione non dovrebbe avvenire prima dei 16 anni. In questi contesti, gli atleti di élite che si specializzano precocemente tendono ad avere carriere meno longeve rispetto a quelli di alto livello che non si sottopongono alla specializzazione precoce.

In alternativa alla specializzazione precoce, fortemente sconsigliata negli sport di squadra, le ricerche recenti si concentrano sulla diversificazione precoce e il cross-training, ovvero, come riportato da Rachini (2018: 27), “una sorta di formazione crociata interdisciplinare tesa ad aumentare il bagaglio tecnico e motorio al fine di avere maggior probabilità di diventare atleti élite”. Il processo formativo si basa sul passaggio di abilità e capacità motorie da uno sport all'altro, consentendo così un aumento dell'expertise.

Partecipare a diverse discipline sportive è utile per sviluppare la motivazione intrinseca necessaria nelle fasi di sviluppo successive, quando la formazione diventa più strutturata e impegnativa, permettendo agli atleti coinvolti in più discipline di acquisire una formazione motoria più completa e flessibile.

Ancora, Rachini (2018: 28) ritiene che “nel momento in cui anche gli altri matureranno, tali individui tendono a perdere stimoli in quanto non è stato richiesto loro di sviluppare adeguate abilità tecniche, né di accrescere o esibire un alto livello di determinazione. D’altro canto, l’evidenza suggerisce che piuttosto di resistere, i giocatori nati più tardivamente nell’anno di selezione di riferimento tendono ad essere estromessi prima dei 12 anni”.

Di conseguenza, coloro che sviluppano le loro abilità sportive in modo più tardivo rischiano di essere trascurati durante l'adolescenza e possono mancare delle opportunità necessarie per essere nuovamente selezionati nello sport.

Durante le Olimpiadi di Atene 2004, uno studio condotto da Gullich ed Emrich (2007) ha rivelato che solo il 44% degli atleti ha debuttato in competizioni internazionali durante le categorie giovanili. In un caso specifico nel ciclismo, solo il 29,4% degli atleti di élite aveva partecipato ai campionati mondiali durante il periodo giovanile, e solo il 34% degli atleti internazionali junior ha avuto successo anche come senior. Ciò evidenzia, quindi, che il successo giovanile non è sempre predittivo dell'eccellenza futura.

Il problema chiave non è l'identificazione del miglior atleta in un dato momento o del giovane con il profilo fisico ideale, ma piuttosto riconoscere temporalmente i fattori limitanti. Molte squadre professionistiche spesso minimizzano l'importanza di una selezione del talento basata su vari fattori. A sostegno di ciò, uno studio su giovani giocatori di football australiano condotto da Woods et al. (2016) ha evidenziato che la discriminazione adeguata del talento non può avvenire senza considerare la sua multidimensionalità.

Lo studio ha coinvolto 42 atleti U18 identificati come talenti per la stagione 2014 dell'Australian Football League, confrontati con altri 42 giocatori non identificati tra i 337 esclusi. Utilizzando diversi tipi di test, l'approccio multidimensionale ha dimostrato di offrire una maggiore capacità di discriminare tra individui talentuosi e non talentuosi.

Il fattore più influente nel distinguere gli atleti identificati come talenti da quelli non selezionati è emerso essere la capacità tecnica. Ciò suggerisce l'importanza di adottare processi di individuazione del talento basati sulla multidimensionalità piuttosto che su singoli parametri. Inoltre, adottare comportamenti psicologici adeguati relativi a motivazione, impegno ed autostima, è fondamentale per stabilire traguardi realistici. Il rinforzo positivo è cruciale per consentire agli atleti in sviluppo di affrontare i periodi di instabilità che possono verificarsi nel corso della loro carriera sportiva.

Secondo Rachini (2018), gli atleti che adottano comportamenti psicologici adeguati possono conseguire livelli di performance più efficienti e stabili. Ciò assicura l'espressione del potenziale del soggetto, sottolineando l'importanza di riconoscere che il talento in qualsiasi ambito di performance è multidimensionale e non lineare.

3.3.3 Coltivare il talento nelle società sportive europee

Ponendo il focus nel calcio moderno, individuare e coltivare il talento è uno degli obiettivi fondamentali. Come riportano Madonna & Merolla (2018: 35) “costruire e formare calciatori in grado di essere utili alle selezioni nazionali e ai singoli club richiede sistemi e modelli di organizzazione che differiscono da una federazione all'altra, con conseguenti risultati differenti a seconda del contesto socioculturale, ma anche della metodologia utilizzata”.

Quando si affronta la tematica dell'individuazione e della coltivazione del talento nel calcio, è interessante esaminare i vari modelli di formazione per giovani calciatori in Italia, Francia, Inghilterra, Spagna e Germania. Questi modelli differiscono tra loro per organizzazione, scopi e risultati ottenuti.

Il modello italiano, gestito dalla Federazione Italiana Giuoco Calcio attraverso il Settore Giovanile e Scolastico, ha avviato nel 2015/16 il programma dei Centri Federali Territoriali. Questo progetto coinvolge migliaia di giovani in tutto il Paese, creando una forte sinergia tra tecnici, società locali e la struttura federale. L'obiettivo è costituire poli di riferimento per il territorio, individuare, valorizzare e tutelare il talento, contrastare l'abbandono dello sport e promuovere sinergie tra società, genitori e sponsor.

I Centri Federali Territoriali costituiscono il polo territoriale di eccellenza per la formazione tecnico-sportiva di giovani calciatori e calciatrici di età compresa tra i 12 e i 14 anni. L'obiettivo principale è definire un indirizzo formativo centrale, monitorare sia dal punto di vista tecnico che sociale l'intero territorio italiano e tutelare il talento attraverso un percorso coordinato che sostenga lo sviluppo delle potenzialità dei giovani.

I Centres de formation francesi, introdotti negli anni '70, come descritto da Madonna & Merolla (2018), sono stati istituiti con il primo centro a Vichy nel 1973, orientato alla formazione di giovani dai 16 ai 19 anni a livello federale. La loro idea ha ottenuto un grande successo, portando la Federazione calcistica francese a imporre a tutti i club professionistici l'obbligo di istituire un proprio centro. Tutti gli allenamenti si svolgono all'interno e la struttura scolastica può essere integrata al suo interno per massimizzare la formazione calcistica.

Nel modello inglese, negli anni '80 e '90, sono state sviluppate le football academies. La maggior parte dei club in Inghilterra ha una Academy o un Centro di Eccellenza per favorire lo sviluppo dei propri calciatori, che vengono tesserati con vincolo biennale dalla giovane età di 9 anni fino al compimento del sedicesimo anno. Questo legame, chiamato schoolboys, si rinnova ogni due anni, e al termine di questo periodo, se persiste un accordo tra il club e i genitori del giocatore, si procede con un nuovo tesseramento.

Nel contesto del settore giovanile della Federazione calcistica spagnola, la programmazione, le infrastrutture e l'organizzazione sono prioritari. La gerarchia delle competizioni giovanili è chiaramente definita per garantire che nessun talento sfugga agli osservatori federali. In ogni regione esistono quattro livelli differenti di campionati giovanili per ciascuna categoria di età.

Quando un giovane calciatore eccelle nel campionato regionale, viene segnalato alla Federazione calcistica spagnola da una rete di osservatori regionali. Questo sistema permette alla federazione di avere un vasto database sui migliori talenti del paese, suddivisi per ruolo, attitudini e capacità.

Il successo del modello spagnolo si basa sulla collaborazione con i club, con la presenza di 19 federazioni calcistiche regionali nella penisola iberica. La sinergia e la comunicazione tra club e federazioni sono cruciali per lo scambio di informazioni sui giovani talenti, soprattutto nella fascia di età 14-16 anni.

In Germania, infine, il DFB (Deutscher Fussball-Bund) ha implementato il "Piano di sviluppo dei talenti" nel 2002, con 366 campi in tutto il paese, coinvolgendo circa 1300 allenatori, tecnici e 29 osservatori che valutano annualmente circa 600.000 giovani calciatori. Il sistema tedesco è flessibile, adattandosi alle esigenze e aspirazioni dei giovani atleti che possono entrare o uscire dal programma e la stessa federazione guida l'intero movimento calcistico, fissando standard e regole per i club. In Germania, ogni squadra è obbligata ad avere selezioni giovanili a partire dall'Under 12, e chi non si adegua non ottiene la licenza per l'iscrizione al campionato, il tutto verificato ogni tre anni attraverso il rispetto degli standard di qualità.

CAPÍTULO 4 - Propuesta de una UdA en clave deportiva

Non ho mai insegnato nulla ai miei studenti; ho solo cercato di metterli nelle condizioni migliori per imparare
(Einstein)

El presente capítulo incluye la propuesta de una unidad didáctica de aprendizaje dirigida a estudiantes de una escuela secundaria italiana que estudia la lengua española como LS, consistente en actividades deportivas, a través de la cual se logró mostrar la realización del aprendizaje de idiomas de manera inductiva y cooperativa.

4.1 Sinóptico de la UdA: Descubramos el imperativo en español a través del deporte

Título: *Descubramos el imperativo en español a través del deporte*

Objetivos de la actividad:

- adquisición de la forma y uso del imperativo en español (nivel B1 MCER)
- Ser capaz de comunicarse mediante el uso del imperativo afirmativo y negativo (MCER nivel B1)
- Aplicar la teoría en un contexto lúdico y cooperativo

Prerrequisitos del estudiante:

- Conocimiento de artículos definidos e indefinidos
- Conocimiento de los pronombres personales de sujeto
- Uso del tiempo presente, del indicativo regular y de los principales verbos irregulares
- Uso del tiempo presente, del subjuntivo regular y de los principales verbos irregulares
- Vocabulario relacionado con actividades deportivas

Contenidos interdisciplinarios: -Mejora del pensamiento crítico

- Mejora en las habilidades de resolución de problemas
- Desarrollo de habilidades lógico-críticas
- Desarrollo de habilidades de creatividad personal

Materiales necesarios

Actividades en el aula:

- Hojas
- Plumas

Actividades de campo:

- Túnicas
- Conos

Destinatarios:

estudiantes de un instituto italiano de enseñanza media inferior con español como lengua extranjera, nivel B1. Edad 13-14 años

Duración: unos 90 minutos (40 minutos para la actividad en el aula y 50 minutos para la actividad en el campo)

4.1.1 Premisa

Elegí este tema tratando de identificarme lo más posible con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que se enfrentan al curso de tres años de la escuela secundaria inferior. Si tuviera que retroceder en el tiempo y elegir la que habría mejorado en el currículo escolar de ese período, basándome en mi experiencia, sin duda sería la estructura de las lecciones de gramática de lenguas extranjeras. En clase, trabajamos principalmente de forma deductiva a través de la explicación de la regla gramatical y la fijación con la memorización de la regla y la aplicación repetitiva de ejercicios estructurados. La gramática se considera el punto de partida de la lengua y el papel del profesor es central.

Es necesario, por tanto, pasar de la enseñanza de la gramática a la reflexión sobre la lengua y de la capacidad de utilizar las reglas a la capacidad de describir y razonar sobre ellas, pasando de un camino deductivo a uno inductivo con el descubrimiento guiado por el alumno.

Sobre la base de la programación sobre el aspecto gramatical del modo imperativo, contenida en el libro de texto "Reporteros" de la editorial Difusión, el objetivo de la actividad se refiere al comentario y ampliación del tema en clave operativa a través del tema del deporte.

A lo largo de los años he encontrado muy interesantes y estimulantes las lecciones impartidas por mis profesores de idiomas y, ciertamente, les debo mucho por los conocimientos que he adquirido, pero, en esta tesis, tuve el deseo de escribir en papel ideas personales basadas en la enseñanza de un aspecto gramatical abordado con una metodología más práctica, de forma lúdica, sensorial y cooperativa, tanto en el aula como en el campo de juego. Las actividades previstas, realizadas tanto en el aula como en el campo de juego, siguen la estructura de una unidad de aprendizaje (UdA) con una parte de motivación inicial, seguida de una fase global, de análisis, síntesis y con la adición de una comparación con el libro de texto y la evaluación de la tipología didáctica aplicada.

4.1.2 Motivación (en el aula)

La motivación debe crear un vínculo con la clase, debe despertar interés, mostrar el placer o la relevancia de lo que se está discutiendo durante la lección.

No solo se utiliza para obtener vocabulario, sino que también debe provocar recuerdos, emociones y perspectivas. Aunque el objetivo es introducir un nuevo tema gramatical, no creo que sea muy motivador empezar la lección desde la gramática: siempre es mejor centrarse en los aspectos comunicativos, léxicos o aportar información para acercarse a la entrada.

Actividad 1

En el libro de texto "Reporteros" no se menciona esta fase, pero para comenzar la lección propondría a la clase una actividad de calentamiento y conversación informal. Proyectaría en el tablero multimedia la imagen de las 14 reglas del exfutbolista holandés Johan Cruyff para afrontar el día a día y acercarse al deporte de forma seria y respetuosa. Mostraría la imagen completa con los dibujos, sin título, y dejaría un par de minutos para que los estudiantes leyeran individualmente. Inmediatamente después de eso, hacía preguntas como: <<¿Qué ves? ¿Qué te parece?>>, ampliando la foto si es necesario o mostrando otras imágenes relacionadas con el tema.



(Fuente: <https://www.cruyff-foundation.org/es/14-reglas/14-reglas/>)

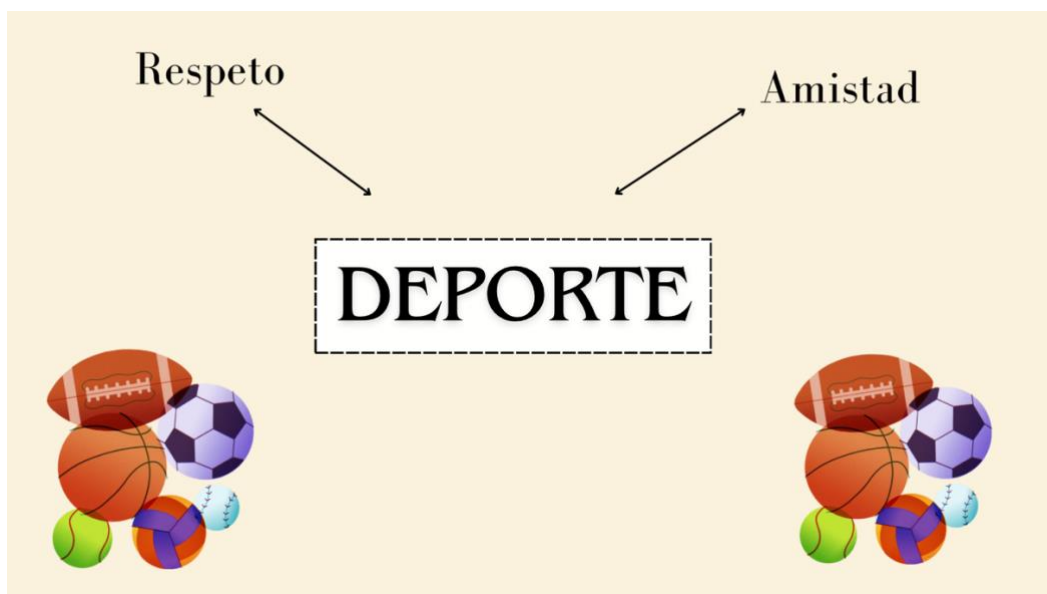
Una vez que he identificado que se trata de reglas para deportistas (o para fútbol, o para otros deportes: se acepta cualquier definición propuesta por los alumnos), pediría a la clase que tratara de entender cómo están estructuradas las oraciones, con preguntas como <<¿Qué crees que está escrito cada punto?>>. Cada parte se resume con un sustantivo o verbo en letra grande, mientras que las reglas se escriben en letra menor. La composición de las oraciones es importante: en la mitad de ellas se concentra el elemento gramatical de nuestro interés, es decir, el modo imperativo.

Si no pueden darse cuenta de que estas son reglas, escribiría una pregunta divertida en la pizarra (¿<<Qué te dice mamá cuando terminas de jugar videojuegos después del almuerzo?>>), preguntaría a los estudiantes y escribiría la respuesta poco después (¡<<Ve a hacer tu tarea!>>). De esta manera, destacaría el uso del imperativo y la similitud con las reglas que se escriben, aunque sea en situaciones diferentes.

Actividad 2

Para concluir esta fase, propondría una actividad de lluvia de ideas escribiendo la palabra "deporte" en el centro de la pizarra, con los alumnos proponiendo los distintos términos que conocen relacionados con él, y preguntaría cuántos practican realmente deportes (si tienen éxito, cuáles son y con qué frecuencia; si no, qué actividad les gustaría iniciar).

El resultado final será un diagrama de constelaciones que representará el vocabulario disponible para los estudiantes. Esta actividad permite a los alumnos participar activamente implicándose y así despertar conocimientos léxicos previos



(Fuente: creación de imágenes en <https://www.canva.com>)

El objetivo es crear un momento de intercambio en el que sentirse libre y motivado para tratar un tema extraescolar y que, probablemente, no se aborda en profundidad en otras disciplinas. Esta actividad te permite superar la timidez inicial y afrontar el tema gramatical con más tranquilidad y diversión.

4.1.3 Fase global (en el aula)

El significado de la fase de globalidad es captar el sentido general del mensaje transmitido, utilizando el conocimiento previo, la lógica y la similitud con recursos similares ya conocidos. Si un texto o video está lleno de palabras o formas desconocidas, en lugar de facilitar el aprendizaje, corremos el riesgo de comprometer la comprensión. Es aún peor si Destacamos sólo los elementos nuevos (modo imperativo), porque llamaríamos la atención sobre el único aspecto que no se conoce, que nos distrae del trabajo de la globalidad.

Actividad 3

En esta fase me gustaría mostrar un vídeo de un joven futbolista que sugiere consejos prácticos para practicar deporte en verano. El video tiene una duración de 24 segundos y estimula la vista con fragmentos de clips útiles para contextualizar el tema y estimula la audición a través del idioma oral español, acompañado también de subtítulos.

El video se reproduce una vez y al final del visionado, pediría a los alumnos que identifiquen la temática del corto, es decir, que den consejos para practicar actividades deportivas de cara a una temporada de calor.

Entrega: Mira el video. ¿Cuál es el tema central?



(<https://www.youtube.com/shorts/dJJ5ODg7-Bg>)

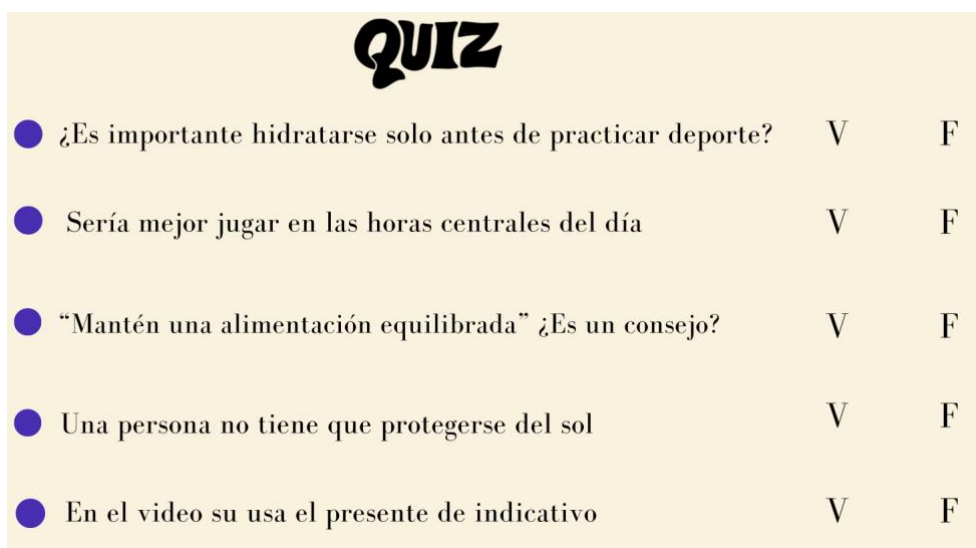
Actividad 4

En este punto, invitaría a los estudiantes a mirarlo cuidadosamente, con una segunda visión, tratando de memorizar lo que está sucediendo y las direcciones que se sugieren. Una vez terminado el vídeo, comprobaría la comprensión del texto a través de un breve momento de intercambio oral y un pequeño ejercicio escrito. Yo propondría escribir las acciones que se describen de acuerdo a lo que cada persona recuerda. El ejercicio se realiza en parejas, y gana quien más informe en cinco minutos.

Actividad 5

En esta actividad, los estudiantes se dividen en parejas y deben responder preguntas corrigiendo afirmaciones falsas. El propósito de esta actividad es poner a prueba la comprensión general del texto.

Entrega: En parejas, anote si las afirmaciones son verdaderas o falsas.
Si las oraciones son FALSAS, corríjalas.



QUIZ

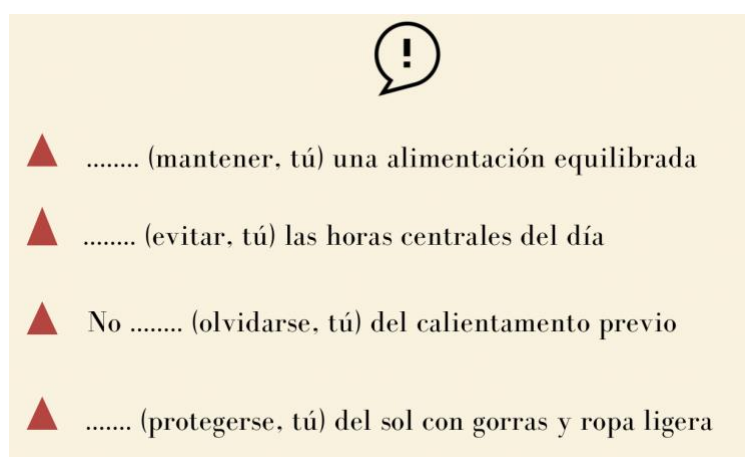
● ¿Es importante hidratarse solo antes de practicar deporte?	V	F
● Sería mejor jugar en las horas centrales del día	V	F
● “Mantén una alimentación equilibrada” ¿Es un consejo?	V	F
● Una persona no tiene que protegerse del sol	V	F
● En el video su usa el presente de indicativo	V	F

(Fuente: creación de imágenes en <https://www.canva.com>)

Actividad 6

Posteriormente, los alumnos, de nuevo en parejas, completan el texto perforado del corto que se muestra en YouTube con los verbos que se insertarán en el modo imperativo. El elemento gramatical se presenta gradualmente en la siguiente fase de análisis, pero, a través de un descubrimiento guiado del tema, el estudiante aprende aplicando lo que está aprendiendo de manera cooperativa y autónoma, incluso sin una explicación explícita por parte del profesor. En caso de error, como es probable que suceda, los ejemplos se utilizarán para introducir el tema y comprender la forma y el uso del tiempo verbal en cuestión.

Entrega: Intenta conjugar los tiempos verbales en modo imperativo.



(Fuente: creación de imágenes en <https://www.canva.com>)

4.1.4 Fase de análisis (en el aula)

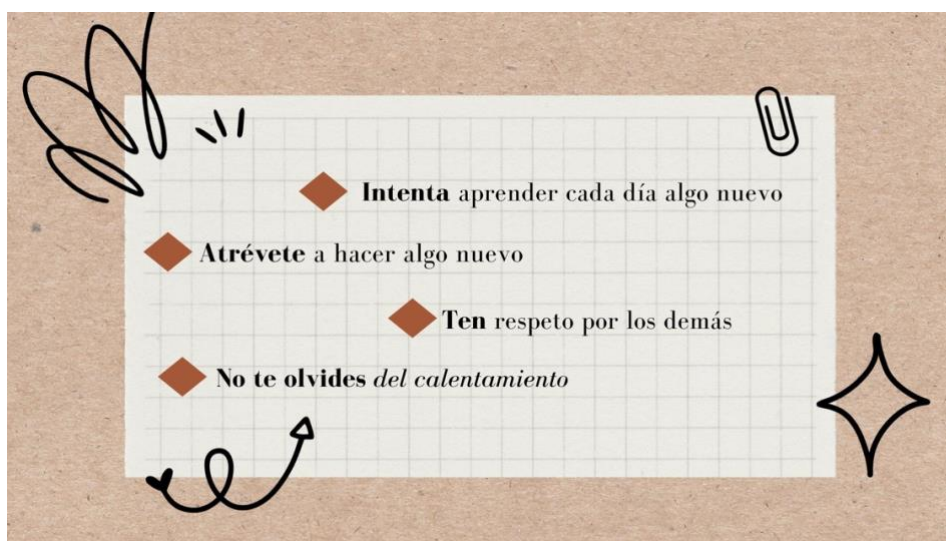
Se empieza señalando el nuevo elemento a analizar. Para abordar esta fase, volvería a la actividad 1 y a la actividad 3 para iniciar un momento de reflexión sobre el lenguaje de forma inductiva, intentando que la clase se fije en el tiempo verbal que se utiliza, haciéndoles trabajar en grupo. Una vez identificado el tiempo verbal, te pido que pienses en su construcción.

Guiaría el razonamiento de la clase: si después de un tiempo no entienden la particularidad, les pediría que conjugaran el presente del indicativo y se centraran en el tiempo verbal, invitando a los alumnos a reflexionar sobre las similitudes entre la morfología de los verbos en cuestión y la del presente de indicativo que ya han estudiado para notar la similitud entre los dos tiempos verbales. Una vez entendido el concepto, pediría una explicación, aunque sea de forma genérica, a los alumnos. Esto es cierto tanto para el imperativo de la forma afirmativa como para la negativa, incluso si la base del razonamiento de esta última parte del tiempo presente del subjuntivo.

Actividad 7

En este sentido, me gustaría proponer los ejemplos más interesantes sobre el uso del modo imperativo contenidos en los ejercicios 1 y 3, con el fin de reflexionar en pleno sobre la formación y las variantes presentes. Como ya se ha mencionado, los estudiantes tratan de comprender la formación del imperativo, pero deben ser capaces de hacerlo, ya que conocen la morfología del presente de indicativo.

Entrega: Lee las oraciones y reflexiona sobre el uso del imperativo



(Fuente: creación de imágenes en <https://www.canva.com>)

Actividad 8

Llegados a este punto, completaría la formación del modo imperativo incluyendo también la primera y segunda persona del plural (nosotros/as, vosotros/as), tomando como ejemplo otros cinco verbos en el ámbito deportivo (entrenar, jugar, correr, pasar, ganar). De esta manera, guiaría a los alumnos en la construcción de una tabla de la siguiente manera dibujándola en la pizarra, incluyendo también la formación de las dos nuevas personas de forma guiada, además de la segunda persona del singular ya introducida.

VERBOS	TÚ	NOSOTROS/AS	VOSOTROS/AS
Entrenarse		Entrenémonos	
Jugar		Juguemos	Jugad
Correr	Corre		Corred
Pasar		Pasemos	
Ganar	Gana		

Llegados a este punto, pediría a los alumnos que completen la tabla con las entradas verbales de la forma imperativa presentes en el texto: la segunda persona del singular debe ser deducible del contexto, mientras que la primera y la segunda del plural estarán más articuladas con el uso del subjuntivo. Deberías obtener una tabla como esta:

VERBOS	TÚ	NOSOTROS/AS	VOSOTROS/AS
Entrenarse	Entrénate	Entrenémonos	Entrenaos
Jugar	Juega	Juguemos	Jugad
Correr	Corre	Corramos	Corred
Pasar	Pasa	Pasemos	Pasad
Ganar	Gana	Ganemos	Ganad

Con la tabla completa proyectada en la pizarra multimedia, invitaría a los estudiantes a reflexionar sobre las similitudes entre la morfología de los verbos en cuestión con el presente de indicativo que ya han estudiado y el presente del subjuntivo, no presente en el libro de texto "Reporteros" pero fundamental para la explicación del imperativo en todas sus formas.

Llegamos a identificar que la formación de la segunda persona del singular del imperativo afirmativo deriva de la tercera persona del singular del presente del indicativo (él juega -> (tú) juega), para la primera persona del singular debemos volver a la primera persona del plural del subjuntivo (nosotros juguemos -> (nosotros) juguemos) mientras que para la formación de la segunda persona del singular y del plural del imperativo a la forma negativa, se tienen en cuenta las mismas personas del presente del subjuntivo (tú juegues -> (tú) no juegues - vosotros juguéis -> (vosotros) no juguéis). De nuevo, para la segunda persona del plural, para los verbos regulares es necesario eliminar una -r y añadir una -d en el modo infinitivo de la forma verbal (jugar -> (vosotros) jugad) y en presencia de pronombres, la s o la d caen (entrenarse -> (nosotros) entrenámonos, entrenarse -> (vosotros) entrenaos,).

En lo que respecta a los verbos irregulares, hay que hacer una distinción. Los verbos irregulares en presente de indicativo también son irregulares en segunda persona del singular del imperativo. Con respecto a los verbos totalmente irregulares, sin embargo, proporcionaré una pequeña tabla con los principales verbos para conocer y aprender, solo en segunda persona del singular en forma afirmativa porque para las otras formas se debe usar el subjuntivo imperfecto y no es el tema de estudio en la escuela secundaria inferior. Una vez que he establecido las similitudes con los dos modos verbales, dejaría unos minutos libres para permitir que los estudiantes se levanten, se relajen y reflexionen.

Después de estas actividades, propondría unos pequeños espejos de resumen, respectivamente con la explicación del imperativo en forma afirmativa y negativa, el uso de pronombres y verbos totalmente irregulares, para fijar lo aprendido hasta ahora, aunque no siguiendo la explicación frontal del profesor sino experimentando con su mente y su fuerza un nuevo modo verbal. Esta metodología se basa en el "aprender haciendo" y en la consideración del error como un elemento potenciador y enriquecedor del aprendizaje y no como un aspecto desmotivador para el camino del alumno.

FORMA AFIRMATIVA

EL IMPERATIVO <i>Forma afirmativa</i>		
Formación (tú)		
INFINITIVO	PRESENTE DE INDICATIVO (3.ª persona del singular)	IMPERATIVO (2.ª persona del singular)
Jugar	él/ella juega	juega (tú)
Formación (nosotros/as)		
INFINITIVO	PRESENTE DE SUBJUNTIVO (1.ª persona del plural)	IMPERATIVO (1.ª persona del plural)
Jugar	Nosotros/as juguemos	juguemos (nosotros/as)
Formación (vosotros/as)		
INFINITIVO	INFINITIVO	IMPERATIVO (2.ª persona del plural)
Jugar	Jugar	Jugad

(Fonte: creazione immagine su <https://www.canva.com>)

FORMA NEGATIVA

EL IMPERATIVO <i>Forma negativa</i>		
	Formación (tú)	
INFINITIVO	PRESENTE DE SUBJUNTIVO (2.ª persona del singular)	IMPERATIVO (2.ª persona del singular)
Jugar	tú juegues	no juegues (tú)
	Formación (nosotros/as)	
Jugar	nosotros/as juguemos	no juguemos (nosotros/as)
	Formación (vosotros/as)	
INFINITIVO	INFINITIVO	IMPERATIVO (2.ª persona del plural)
Jugar	vosotros/as juguéis	no juguéis (vosotros/as)

(Fuente: creación de imágenes en <https://www.canva.com>)

LOS PRONOMBRES

EL IMPERATIVO <i>Los pronombres</i>		
	Formación (tú-vosotros/as) - forma afirmativa	
INFINITIVO	PRESENTE DE INDICATIVO (3.ª persona del singular)	IMPERATIVO (2.ª persona del singular)
Entrenarse	él/ella se entrena	entrena (tú)
Entrenarse	PRESENTE DE SUBJUNTIVO (1.ª persona del plural)	entrenaos (tú)
Entrenarse	nosotros nos entrenemos	entrenémonos (nosotros/as)
	Formación (tú-vosotros/as) - forma negativa	
INFINITIVO	PRESENTE DE SUBJUNTIVO (2.ª persona del singular/plural)	IMPERATIVO (2.ª persona del singular/plural)
Entrenarse	tú te entrenes	No te entrenes (tú)
Entrenarse	vosotros os entrenéis	No os entrenéis (vosotros/as)

(Fuente: creación de imágenes en <https://www.canva.com>)

VERBI IRREGOLARI

Verbos totalmente irregulares:

hacer	→	haz		decir	→	di
poner	→	pon		ir	→	ve
tener	→	ten		salir	→	sal
ser	→	sé		venir	→	ven

(Fuente: espejo gramatical en el libro de texto “Reporteros”)

Actividad 9

Una vez finalizado el trabajo de construcción de la morfología del modo imperativo, procedería ahora a una primera actividad de fijación y refuerzo, pidiendo a los alumnos que eligieran la frase correcta en cada grupo de tres, por ejemplo:

1

- a. Juan y Pablo, ¡paseis la pelota!
- b. Juan y Pablo, ¡pasen la pelota!
- c. Juan y Pablo, ¡pasad la pelota!

2

- a. ¡No juegas al baloncesto con tu hermano!
- b. ¡No jugáis al baloncesto con tu hermano!
- c. ¡No juegues al baloncesto con tu hermano!

3

- a. ¡Qué gran día, entrenémonos!
- b. ¡Qué gran día, entrenámonos!
- c. ¡Qué gran día, entrenémosnos!

4

- a. ¡Son respetuoso de tus compañeros!
- b. ¡Soy respetuoso de tus compañeros!
- c. ¡Sé respetuoso de tus compañeros!

5

- a.
- b.
- c.

6

- a.
- b.
- c.

Al final de estas cuatro oraciones de opción múltiple, dejaría el enfoque a los estudiantes pidiéndoles que propongan dos triplete más de opciones, ingresando y eligiendo las correctas.

Actividad 11

Posteriormente, un paso más en la fijación de la morfología del verbo sería una actividad en la que los estudiantes tienen que completar oraciones conjugando correctamente el verbo entre paréntesis con el imperativo:

1. Chicos, ¡_____ (escuchar, vosotros) con atención las palabras del entrenador!
2. ¡_____ (limpiar, tú) las botas de fútbol antes de entrar en el vestuario!
3. ¡_____ (saludar, nosotros) a los jugadores del equipo oponente!
4. Cada vez que te veo así te digo: “¡No_____ (entrenarse, tú) si no te gusta!
5. ¡_____ (poner, tú) máxima atención cuando estás en la cancha de fútbol!
6. Siempre repito la misma cosa: “¡_____ (prepararse, vosotros) antes cuando llueve!
7. ¡No_____ (cometer, nosotros) siempre el mismo error en la fase de defensa!

Actividad 12

Para la última actividad de la fase de análisis, llevaría a cabo la corrección plenaria de las actividades, al final de la cual invitaríamos a los estudiantes a comparar las oraciones entre sí con las diversas ocurrencias del imperativo, en forma afirmativa y negativa, con el uso de pronombres y de las diversas personas.

Finalmente, cambiando el enfoque a la función comunicativa del imperativo, me gustaría preguntar qué ocurrencias en oraciones tienen en común y cuál es el propósito de usar este modo verbal.

Posiblemente, con nuestra ayuda, los estudiantes deberían ser capaces en este punto de concluir que el imperativo se usa para una orden, un mandato o un consejo dependiendo de las diversas situaciones.

4.1.5 Fase de síntesis (en jardín)

Llegados a la última fase de esta UdA, es decir, la fase de síntesis, vamos a incluir actividades de campo, en este caso en el patio de la escuela, que nos permitan combinar el aspecto didáctico con el lúdico y multisensorial. Propondría tres actividades que difieren en orden ascendente en cuanto al grado de autonomía de los estudiantes y los insumos que reciben en la realización de las diversas actividades. El aspecto didáctico del aprendizaje de un elemento gramatical, en este caso el modo imperativo, integra la variante kinestésica en un aspecto cooperativo y motivador.

Los alumnos se convierten en verdaderos protagonistas y se encuentran en un contexto diferente al del aula escolar y la propia metodología de enseñanza cambia en función de los objetivos que se persiguen. La capacidad de aprender a través del movimiento es de fundamental importancia ya que estimula al alumno a adquirir nociones mediante la realización de una determinada actividad y no solo al escuchar o ver el tema explicado.

A través del uso de un enfoque lúdico como integración a las actividades docentes que se llevan a cabo en el aula, se pretende fomentar un uso espontáneo y creativo de la lengua promoviendo la comunicación en un contexto favorable y diversificado, en este caso el huerto escolar.

Las actividades propuestas tienen como objetivo identificar y analizar las fortalezas y debilidades del aprendizaje relacionado con el juego y la diversión.

Actividad 13

La actividad que propondría inicialmente se refiere a robar la bandera, un juego ciertamente conocido y practicado desde una edad temprana pero si no se tienen los conocimientos adecuados procedería a una breve explicación de cómo funciona, el arreglo y cómo ganar.

En este contexto, el juego experimenta un cambio en términos de desarrollo, pero los principios fundacionales siguen siendo los mismos.



(Fuente: <https://www.campiavventura.it/fare-per-capire/447-giochi-all-aria-aperta>)

Inicialmente, coloco una fila de marcadores en el centro para delimitar los campos de los dos equipos y otras dos filas para marcar las zonas de salida. La persona que sostenga el pañuelo será el maestro, que se parará en un extremo de la línea central, mientras que los estudiantes se alinearán a lo largo de la línea de su equipo que se llama hogar.

A cada jugador se le asigna un número en orden ascendente desde el número 1, comenzando por la persona más cercana al abanderado y cubriendo a todos los participantes. Los jugadores de una línea, es decir, pertenecientes a una casa, tendrán números diferentes pero tendrán la misma numeración que los oponentes colocados frente a ellos.

El juego comienza con el abanderado llamando a un número al azar y los jugadores de dos equipos diferentes con el mismo número corren para recuperar el pañuelo. Normalmente, quien llega primero y logra quitar el pañuelo de las manos del profesor sin ser tocado gana un punto, pero esta modalidad sufre una ligera variación en una clave didáctica.

En este caso, siempre hablamos de ganar el punto corriendo y agarrando el pañuelo anticipándose al oponente, pero se añade un punto adicional con la conjugación del elemento gramatical analizado en clase, es decir, el modo imperativo. Por lo tanto, quien llegue primero y recupere el pañuelo combinará solo un verbo proporcionado por el profesor entre los vistos en clase con el imperativo, con un límite de tiempo de diez segundos después de la solicitud del profesor.

Sin embargo, si el primero comete un error, no solo no recibirá el segundo punto, sino que podría dar la oportunidad a los que vinieron después de ganar un punto de todos modos, si responde correctamente, y devolver la situación a la paridad. La información del profesor se da al alumno a través de la persona y la forma infinitiva de la forma verbal, por ejemplo:

“conjugua la segunda persona singular del verbo jugar, modo imperativo forma afirmativa”;

“conjugua la segunda persona plural del verbo pasar, modo imperativo forma negativa”.

Se elimina la posibilidad de tocar al oponente y perseguirlo para ganar el punto inicial, ya que sería peligroso e inadecuado para los fines educativos y deportivos que se persiguen.

Una vez que una pareja termina su turno, el abanderado cantará más números y el juego continuará. Gana el equipo que al final de los diversos desafíos a través de sus jugadores logre acumular la mayor cantidad de puntos en total, con una puntuación máxima de diez por cada serie.

El juego ayuda a los estudiantes a trabajar en equipo, estimula los reflejos, la capacidad de respuesta y la capacidad de respetar las reglas. Cada participante debe mostrar el máximo compromiso para contribuir a la victoria final del equipo según sus capacidades. Durante la actividad, el profesor da su opinión, pero el alumno aún no es totalmente autónomo.

Actividad 14

Como segunda actividad en la fase de síntesis, propondría un breve juego de emparejamiento kinestésico en el que los alumnos sigan tomando la apariencia de jugadores de un equipo y compitan para alcanzar el objetivo de la victoria colectiva.

En este caso prepararía un curso de conos para cada equipo en el que los jugadores tendrán que realizar eslálones y al llegar al final realizan un sprint a otra estación donde encontrarán la desafiante prueba para decretar la asignación del punto de cada serie.

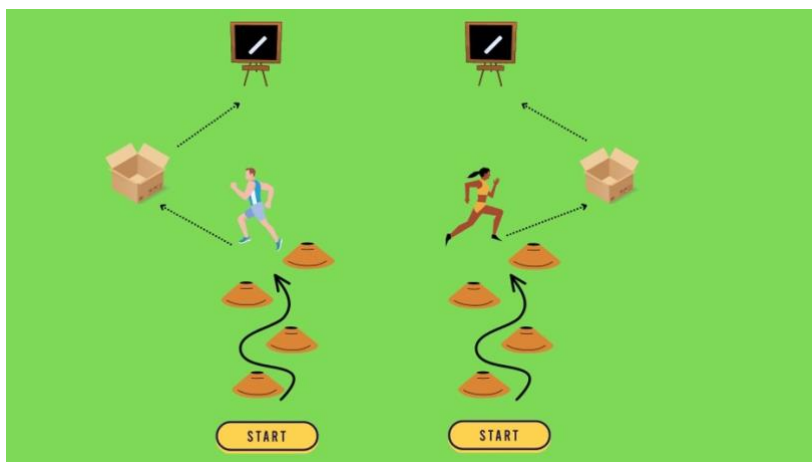
En el césped encontrarán una caja con hojas de papel dobladas en su interior en la que tendrán que elegir un verbo y otra caja en la que tendrán que dibujar la hoja que contiene a la persona.

Para cada jugador hay una pizarra en la que escribir con tiza que allí encontrarán una frase corta que contiene el modo imperativo conjugado siguiendo las indicaciones extraídas.

Aquellos que realizan el ejercicio correctamente reciben el punto, mientras que aquellos que cometen un error reciben cero puntos y no reciben penalizaciones. Al final de su turno, le entrega los folletos al maestro. Gana quien obtenga la mayor cantidad de puntos al final del tiempo elegido inicialmente para el juego.

En esta segunda actividad, los jugadores logran un mayor grado de autonomía ya que la información no es proporcionada por el profesor, sino que son ellos mismos quienes descubren cómo deben realizar la actividad, informando posteriormente del resultado de su elaboración en forma escrita. Me quedaría a ver la actividad, limitándome a intervenir en caso de dudas o problemas que surjan con el juego.

Representación del juego



(Fuente: creación de imágenes en <https://www.canva.com>)

Actividad 15

El último apartado de la fase de síntesis está dedicado a la fase situacional en la que los jugadores, siempre divididos en equipos con camisetas, se enfrentan en un juego libre con balón y con el juego que se desarrolla a través de pases con las manos y la obtención del punto se obtiene marcando en las porterías que se colocarán al final de los dos lados cortos del campo. Los jugadores utilizarán el imperativo normalmente y sin presiones, siempre en el idioma, recibiendo estímulos de forma autónoma para dar indicaciones a sus compañeros de forma individual con el uso de la segunda persona del singular o en grupos utilizando la primera y segunda persona del plural, tanto en forma afirmativa como negativa.

De esta forma, los alumnos experimentarán una solución didáctica inusual en la que experimentarán la alegría de compartir, la cooperación con otros compañeros, la estimulación de múltiples sentidos en diferentes actividades, el placer del contenido en actividades lúdicas y el descubrimiento del valor de la disciplina investigada de forma activa y participativa.

Representación del juego



(Fuente: creación de imágenes en <https://www.canva.com>)

Al final de las actividades de síntesis en el campo, voy a entregar un pequeño espejo gramatical de resumen a los estudiantes para que lo completen para tratar de obtener retroalimentación sobre la lección desde el punto de vista del tema y un breve cuestionario sobre el nivel de satisfacción con la actividad, tratando de comprender si puede representar una solución futura a implementar para explicar los temas gramaticales.

ME DI CUENTA DE QUE...

La construcción del imperativo se basa en los paradigmas de dos modos verbales: _____ y _____

La forma _____ en la segunda persona del singular se forma a partir de la _____ persona del presente del indicativo, mientras que la _____ persona plural viene del paradigma del modo _____, así como la forma _____

La _____ persona plural del modo imperativo añade una _____ al modo infinitivo mientras que para los verbos con _____ se _____

En cuanto a los pronombres, en la forma _____ se añaden _____ del verbo, pero en la forma _____ se ponen _____ del verbo.

En conclusión, las fases se han diseñado en momentos distintos, pero al mismo tiempo están vinculadas entre sí por un hilo conductor, como es la enseñanza y el deporte en todas sus manifestaciones, tratando de centrarse especialmente en la formación del grupo, el respeto y la puesta en común de las normas (tanto en el aula como en el campo), la función de liderazgo compartido y la alternancia de roles y tareas a través de juegos en equipo.

Todas las actividades han sido diseñadas y correlacionadas de tal manera que lo que se discute durante las lecciones tiene una relación con las actividades lúdicas que se desarrollan en el campo y viceversa.

Los resultados esperados no solo están relacionados con los objetivos lingüísticos sino también con los extralingüísticos, considerando la tipología de una clase de LS monolingüe.

Fundamentales para la parte relativa a la experimentación futura son los cuestionarios administrados, que se completarán al final de la lección, que serán una fuente de información valiosa tanto sobre el progreso del curso como sobre el modo de trabajo clase/campo y las fortalezas y debilidades del uso de esta modalidad.

4.2 Análisis y comparación con el libro de texto Reporteros

El modo imperativo en el libro de texto "Reporteros" se presenta a través de un espejo gramatical en el que se explica la formación de la segunda persona del singular (tú), a partir del presente del modo indicativo y la formación de la segunda persona del plural (vosotros/as) pero sin hacer referencia a la primera persona del plural (nosotros/as). El libro deja claro que las irregularidades que se encuentran en el presente del indicativo también se encuentran en la segunda persona del singular del imperativo. Además, se presenta un pequeño marco, que también utilicé para la UdA, en el que se analizan los verbos totalmente irregulares. Una viñeta en la parte inferior izquierda ejemplifica el uso del imperativo con dos verbos mencionados para tener inmediatamente un acercamiento directo del modo verbal en un contexto, en este caso informal.

EL IMPERATIVO AFIRMATIVO

Formación (tú)

INFINITIVO	PRESENTE DE INDICATIVO 3.ª PERS. DEL SINGULAR	IMPERATIVO 2.ª PERS. DEL SINGULAR
hablar	→ (él, ella) habla	→ habla (tú)
comer	→ (él, ella) come	→ come (tú)
escribir	→ (él, ella) escribe	→ escribe (tú)

María no quiere hablar. Habla tú, por favor.

Verbos con irregularidades en el presente de indicativo:

INFINITIVO	IMPERATIVO
pedir	→ píde
pensar	→ piensa
dormir	→ duerme

Los verbos irregulares en presente de indicativo son también irregulares en 2.ª persona del singular del imperativo.

Verbos totalmente irregulares:

hacer	→ haz	decir	→ di
poner	→ pon	ir	→ ve
tener	→ ten	salir	→ sal
ser	→ sé	venir	→ ven

Formación (vosotros)

INFINITIVO	IMPERATIVO 2.ª PERS. DEL PLURAL
cantar	→ cantad (vosotros/as)
poner	→ poned (vosotros/as)
exigir	→ exigid (vosotros/as)

No existe ninguna forma irregular del imperativo en 2.ª persona del plural.

¿Te encuentras mal? Ve a casa y descansa un poco.

(Fuente: Libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 212)

El primer ejercicio que se propone se refiere a la escritura de las terminaciones de los verbos en siete oraciones, a partir de la entrada de la forma verbal casi en su totalidad escrita. Con un ejercicio de aplicación conceptual pura, los estudiantes son guiados a través del proceso y se enfocan solo en la partícula que se va a insertar, ignorando la estructura completa y el contexto que rodea todo el enunciado.

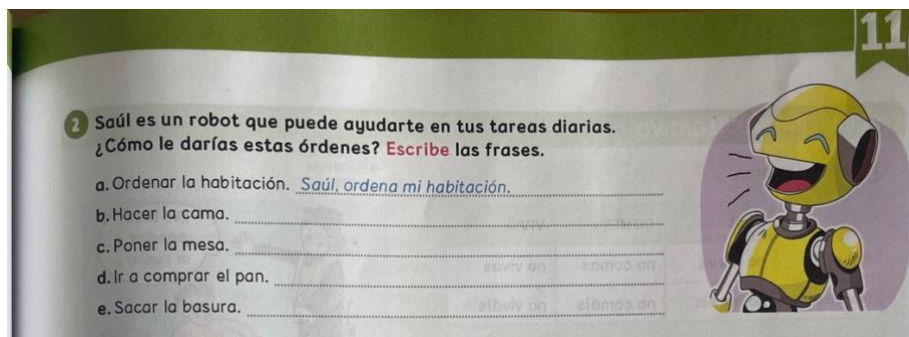
1 Escribe las terminaciones de los verbos en las frases.

- Chicos, escuchad _____ esta canción. ¡Es preciosa!
- Laura, compart _____ las chuches con tu hermana.
- Escrib _____ estas frases en vuestro cuaderno.
- Para ponerte bien, tom _____ algo caliente.
- ¿Qué deberes tenemos que hacer?
o Hac _____ los ejercicios de la página 34.
- Us _____ este bolígrafo. Funciona mejor que el tuyo.
- Si tienes hambre, com _____ una manzana.

212 doscientos doce

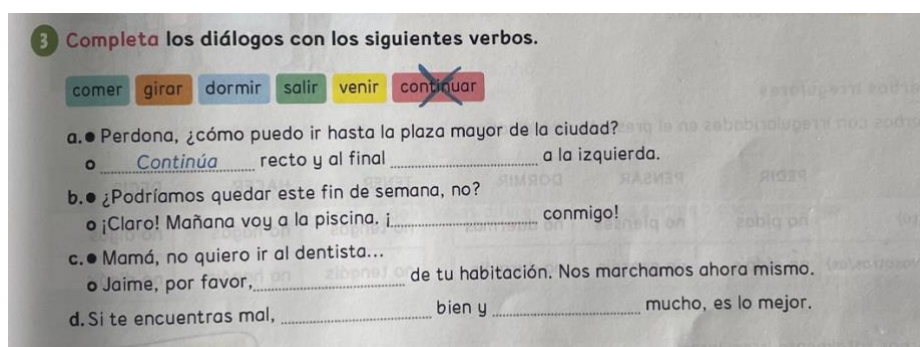
(Fuente: Libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 212)

En el segundo ejercicio, se inserta un aspecto de la producción escrita en el que los estudiantes, a partir de una acción descrita mediante el uso de un verbo en infinitivo, deben transformar lo que han leído en una expresión de comando. Ya en la entrega, se inserta un verbo en imperativo y se resalta en rojo para reforzar aún más su uso y aplicación.



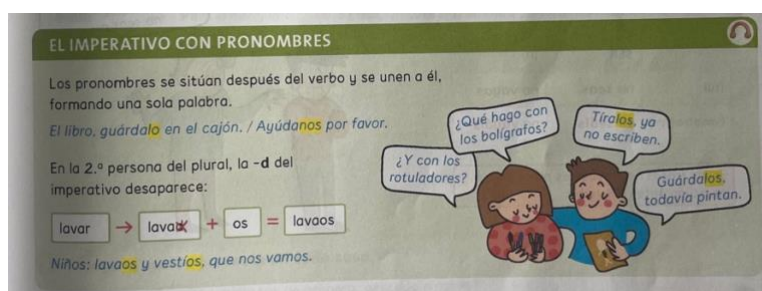
(Fuente: libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 213)

En el tercer ejercicio, se propone una técnica de completamiento con los verbos en la forma básica contenidos en seis cuadrados para ser insertados y conjugados correctamente en las cinco oraciones propuestas. La solución al primer verbo ya está dada por el libro de texto.



(Fuente: libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 213)

Una vez completados los tres ejercicios, se presenta la explicación de los pronombres con el uso del imperativo. Los pronombres se colocan después del verbo uniéndose en una sola palabra, y en el caso de la segunda persona del plural (vosotros/as), el sufijo -d cae. Al igual que en la explicación del imperativo a la forma afirmativa, también en este caso hay viñetas aclaratorias sobre el concepto que acabamos de explicar.



(Fuente: libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 213)

El cuarto ejercicio consiste en completar el verbo en la forma básica, entre paréntesis en las oraciones y no en las casillas iniciales, en la forma correcta del imperativo (segunda persona del singular y plural) con la adición del uso de pronombres. De nuevo, el primer ejemplo lo proporciona el libro. Por lo tanto, se presenta un ejercicio de síntesis en la aplicación de los conceptos explicados hasta ahora.

4 **Completa** estos consejos con los verbos en la forma adecuada del imperativo.

a. Antes de comer y después de ir al baño, (LAVARSE) lávate las manos.

b. Si pasas varias horas en el ordenador, (SENTARSE) _____ con la espalda recta, (COLOCAR) _____ los brazos en ángulo recto y (PONER) _____ los pies planos en el suelo.

c. Si ves a una persona mayor en el metro o en el autobús, (AYUDAR + LA) _____ a sentarse si lo necesita.

d. Si te pones nervioso/a antes de los exámenes, (RELAJARSE) _____ haciendo respiraciones profundas en un lugar tranquilo.

e. Si un amigo tiene un problema, (AYUDAR + LO) _____ a sentirse mejor.

doscientos trece 213

(Fuente: libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 213)

A continuación, se presenta el imperativo negativo con la explicación de la formación de la segunda persona del singular y del plural (pero no de la primera persona del plural) con las irregularidades presentes, para ser visto como referencia el presente del indicativo. En este caso, sin embargo, la formación del imperativo en forma negativa implica el uso del tiempo presente del modo subjuntivo; Sin embargo, su conjugación no se explica ni se pospone a una explicación posterior. Se tienen en cuenta tanto los verbos irregulares como los que tienen una forma completamente irregular, con la inserción de la nota sobre la posición de los pronombres. De nuevo, tanto en la parte superior como en la inferior del recuadro hay dos leyendas con la práctica de la forma negativa imperativa.


EL IMPERATIVO NEGATIVO

→Estrategia p. 339

Verbos regulares

	HABLAR	COMER	VIVIR
(tú)	no mires	no comas	no vivas
(vosotros/as)	no miréis	no comáis	no viváis

¡No **olvides** ir a comprar el pan!



Verbos irregulares


Verbos con irregularidades en el presente de indicativo:

	PEDIR	PENSAR	DORMIR	TENER	HACER	DECIR
(tú)	no pidas	no pienses	no duermas	no tengas	no hagas	no digas
(vosotros/as)	no pidáis	no penséis	no durmáis	no tengáis	no hagáis	no digáis

Verbos totalmente irregulares:

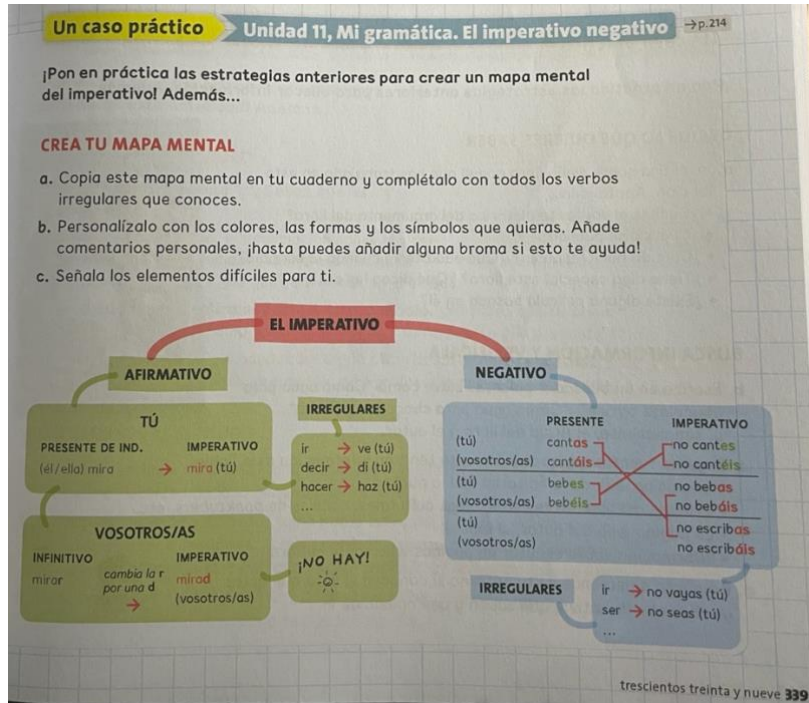
	SER	IR
(tú)	no seas	no vayas
(vosotros/as)	no seáis	no vayáis

En las frases negativas, los pronombres se sitúan antes del verbo.



(Fuente: libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 214)

Un punto de partida interesante se proporciona siguiendo la indicación de la página 339, en la que se explica la creación y aplicación de un mapa mental útil como estrategia de aprendizaje y se toma como referencia el imperativo de poner en práctica el mapa. El ejemplo es solo un insumo para ayudar al estudiante a desarrollar las habilidades de organización, personalización y creatividad aplicadas a los conocimientos adquiridos durante la lección.



(Fuente: libro de texto "Reporteros", p. 339)

Volviendo a la explicación del modo verbal, el ejercicio cinco consiste en completar los verbos que faltan con la forma correcta del imperativo a la forma negativa. Se da el primer ejemplo, y para las otras formas verbales, se incluye la primera letra.

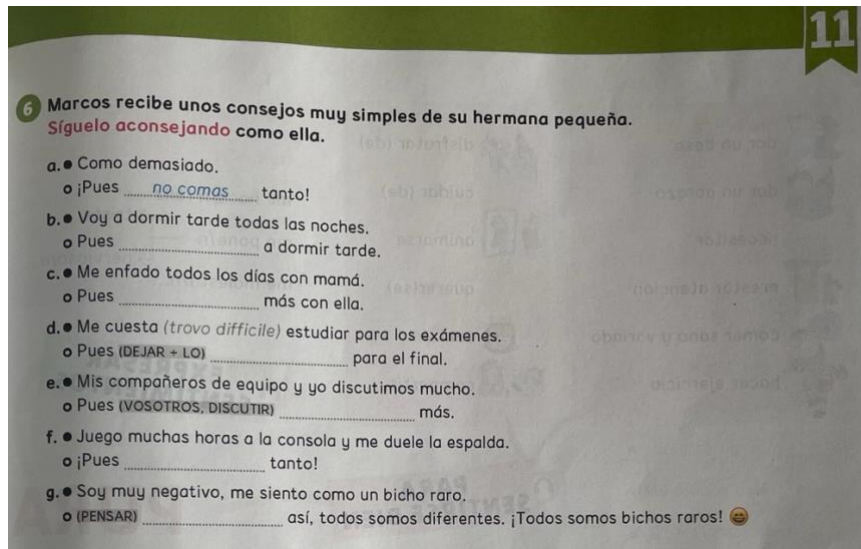
5 Completa las frases con los verbos conjugados.

- Ana, no (MIRAR) ... la televisión toda la noche. → M I R E S
- No (DECIR, VOSOTROS) ... mentiras. → D [] [] [] []
- Sofía, no (IR) ... a casa de tu abuela todavía. → V [] [] [] []
- Roberto, no (PENSAR) ... en cosas tristes. → P [] [] [] [] [] []
- No (SER, VOSOTROS) ... malos con tu hermano. → S [] [] [] []
- Luis, no le (PEDIR) ... tantos favores a Lola. → P [] [] [] []
- No (DAR) ... tus contraseñas de internet a nadie. → D [] [] []

214 doscientos catorce

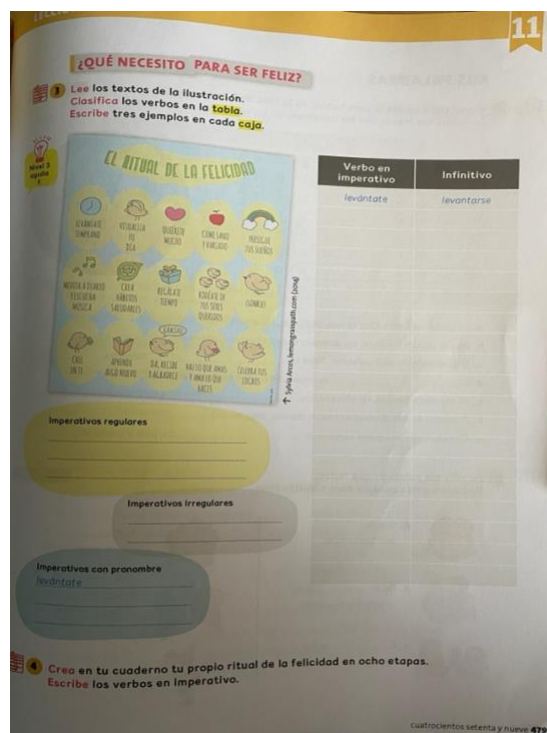
(Fuente: libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 214)

Para concluir el argumento, los autores del libro proponen un ejercicio de culminación con la transformación del imperativo en la forma afirmativa proporcionada a la forma negativa que se insertará. Se informa del primer ejemplo y en la tarea, al igual que en los otros ejercicios, se resalta en rojo la entrada del verbo al imperativo.



(Fuente: Libro de texto "Reporteros", capítulo 11 p. 215)

Para completar el tema, los autores proponen en las últimas líneas del libro de texto una ilustración con consejos para ser feliz, combinada con un ejercicio de clasificación de los verbos que se encuentran en imperativos regulares, irregulares y con pronombres en los espacios apropiados y la inclusión en una tabla de la forma básica de cada verbo también. Por último, se presenta una actividad de producción escrita con la creación de una lista propia para encontrar y mantener un estado de felicidad y alegría, de forma natural mediante el uso de verbos imperativos.



(Fuente: Libro de texto "Reporteros", p. 479)

El libro de texto presenta el elemento gramatical según el marco clásico de una didáctica deductiva con la explicación frontal por parte del profesor a través de una lectura de la construcción del modo verbal en cuestión y una aplicación conceptual con unos ejercicios de realización y en la mayoría de los casos guiados. El alumno, de esta manera, no da espacio a su creatividad y se ciñe pasivamente a las formas en que se presenta el tema.

Siendo conscientes de que los aspectos gramaticales no están en la lista de intereses de los estudiantes, razón de más para explorar diferentes caminos con vistas a la explicación y posterior aplicación.

El esquema de exposición del imperativo presentado en el libro está en consonancia con el tratamiento de otros elementos gramaticales, careciendo de una fase inicial de motivación e implicación de la clase y con actividades reducidas de producción tanto escrita como oral. Merece especial interés la referencia a la creación de un mapa conceptual como estrategia de aprendizaje para facilitar al alumno la adquisición y organización de los temas estudiados. Una referencia adicional al tema es propuesta por los autores del manual en una parte dedicada a la producción pero con una actividad previa de clasificación que hace referencia a una fase de creación y escritura, pero sin mencionar la producción oral.

A partir de esta planificación, decidí diseñar la UdA presentada en este capítulo, dividida en una primera parte motivacional y seguida de una fase de globalización, análisis y síntesis.

En principio, propondría actividades dirigidas a la participación activa de los alumnos, evitando centrar la atención exclusivamente en el elemento gramatical, ya que se correría el riesgo de aburrir la clase de inmediato. El contexto deportivo, en apoyo de lo tratado hasta ahora en la tesis, permite dar una sensación de continuidad y una razón para introducir un tipo de enseñanza diferente.

Las siguientes partes se refieren a la fase global en la que se capta el sentido general del mensaje transmitido, a través de un estímulo visual de un joven jugador, en el que los niños pueden identificar y percibir de forma familiar lo que se está diciendo. Tras unos ejercicios relacionados con el vídeo, pasamos a la fase de análisis en la que señalamos el nuevo elemento a analizar. Para afrontar esta fase, se retoman las actividades previas para iniciar momentos de reflexión sobre la lengua de forma inductiva y a través de actividades grupales cooperativas.

A esto le siguen los espejos gramaticales y el razonamiento en el modo imperativo, estimulando a los estudiantes a formular pensamientos y contemplando el error como elemento enriquecedor para un descubrimiento autónomo del tema. Por último, la fase de síntesis incluye actividades de campo que permiten combinar el aspecto didáctico con el lúdico y multisensorial. El aprendizaje de un elemento gramatical, en este caso el modo imperativo, se potencia mediante una integración de la variante cinestésica en un aspecto cooperativo y motivador. Para concluir, las diversas retroalimentaciones de los estudiantes son esenciales no solo para comprender el progreso de las lecciones, sino también para evaluar la validez real de este tipo de enseñanza mixta que integra actividades de aula y de campo.

4.3 Hacia una enseñanza lúdica y multisensorial: ¿una opción ventajosa?

El proyecto es experimentable pero no probado, a partir de la programación de un tema gramatical tomando como base y como comparación el libro de texto español "Reporteros" para estudiantes de secundaria inferior. El modo imperativo encuentra una explicación y expansión a través del tema del deporte con actividades centradas en la enseñanza lúdica y multisensorial con un modelo científico de referencia en la base.

El enfoque multisensorial del aprendizaje es una metodología que tiene en cuenta la diversidad en la forma en que los alumnos procesan la información. Reconociendo que los individuos aprenden de diferentes maneras, la incorporación de diversos estímulos durante la enseñanza tiene como objetivo involucrar todos los sentidos de los estudiantes. Esta metodología está diseñada para mejorar la eficacia del aprendizaje, la motivación de los estudiantes y la capacidad de comprensión.

El uso de estímulos visuales, por ejemplo, puede ayudar a los estudiantes a comprender conceptos complejos a través de una representación visual. Los elementos auditivos, como las conferencias orales o las discusiones grupales, pueden promover el aprendizaje a través del canal auditivo. Las actividades táctiles involucran el sentido del tacto, por ejemplo, a través del uso de materiales que pueden ser particularmente útiles para los estudiantes que aprenden experimentando físicamente.

El enfoque kinestésico implica el movimiento y la acción física durante el aprendizaje, por ejemplo, a través de ejercicios prácticos o simulaciones. Se ha demostrado que este enfoque fomenta la retención de información, la creación de conexiones entre conceptos ya conocidos y nueva información, la comprensión de complejidades y el uso de habilidades no verbales de resolución de problemas. Además, ayuda a satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, proporcionando un entorno de aprendizaje más inclusivo que sea exitoso para los estudiantes.

Según Caon (2022: 63), “adottare la metodologia ludica significa creare un contesto in cui imparare la lingua sia un atto motivante, significativo, autentico e questo implica anzitutto predisporre un ambiente sfidante cognitivamente e non ansiogeno in cui lo studente sia coinvolto in attività che lo portino alla scoperta e all’uso di un nuovo codice con cui comunicare facendo leva su una motivazione intrinseca basata sul piacere”.

Para el progreso del estudiante, es crucial participar en experiencias significativas con el idioma, explorándolo a través de desafíos estimulantes y practicándolo con fines auténticos, como la interacción y el juego en sí. Durante la actividad lúdica, el alumno utiliza el idioma como herramienta para conseguir sus objetivos, centrándose en el aspecto práctico de la ejecución del juego. Este enfoque en el aspecto operativo permite que la atención del estudiante se desplace hacia el significado transmitido por el idioma en lugar de su forma gramatical. Por este motivo, en la UdA decidí no penalizar el error sino comprenderlo y valorarlo ya que es más importante producir una oralidad y repetir el nuevo tema aprendido, de forma autónoma, que una corrección formal.

De nuevo, según Caon (2022), explotar el potencial educativo del juego en la enseñanza de idiomas implica ofrecer una variedad de estímulos que impliquen diferentes canales perceptivos. Durante las actividades lúdicas, la implicación es completa ya que se activan las habilidades cognitivas, las motivaciones psicoafectivas, las habilidades sensoriomotoras y las habilidades lingüísticas.

En un contexto que promueve la resolución de problemas y estimula la búsqueda de soluciones lógicas y creativas, se produce un uso auténtico del lenguaje. El profesor, mediante el uso de técnicas lúdicas dirigidas al descubrimiento de temas en una lengua extranjera, favorece la capacidad autónoma de los alumnos para formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua.

El enfoque lúdico de la enseñanza no se limita al momento del juego en sí, sino que constituye un elemento integral del paradigma de las actividades posibles en una clase de idiomas. Se deben presentar juegos que se integren con una reflexión dirigida a hacer comprender los aspectos formativos de la metodología lúdica, dando un sentido completo a la experiencia.

Las metodologías tradicionales de enseñanza muestran signos de limitaciones, especialmente cuando se requiere cada vez más la transmisión de habilidades junto con el conocimiento. En este contexto, Ligabue (2023) reporta que en 2018 el Foro Económico Mundial, en su informe *The Future of Jobs*, indicó que más del 50% de los trabajadores a partir de 2022 necesitarían volver a capacitarse durante su carrera. Entre las habilidades requeridas por el mundo laboral en los años siguientes, surgieron la capacidad de pensar analíticamente, el aprendizaje activo, la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas complejos y la inteligencia emocional.

A veces no se entiende del todo la oportunidad educativa que escapa cuando no se da la importancia adecuada a las dinámicas relacionadas. Limitar las actividades lúdicas exclusivamente a los descansos es una grave deficiencia, ya que esto devalúa la importancia a los ojos de los estudiantes, colegas y padres, al tiempo que reduce su efectividad. La integración de las actividades lúdicas en el ciclo normal de enseñanza es fundamental y queda claro que para maximizar su eficacia es necesario diseñarlas y planificarlas cuidadosamente, dedicando el tiempo y el espacio adecuados.

De Angelis y Botes (2016) destacan las interesantes experiencias implementadas en territorios de habla alemana, donde las escuelas se configuran como instituciones atentas a los cambios y a las características de la población. En particular, prestan especial atención a los efectos negativos causados por un estilo de vida cada vez más sedentario y a la atención y estado general de salud de los estudiantes.

También en Suiza ha surgido un interesante modelo integrador entre la enseñanza y el movimiento, en el que tanto el mundo de la educación como la opinión pública han ido adoptando la idea de que una escuela atenta al movimiento representa un objetivo concreto que hay que perseguir. Esto no solo es en términos de prevención y bienestar físico, sino también en una perspectiva cognitiva en la que se enfatiza el uso de múltiples canales sensoriales que estimulan la producción de hormonas orientadas hacia las emociones positivas y la mejora del rendimiento.

Este particular modelo de escolarización activa va más allá de la simple promoción del deporte, abrazando un concepto educativo que reconoce el movimiento como un elemento transdisciplinar esencial en el proceso de aprendizaje y enseñanza. En el contexto del modelo suizo, el movimiento asume un papel de conexión entre la escuela, la familia y el ocio, manifestándose en diversas ocasiones.

Los dos investigadores informan que desde 2005 la Confederación Suiza ofrece la posibilidad de que las instituciones educativas de su territorio participen gratuitamente en los proyectos de las escuelas en movimiento. Estos programas implican un compromiso mínimo de tiempo por día en cada aula para actividades físicas, fuera de las clases de educación física. El programa sigue una estructura bien definida, que incluye el uso de materiales didácticos impresos, consejos prácticos semanales proporcionados a través de una plataforma en línea dedicada y visitas de personalidades deportivas famosas en las escuelas, durante las cuales los estudiantes pueden compartir experiencias y participar en actividades físicas.

El enfoque específico de la tesis trata sobre la correlación entre el mundo del deporte y el aprendizaje de idiomas. El descubrimiento de la conexión entre el movimiento y la lengua extranjera se remonta a siglos atrás; de hecho, ya en la antigua escuela peripatética de Aristóteles se creía que el movimiento tenía un impacto positivo en el aprendizaje y la reflexión filosófica.

El lenguaje, inherentemente, incorpora un componente motor significativo, ya que el acto de hablar es esencialmente una habilidad motora. El habla y la escucha juegan un papel importante en la interacción comunicativa y, en consecuencia, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Hablar es un acto de movimiento e implica diversos movimientos corporales, como la distancia, los gestos, la mímica, sin olvidar el papel de las habilidades motoras en los procesos emocionales.

Si echamos la vista atrás a la historia de la enseñanza de lenguas, queda claro que se desprende la importancia que se concede a la aplicación del movimiento en el aprendizaje de lenguas, especialmente en el periodo de reforma pedagógica del siglo XX. En el campo de la enseñanza de lenguas, tanto el movimiento como el juego pueden transformarse en herramientas didácticas útiles en todos los niveles escolares, facilitando así el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como explica el lingüista alemán Wilhelm Von Humboldt, no es correcto decir que un idioma se puede enseñar, sino que es posible crear el contexto para que una persona lo aprenda. Enseñar una lengua a través de actividades colaborativas y lúdicas implica activar procesos de aprendizaje que integren diferentes dimensiones con el componente cognitivo de la producción y recepción de la lengua. Esta perspectiva constituye un enfoque verdaderamente multimodal de la enseñanza de lenguas, que da relevancia estratégica a elementos como los códigos no verbales y el componente socioemocional, y esto sucede porque el alumno se involucra activamente en el proceso de aprendizaje.

El docente en las escuelas contemporáneas se enfrenta a un nuevo reto y no puede permanecer impasible ante el cambio. La propia palabra "cambio" refleja un enorme potencial en los protagonistas del contexto educativo, influyendo en los planteamientos del entorno escolar, las clases, las relaciones con los demás, los materiales y los espacios utilizados.

Reconsiderar la acción educativa a la luz de las nuevas metodologías puede tener un impacto significativo en el proceso de aprendizaje y enseñanza, especialmente en términos de aumento de la motivación, mejora del clima de aprendizaje y reducción del abandono escolar prematuro. Para lograr este objetivo, una escuela de calidad debe centrarse no solo en la actividad física, fomentando el deporte como parte de la oferta educativa, sino sobre todo en la potenciación del movimiento, considerado un elemento transversal y transdisciplinar.

CONCLUSIÓN

La investigación examinó y profundizó la importancia del vínculo entre la enseñanza de idiomas, el deporte y la multisensorialidad. El objetivo es demostrar la influencia de estos elementos para garantizar un aprendizaje más efectivo y el desarrollo integral del alumnado, contenidos en cuatro capítulos en los que se asimilan a través de aspectos deportivos y educativos.

La primera parte del trabajo se refiere a la definición y evaluación del aspecto deportivo, descrito como portador positivo de valores y como bien común orientado a la representación de los procesos educativos implementados a través de la reproducción de actividades motivadoras y atractivas. A continuación, se analizaron las aportaciones de la enseñanza multisensorial y la neurociencia en el ámbito educativo con explicaciones integradas sobre las metodologías para apoyar el aprendizaje de idiomas a través del movimiento, el valor de la experiencia y las emociones.

En la siguiente parte del análisis, se examina el factor psicológico en el mundo del deporte, destacando su importancia e influencia en las actividades educativas y recreativas. La dimensión psicológico-emocional acompaña tanto al deportista como al alumno en su trayectoria, prestando atención también a la identificación y gestión de los variados componentes que influyen en el rendimiento. La tesis concluye con la propuesta de una unidad didáctica de aprendizaje consistente en actividades deportivas, a través de la cual se logró mostrar la realización del aprendizaje de idiomas de manera inductiva y cooperativa.

En resumen, se puede argumentar que la investigación ha permitido investigar y demostrar la conexión entre el enfoque lúdico-deportivo y multisensorial con la enseñanza de idiomas. Replantear la acción educativa a la luz de las nuevas metodologías puede tener un impacto significativo en el proceso de adquisición y enseñanza, especialmente en lo que se refiere al aumento de la motivación y a la mejora del clima de aprendizaje. Para lograr este objetivo, es fundamental promover el movimiento y el deporte como parte de la oferta educativa, ya que son aspectos transversales y transdisciplinares.

BIBLIOGRAFIA

- Agudo, J. D. D. M. (2010). La edad del profesor de lengua extranjera y su condición de nativo-no nativo: creencias del profesorado en formación. *Revista de Lenguas Modernas*.
- Albanese, M. (2022). Il Dialogo Possibile tra Educazione e Neuroscienze. Un'indagine sulle Prassi Neuroeducative degli Insegnanti. *Excellence and innovation in learning and teaching*.
- Abernethy, B., Côté, J., e Baker, J. (1999). *Expert decision-making in sport*. Canberra: Australian Institute of Sport Publication.
- Balboni, P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci.
- Balboni, P. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *Educazione linguistica language education*, 4.
- Balci, V., & Erdeveciler, Ö. (2017). Some Sports Managers' Views about Values Education through Sports. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 197-203.
- Balci, T., & Yanik, M. (2020). The Relationship between Physical Education and Sport Values with Self-Reported Personal and Social Responsibility Behaviours. *African Educational Research Journal*, 8(4), 897-905.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e pensiero.
- Benini, P. (2018). Performance: Motivazione, resilienza, autoefficacia. In Performance. PM edizioni.
- Bloom, B. (a cura di) (1985). *Developing talent in young people*. NY: Ballantine Books.
- Boyarkina, I. (2021). L'influenza positiva di alcuni sport sull'apprendimento e second language acquisition, *51(1)*, 309-320.
- Broadbent, H. J., Osborne, T., Rea, M., Peng, A., Mareschal, D., & Kirkham, N. Z. (2018). Incidental category learning and cognitive load in a multisensory environment across childhood. *Developmental psychology*, 54(6).

- Broadbent, H. J., White, H., Mareschal, D., & Kirkham, N. Z. (2018). Incidental learning in a multisensory environment across childhood. *Developmental science*, 21(2), e12554.
- Cambi, F. (2011). Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto? *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 14(1), 19-25.
- Canadian Sport for Life (2005). Long-Term Athlete Development. Resource Paper V2. Vancouver: Canadian Sport Centres.
- Caon, F., & Ongini, V. (2008). L'intercultura nel pallone, Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio. *Sinnos*.
- Caon, F. (2022). Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità. Edizioni Ca' Foscari
- Carlomagno, N. (2009). La complessità del fenomeno motorio-sportivo a carattere educativo nella scuola primaria. *Annali-Università degli Studi Suor Orsola Benincasa*, 7(2).
- Capurso, M. (2015). Educazione e neuroscienze. L'integrazione scolastica e sociale, 14(1), 49-60.
- Cardona, M. (2001). Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica.
- Carraro, A., & Marino, M. (2016). Lo sport che educa: tra miti e realtà. *Formazione & insegnamento*, 14 (3 Suppl.), 11-24.
- Caruso, M., Cerbara, L., Menniti, A., Misiti, M., Tintori, A. (2018). Sport e integrazione sociale. Indagine sulle scuole secondarie di secondo grado in Italia.
- Casolo, F., Coco, D., & Tortella, P. (2020). Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive. *Formazione & Insegnamento*, 2020 (3), 50-66.
- Cassese, F. P., Di Palma, D., Ascione, A., & Tafuri, D. (2018). Educare con lo sport: una risorsa multi-valoriale. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 173-180.

- Cei, A. (1998). *Psicologia dello sport*. Il mulino.
- Cei, A. (2005). *Lo Psicologo dello Sport nell' Attività Giovanile del Calcio*. Pozzi, Roma.
- Cei, A. (2006). *Sviluppo e gestione del talento*. Atletica Studi.
- Cei, A. (2009) *L'attenzione nel calcio*. In Tubi, V. (A cura di), *La formazione psicologica dell'allenatore di calcio*. Società Stampa Sportiva, Roma.
- Cei, A. (2011). *Allenarsi per vincere*. Calzetti & Mariucci ed.
- Cereda, F. (2016). *Attività Fisica e Sportiva: tra l'educazione della persona e le necessità per la salute*. *Formazione & insegnamento*, 14(3 Suppl.), 25-32.
- Coco, D. (2014). *L'esigenza di formazione nello sport e nelle attività motorie: tra economia e pedagogia*. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 239-254.
- Coco, D. (2016). *Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive*. *Formazione & insegnamento*, 14(2 Suppl.), 357-370.
- Comitato Olimpico internazionale (1908). *La carta olimpica*
- Commissione delle comunità europee (2007). *Libro bianco sullo sport*
- Commissione Europea (2011). *Agenda europea per l'integrazione dei cittadini dei paesi terzi*
- Commissione Europea (2011). *Sviluppare la dimensione europea dello sport*

Compagno, G., & Machì, F. (2018). Apprendimenti linguistici situati: uno studio su Didattica generale e Didattica delle lingue a confronto. *Italian Journal of Educational Research*, (20), 33-46.

Consiglio d'Europa (1992). Carta europea dello sport

Corte costituzionale della Repubblica Italiana (2023). Costituzione della Repubblica Italiana, articolo 3

Cortese, C. G., Fantini, M., Bozzi, M., Mazzarino, C. H. I. A. R. A., De Marchi, B., Donatone, A., & Tinozzi, R. (2015). Dallo sport alla vita. Life skills per crescere come atleti e come persone.

Cunti, A. (2016). Orientamento e sport: articolazioni pedagogiche. *Formazione & insegnamento*, 14(3 Suppl.), 111-122.

Damiani, P., Santaniello, A., & Paloma, F. G. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 83-106.

De Angelis, B., & Botes, P. (2016). Ripensare la didattica disciplinare attraverso il corpo ed il movimento. *Formazione & insegnamento*, 14(1 Suppl), 47-54.

De Marchi, B., Donatone, A., & Fantini, M. (2014) Gestire le emozioni: sentire e ragionare. Dallo sport alla vita, 71. Ananke.

D'Alessio, C. (2016). Epistemologia della corporeità ed educazione allo sport ed al movimento: un approccio storico, critico, euristico. *Formazione & insegnamento*, 14(3 Suppl.), 123-138.

Di Corrado, D. (2015) Come si allena l'attenzione nel gioco del calcio. Scienze e ricerche. Numero 5.

Di Maglie, A. (2020). Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività fisico-sportiva. In *Le emozioni. Atti del Workshop 2019*.

Di Palma, D., Masala, D., Impara, L., & Tafuri, D. (2016). La gestione della risorsa "sport" per favorire il valore educativo. *Formazione & insegnamento*, 14(3 Suppl.), 55-62.

- Di Palma, D., & Ascione, A. (2017). L'importanza di sviluppare la prospettiva Educativa ed Inclusiva dello Sport. *ITALIAN JOURNAL OF HEALTH EDUCATION, SPORT AND INCLUSIVE DIDACTICS*, 1(4).
- Di Palma, D., Ascione, A., & Cassese, F. P. (2017). Gestire lo sport per uno sviluppo educativo. *Italian Journal of Educational Research*, (18).
- Di Palma, D., & Napolitano, S. (2018). Lo Sport nella Dimensione Educativa. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2(1).
- Di Palma, D., & Ascione, A. (2019). Lo Sport Multi-Dimensionale: Tecnologia, Pari Opportunità e Inclusione. *ITALIAN JOURNAL OF HEALTH EDUCATION, SPORT AND INCLUSIVE DIDACTICS*, 3(1_Sup).
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* (Vol. 234). New York: Scribner.
- Duda, J., e Nicholls, J.C. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84.
- Dündar, S., & Ayvaz, Ü. (2016). From Cognitive to Educational Neuroscience. *International Education Studies*, 9(9).
- Durand-Bush, N. (2000). *The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of Olympic and World champions, their parents and coaches*. University of Ottawa (Canada).
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100.
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: a general overview. *Academic emergency medicine*, 15(11).
- Falcinelli, F., Gaggioli, C., & Capponi, A. (2016). Imparare ad imparare: stili di apprendimento e di insegnamento a confronto. *Form@ re*, 16(2).
- Farne, R. (2008). *Sport e formazione*. Angelo Guerini e associati.

- Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 55-70.
- Francesconi, D. (2011). Pedagogia e neuroscienze cognitive in dialogo. L'esempio dell'esperienza corporea. *Formazione & insegnamento*, 9(1), 179-184.
- Frost, R. B., & Sims, E. J. (1974). Development of Human Values through Sports.
- Gibbons, T., Hill, R., McConnell, A., Forester, T., e Moore, J. (2001). The path of excellence: A comprehensive view of development of U.S. Olympians who competed from 1984-1998. Colorado, CO: US Olympic Committee.
- Giordano, E. (2011). Imparare sperimentando. *Psicologia dell'Educazione*, 5.
- Gnaedinger, A., Gurden, H., Gourévitch, B., & Martin, C. (2019). Multisensory learning between odor and sound enhances beta oscillations. *Scientific reports*, 9(1), 11236.
- Gruart, A. (2014). The role of neurosciences in education... and vice versa. *International Journal of Educational Psychology*, 3(1), 21-48.
- Gola, G. (2020). Conoscere l'insegnamento attraverso il cervello. Prospettive di interazione tra neuroscienze e processi didattici dell'insegnante. *Formazione & insegnamento*, 18(2).
- Gomez, P. F. (2005). Azione motoria e sportiva. Processi cognitivi e modelli psicopedagogici. *CHINESIOLOGIA*, 3.
- Gomez P. F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & insegnamento*, 14, 75-87.
- Gori, M., Price, S., Newell, F. N., Berthouze, N., & Volpe, G. (2022). Multisensory Perception and Learning: Linking Pedagogy, Psychophysics, and Human-Computer Interaction. *Multisensory research*, 35(4), 335-366.
- Gullich, A., & Emrich, E. (2006). Evaluation of the support of young athletes in the elite sport system. *European Journal for Sport and Society*, 3(2), 85-108.

- Guetta, S. (2014). Sport e volontariato per l'educazione interculturale. In *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa Perspectiva internacional*. Editorial GEU.
- Han, X., Xu, J., Chang, S., Keniston, L., & Yu, L. (2022). Multisensory-Guided Associative Learning Enhances Multisensory Representation in Primary Auditory Cortex. *Cerebral cortex* (New York, N.Y.: 1991), 32(5), 1040-1054.
- Hanin, Y. L. (2000). Individual Zones of Optimal Functioning (IZOF) Model: Emotion-performance relationship in sport.
- Howe, M. J., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth?. *Behavioral and brain sciences*, 21(3), 399-407.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Isidori, E., Maulini, C., & Migliorati, M. (2017). Lo sport come bene comune: tra politica ed educazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7(2).
- Isidori, E. Maulini, C., & Migliorati, M. (2017). Sport e inclusione sociale. Tra competenze pedagogiche e lavoro di rete Sport and social inclusion Between pedagogical competencies and networking. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 2.
- Isidori, E. (2019). La pedagogia dell'orientamento sportivo: una prospettiva teorica. *CQIIA Rivista*, 13.
- James, W. (1890). *The Principles Of Psychology Volume II*
- Jensen, A., Merz, S., Spence, C., & Frings, C. (2020). Perception it is: Processing level in multisensory selection. *Attention, perception & psychophysics*, 82(3), 1391–1406.
- Lacroix, M. (2002). *Il culto dell'emozione (Vol. 5)*. Vita e Pensiero.
- Ligabue, A. (2023). *Didattica ludica: competenze in gioco*. Edizioni Centro Studi Erickson.

- Madonna, G., & Merolla, M. (2018). Coltivare il talento dei giovani calciatori: modelli europei a confronto. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2(1).
- Maggi, D. (2022). Corpo, Educazione e Movimento: un apprendimento in azione e relazione. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2021(15), 54-58.
- Magnanini, A. (2020). “Che cos’ è l’educazione?” Una indagine esplorativa sulle opinioni di un campione di allenatori. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 286-300.
- Malaguti, E. (2005). Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi. Edizioni Erickson.
- Mandela, N. (2000). Speech at the Laureus World Sports Awards in Monaco.
- Mari, G. (2009). Il manuale Magistero. La pedagogia perenne per la formazione degli educatori. In *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*. La Scuola.
- Mari, G. (2009). *La relazione educativa*. La Scuola.
- Matarangolo, D. (2009). Dai neuroni specchio all’attività motoria: la coordinazione nei calciatori. Mondostudio Edizioni.
- Messuri, I. (2021). Allenatori, istruttori e coach: verso quale formazione? *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 148-156.
- Micheli, E. (1876). *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei romani a tutto il secolo XVIII*. T. Vaccarino.
- Ministero della salute (2014). Informativa OMS: attività fisica.
- Negen, J., Bird, L. A., Slater, H., Thaler, L., & Nardini, M. (2023). Multisensory perception and decision-making with a new sensory skill. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, 49(5).

Noppeney U. (2021). Perceptual Inference, Learning, and Attention in a Multisensory World. *Annual review of neuroscience*, 44, 449–473.

Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & insegnamento*, 14(1 Suppl.), 89-106.

Oliverio, A. (2008). Neuroscienze ed etica. *Iride*, 21(1), 163-186.

Oliverio, A. (2018). Neuroscienze e educazione. *Research Trends in Humanities*, (5).

O.M.S. (1946) Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della sanità.

O.M.S. (2005) Conferenza Ministeriale europea sulla Salute mentale Helsinki, Finlandia.

ONU (1992). Carta dei diritti dei ragazzi allo Sport. Commissione Tempo Libero. Ginevra.

Okray, Z., Jacob, P. F., Stern, C., Desmond, K., Otto, N., Talbot, C. B., Vargas-Gutierrez, P., & Waddell, S. (2023). Multisensory learning binds neurons into a cross-modal memory engram. *Nature*, 617(7962).

Parlebas, P. (1997). Giochi e sport, Il Capitello.

Pazzaglia, I. (2023). Psicologia dello sport e settore giovanile. *La Psicologia dello sport: possibilità applicative e ambiti di intervento*. Fondazione degli ordini degli psicologi della Toscana.

Pignato, S. (2018). L'evoluzione del concetto di cura del corpo: la prospettiva filosofica e le neuroscienze. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 121-128.

Pignato, S. (2019). Il valore educativo del fair play. *Formazione & insegnamento*, 17(3 Suppl.), 169-180.

Possenti, V. (1992). Bene comune. *Il Politico*.

Prasannakumar, S. (2018) Improving Working Memory in Science Learning through Effective Multisensory Integration Approach.

Presidenza del Consiglio dei ministri (2017). Protocollo d'intesa tra il ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ed il ministero dello sport. *Lo sport e le scuole*.

Rachini, A. (2018) Il talento sportivo. *Scienza e movimento* n° 16

Russell, K. (1989). Athletic talent: From detection to perfection. *Science Periodical on Research and Technology in Sport*, 9(1).

Radice, G. L. (1913). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (Vol. 2). R. Sandron.

Régnier, G. (1987). Un modèle conceptuel pour la détection du talent sportif. Unpublished doctoral dissertation, University of Montreal, Canada.

Renard, A., Iskra, A. (2023). Note sintetiche sull'Unione Europea.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: R. Cortina.

Rosa, R., & De Vita, T. (2017) Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 1(3).

Rosa, R., & De Vita, T. (2018). La valenza educativa della Corporeità e delle Attività Motorie nell'apprendimento delle Life Skills Education nella Scuola. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive didactics*, 2(1).

Sannicandro, I., Colella, D., & Limone, P. (2020). Avviamento allo sport e metodologia dell'insegnamento delle abilità motorie attraverso il Teaching Game for Understanding (TGfU). *Formazione & insegnamento*, 18(3), 135-150.

Serbati, A. (2011). Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali. *Italian Journal Of Educational Research*, (7), 53-70.

- Siebetcheu, R. (2016). *Insegnare italiano ai calciatori stranieri. Lingue al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra.
- Siebetcheu, R. (2020). Strategie didattiche nelle classi plurilingui: una sperimentazione in contesto sportivo. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 390-403.
- Simone, M. (2011). *Psicologia dello sport e non solo*. Aracne.
- Singer, R. N. & Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30.
- Seidl, A. H., Indarjit, M., & Borovsky, A. (2023). Touch to learn: Multisensory input supports word learning and processing. *Developmental science*, e13419.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental psychology*, 26(6).
- Spielberger, C. D. (1985). Assessment of state and trait anxiety: Conceptual and methodological issues. *Southern Psychologist*.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15.
- Tino, C., Fedeli, M., & Mapelli, D. (2019). Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e apprendimento. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 6.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2021). Le neuroscienze possono informare la didattica? Il parere degli esperti. *Research trends in humanities education & philosophy*.
- Tintori, A. (2007). Semantica dello sport. Pratica sportiva e gioco del calcio tra significati e fruizione. *Semestrale di studi e ricerche di geografia*, (2).
- Tintori, A., & Cerbara, L. (2017). Lo sport di tutti. Valori e didattica dell'integrazione sociale: Everyone's Sport. Values and Didactics of Social Integration. *Culture e Studi del Sociale*, 2(1), 43-54.

Torregiani, G. (2017). L'importanza della corporeità nella prospettiva neuro-didattica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(1_Sup).

Tokarski, W., Tosounidis, A., Zarotis, G. (2023). *Society: Sport, Fitness & Wellness*.

UNESCO (1978). *Carta internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport*

Vedovelli, M. (2000). *Acquisizione e apprendimento linguistico: dalla L1 alla L2*. In *Milia Multimedia per italiano L2. Modulo di formazione*, Ministero della Pubblica Istruzione. Sagep Editori.

Villarini, A. (2000). *Le caratteristiche dell'apprendente*. In *Manuale di glottodidattica*. Carocci Editore.

Weineck, J. (2001). *L'allenamento ottimale: una teoria dell'allenamento basata sui principi della fisiologia del movimento, con particolare riferimento all'allenamento infantile e giovanile*. Calzetti-Mariucci.

Woods T. Carl, Annette J. Raynor, Lyndell Bruce, Zane McDonald & Sam Robertson (2016) *The application of a multi-dimensional assessment approach to talent identification in Australian football*, *Journal of Sports Sciences*, 34:14.

Xu, J., Yu, L., Stanford, T. R., Rowland, B. A., & Stein, B. E. (2015). *What does a neuron learn from multisensory experience?*. *Journal of neurophysiology*, 113(3), 883-889.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). *The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation*.

Yildirim, I., & Jacobs, R. A. (2012). *A rational analysis of the acquisition of multisensory representations*. *Cognitive science*, 36(2), 305-332.

Zembylas, M. (2003). *Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development*. *Studies in philosophy and education*, 22(2), 103-125.

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questa tesi non posso fare altre che esprimere la mia riconoscenza per tutte quelle persone che hanno consentito la realizzazione del percorso accademico e l'accrescimento personale.

Ai miei genitori,
per rappresentare un'eterna risorsa ed un solido appoggio lungo il mio cammino

Ai miei fratelli,
per essere pura linfa ed inesauribile motivazione nel corso della mia vita

Ai miei amici,
per assicurare sostegno ed energetica condivisione nei momenti positivi e negativi

Al mio relatore,
per aver creduto nel mio argomento e per aver condiviso questo importante traguardo

Agli allenatori,
per condividere con me l'esperienza e la professionalità dentro e fuori dal campo

Ai giocatori,
per insegnarmi l'importanza del sacrificio, della disciplina e della dedizione per lo sport

A Venezia,
per aver rappresentato la mia seconda casa per cinque anni

A me stesso,
per averci creduto e per aver perseverato

Cadendo, la goccia scava la pietra, non per la sua forza, ma per la sua costanza
(Lucrezio)