

Andrea Borsetto

# Valutare la capacità di controllo metacognitivo del comportamento motorio: uno strumento basato sul gioco del calcio

borshouse@hotmail.it

---

## 1. INTRODUZIONE

Recentemente l'approccio metacognitivo è stato applicato all'ambito della motricità con l'obiettivo di valutare e sviluppare in bambini e ragazzi la capacità di controllo e progettazione dei comportamenti. Il controllo metacognitivo include la capacità di individuare la strategia pertinente per affrontare un compito. Il controllo metacognitivo può essere rilevato osservando come il compito viene svolto oppure chiedendo al soggetto di immedesimarsi in una data situazione e scegliere la strategia che ritiene più efficace in quel caso (Albanese, 2003).

I processi metacognitivi di controllo sono operazioni che sovrintendono all'effettuazione del compito. Alcuni esempi possono essere: rendersi conto dell'esistenza di un problema, essere in grado di predire la propria prestazione, pianificare l'attività cognitiva conoscendo l'efficacia delle azioni programmate, registrare e guidare l'attività cognitiva in relazione all'obiettivo posto. Diverse, invece, sono le «strategie», che costituiscono il percorso che il soggetto decide di seguire per affrontare un compito. Le strategie si differenziano in base al contesto, il compito da affrontare e le caratteristiche individuali dei soggetti.

Viene qui proposto un nuovo strumento che cerca di contestualizzare le situazioni in cui dovrebbe emergere la competenza metacognitiva in un ambito motivante per i ragazzi: il gioco del calcio.

---

## 2. LETTERATURA DI RIFERIMENTO

### 2.1. *Le basi della metacognizione*

Parlando di metacognizione o conoscenza metacognitiva si intende l'insieme delle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale. L'oggetto della conoscenza metacognitiva è l'attività mentale e non il comportamento o il mondo circostante.

I processi metacognitivi di controllo sono invece quelle operazioni che sovrintendono all'effettuazione del compito cognitivo; alcuni esempi possono essere: rendersi conto dell'esistenza di un problema, essere in grado di predire la propria prestazione, pianificare l'attività cognitiva conoscendo l'efficacia delle azioni programmate, registrare e guidare l'attività cognitiva in relazione all'obiettivo posto (Cornoldi, 1995).

Diverse, invece, sono le «strategie», che costituiscono il percorso che il soggetto decide di seguire per affrontare un compito cognitivo. Queste possono essere diverse perché diverso può essere il contesto, il compito da affrontare, e diverse possono essere le caratteristiche individuali dei soggetti. L'ambito della metacoscienza ha visto nascere al suo interno nel corso degli anni numerose ramificazioni, tra cui una delle più rilevanti è quella relativa alla «teoria della mente». Essa riguarda il fatto di descrivere e spiegare la comprensione quotidiana delle persone del loro stesso modo in cui agiscono, percepiscono e pensano. Si parla di «teoria» non tanto nel senso scientifico o matematico del termine, ma per evidenziare che la comprensione intuitiva delle azioni umane ha una natura mentalistica (Camaioni, 1995). Infatti quando le persone parlano e ragionano su loro stesse e sugli altri fanno riferimento molto spesso a stati mentali quali pensieri, emozioni, desideri, credenze, intenzioni e credenze.

### 2.2. *Il controllo metacognitivo e l'attività motoria*

Il controllo metacognitivo, si è detto, include la capacità di individuare la strategia pertinente per affrontare un compito. Recentemente si è iniziato a studiare tale capacità nell'ambito delle attività motorie (Johnson *et al.*, 2009; Rabaglietti *et al.*, 2009). Il punto di partenza di questo nuovo approccio è che ormai è consolidata da tempo l'importanza della conoscenza e dei meccanismi di controllo dei processi cognitivi nell'apprendimento scolastico attraverso il costrutto della metacognizione (Albanese *et al.*, 1995).

Oggi si parla, però, di pluralità di percorsi metacognitivi (Albanese, 2003) dove è evidente il ruolo della componente emotivo-motivazionale e

dell'errore, attraverso cui l'esperto promuove maggiore autonomia nell'allievo e media tra quest'ultimo e la nozione da apprendere (Albanese *et al.*, 2006).

Parallelamente, in ambito motorio e sportivo l'apprendimento consapevole, la motivazione a correggere autonomamente gli errori, l'elaborazione personale e il conseguente adeguamento della risposta motoria portano ad un miglioramento della prestazione intertermini qualitativi (Schmidt e Wrisberg, 2000).

Rabaglietti suggerisce che quindi potrebbe risultare riduttivo intendere la pratica motoria o sportiva come una semplice successione di compiti motori, o come ripetizione «automatica o automatizzata» di modelli tecnico-esecutivi più o meno economici ed efficaci.

«Il successo di una prestazione motoria è rappresentato dall'insieme di abilità cognitive e motorie e dalla loro interazione con le aree affettivo-relazionali. Un processo di apprendimento intenzionalmente attuato permette di risolvere problemi motori in modo adeguato a finalità ed obiettivi prefissati e si basa su condizioni neurologiche, fisiologiche e psicologiche che consentono all'allievo di apprendere, organizzare, controllare e trasformare il movimento» (Rabaglietti *et al.*, 2009).

La proposta dell'autrice è quella di indagare, ad un livello esplorativo, se un principio simile alla metacognizione sia alla base anche dei processi di apprendimento del comportamento motorio.

In occasione di uno dei suoi ultimi lavori di ricerca la Rabaglietti ha coniato il neologismo i «metamotricità» con cui si intende «una motricità di secondo livello, vale a dire l'insieme di attività connesse con la consapevolezza e il controllo del movimento» (Rabaglietti *et al.*, 2009).

L'autrice alla luce dei suoi ultimi risultati, sottolinea l'importanza di approfondire lo studio del ruolo svolto dalla consapevolezza e dal controllo dei propri processi di apprendimento implicati.

Lo strumento proposto in questo articolo e presente in allegato, si colloca su un continuum in questo ambito e nello specifico mira a indagare la capacità metacognitiva di controllo dell'azione motoria.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Campione

I bambini e i ragazzi che hanno partecipato alla ricerca appartengono alla società ASO Alzate Alta Brianza che ha sede nel paese di Alzate Brianza, in provincia di Como. Le squadre coinvolte sono quelle del settore giovanile: le tre

squadre dei Pulcini e le due degli Esordienti. Il campione totale consta di 77 soggetti, così distribuiti: Pulcini 2001 (9 anni di età) = 15 soggetti; Pulcini 2000 (10 anni di età) = 17 soggetti; Pulcini 1999 (11 anni di età) = 17 soggetti; Esordienti 1998 (12 anni di età) = 15 soggetti; Esordienti 1997 (13 anni di età) = 13 soggetti. Tutti i soggetti sono di genere maschile.

### 3.2. *Strumento*

Lo strumento utilizzato in questo studio è un questionario volto a misurare la capacità di controllo metacognitivo del comportamento motorio ed è costruito prendendo come riferimento il gioco del calcio. Tramite questo strumento si cerca di verificare quanto i soggetti-calciatori che lo compilano prestano attenzione e danno importanza a elementi di carattere metacognitivo rispetto a quelli puramente tecnici.

Il primo passo nella costruzione del questionario è stato quello di scegliere in modo accurato le situazioni di gioco da proporre; la scelta è stata fatta in base a due criteri: la familiarità delle situazioni di gioco anche per bambini di 8 anni e il fatto che esse si prestassero a proporre risposte implicanti un certo sforzo cognitivo e comprendessero la presenza di due o più giocatori. Alla fine sono state selezionate le seguenti 12 situazioni di gioco: calcio di rigore, dribbling, colpo di testa, passaggio di ritorno, situazione di «2 contro 1» in difesa, calcio di punizione, tackle, calcio d'angolo, rimessa laterale, uscita del portiere, cross e «2 contro 1» in attacco.

In secondo luogo è stata curata la rappresentazione grafica di ciascuna delle situazioni sopra descritte. I disegni sono stati strutturati in modo che fossero semplici e si limitassero a rappresentare specificamente il frangente di gioco descritto. Inoltre, essi raffigurano l'azione in modo «neutro», lasciando piena libertà di interpretazione, ovviamente entro i limiti imposti dal gioco stesso, al soggetto che si appresta a immedesimarsi nella scena.

Per ogni item è stata predisposta una serie di possibili risposte, ossia modi diversi di pensare e quella determinata azione. Poi per ciascuna vignetta sono state proposte quattro risposte. Le opzioni di risposta sono di due diversi tipi, ossia alcune di carattere tecnico e altre di carattere metacognitivo. Per esempio, nell'item 1 (calcio di rigore), una risposta di carattere tecnico è: «Calciare la palla nell'angolino della porta», mentre una di carattere metacognitivo è: «Pensare a dove si butterà il portiere e calciare dalla parte opposta». Inoltre alcune risposte sono corrette e appropriate, mentre altre poco pertinenti o scorrette.

Il questionario – interamente riportato nell'Appendice – è strutturato nel seguente modo: sei situazioni di gioco presentano come possibili rispo-

ste due opzioni di carattere tecnico (di cui una appropriata e una meno appropriata) e due opzioni di carattere metacognitivo (di cui una corretta e una non corretta); le altre sei situazioni invece hanno come risposte quattro opzioni tutte di carattere metacognitivo, concettualmente ordinate da quella più corretta a quella meno corretta (l'ordine di presentazione dei gradi di correttezza varia in maniera casuale tra gli item). Per quanto riguarda le risposte di carattere tecnico, si parla di «appropriata» e «meno appropriata» in quanto quest'ultima nella maggior parte dei casi non è da intendersi come errata ai fini del gioco, ma meno corretta dal punto di vista degli esperti del gioco del calcio. Per quanto riguarda le opzioni metacognitive si è parla di risposta «corretta» e «non corretta», perché quest'ultima è effettivamente errata ai fini del gioco. Gli item che prevedono risposte sia tecniche sia metacognitive sono stati chiamati «tecnici-mentalistici», mentre gli altri «mentalistici».

L'ordine degli item nel questionario è stato stabilito cercando di presentarli in ordine di complessità crescente e alternando gli item «mentalistici» e quelli «tecnici-mentalistici».

La modalità di risposta dello strumento prevede che i soggetti ordinino le diverse opzioni (mettendo un numero nella casella apposita) da 1 a 4 secondo l'importanza attribuita a ciascuna possibilità di risposta (da ciò che farebbero o penserebbero per primo a quello che farebbero o penserebbero per ultimo).

### *3.3. Procedura*

La somministrazione del questionario è stata compiuta direttamente dall'autore. Tale operazione è stata svolta in cinque sessioni differenti, in giorni diversi nell'arco di circa tre settimane.

La raccolta dei dati è avvenuta durante il normale svolgimento di un allenamento; i ragazzi sono stati divisi in gruppetti e hanno risposto al questionario all'interno dello spogliatoio. Prima di iniziare la somministrazione è stato brevemente spiegato lo scopo della ricerca e precisato che si trattava di una prova non valutativa; inoltre è stato illustrato un esempio di come bisognava rispondere agli item. In media ogni ragazzo ha risposto al questionario in circa quindici minuti.

Agli allenatori delle squadre interessate è stato chiesto di fornire una lista dei propri ragazzi in cui dovevano indicare per ognuno di essi un punteggio da 1 a 3 relativamente alla loro abilità tecnica e uno relativamente alla loro capacità metacognitiva in campo.

## 4. RISULTATI

Sono state effettuate tre analisi:

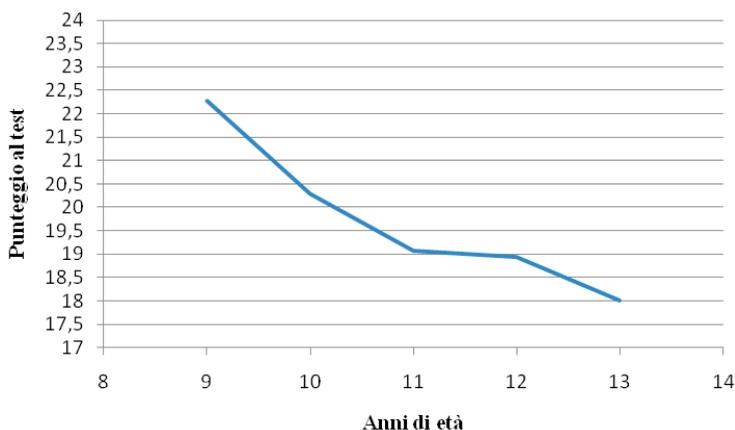
- analisi dell'effetto dell'età sul punteggio totale ottenuto nel test;
- analisi dell'effetto dell'età sull'ordine di ciascuna risposta per ogni item;
- correlazione fra il punteggio del test e le valutazioni compiute dagli allenatori (è stato preso in considerazione prima il totale dei soggetti e poi sono state considerate le singole fasce d'età).

Il punteggio totale del test è stato calcolato sommando per ciascun soggetto il numero corrispondente all'ordine di risposta dato all'opzione cognitiva corretta per ogni item. In questo modo più il punteggio ottenuto è basso, più si è in presenza di una maggiore capacità metacognitiva: in ogni item infatti la risposta rivelativa della capacità metacognitiva è assegnare l'ordine 1 all'opzione metacognitiva corretta.

### 4.1. Effetto dell'età sul punteggio totale

La capacità di controllo metacognitivo rivelata dal punteggio totale del questionario aumenta al crescere dell'età:  $F(4, 72) = 2,55$ ,  $p < .05$ . Al test di Newman-Keuls è risultata significativa soltanto la differenza fra i due gruppi estremi, ossia quello dei bambini di 9 anni e quello dei ragazzi di 13 anni.

L'andamento dei punteggi totali in base all'età è mostrato nel grafico di *Figura 1*.



*Fig. 1 – Punteggio al test in base all'anno di età*

#### 4.2. Effetti dell'età sull'ordine di ciascuna risposta per ogni item

Nei singoli item – nella *Tabella 1* il caso dell'item 12 – la percentuale di soggetti che hanno scelto come prima la strategia più pertinente aumenta con l'età, mentre diminuisce la scelta della strategia meno adeguata.

*Tab. 1 – Percentuale di soggetti per anno che ha collocato quella data strategia al primo posto, in riferimento all'item 12*

ANNI	STRATEGIA TOTALMENTE INADEGUATA	STRATEGIA POCO ADEGUATA	STRATEGIA ABBASTANZA ADEGUATA	STRATEGIA MOLTO ADEGUATA
9	7,0%	20%	47%	26%
10	6,0%	6,0%	59%	29%
11	0,0%	6,0%	35%	59%
12	0,0%	7,0%	26%	67%
13	0,0%	0,0%	15%	85%

#### 4.3. Correlazioni fra il punteggio totale del test e le valutazioni degli allenatori

La capacità metacognitiva misurata dal questionario è significativamente correlata all'abilità metacognitiva attribuiti dagli allenatori ( $\rho = -0,24$ ,  $p < 0,05$ ), ma non a quella tecnica ( $\rho = -0,14$ ).

Il medesimo pattern di correlazioni emerge analizzando i dati distintamente entro ciascuna fascia di età.

## 5. CONCLUSIONI

In generale si è riscontrata una diversa importanza attribuita all'aspetto tecnico e all'aspetto cognitivo: i più piccoli (9 e 10 anni di età) prediligono il primo e i più grandi (11, 12 e 13 anni di età) il secondo, anche se poi sono quest'ultimi a riconoscere, all'interno di una situazione di gioco, gli aspetti metacognitivi più appropriati e a ordinare le diverse opzioni nell'ordine corretto più spesso rispetto ai piccoli.

L'ipotesi che il punteggio ottenuto al test sia legato all'età – e precisamente migliori al crescere dell'età – è stata confermata. Infatti i dati mostra-

no come al crescere dell'età migliori la prestazione al test. Si può affermare inoltre che per i ragazzi di 11, 12 e 13 anni, come da previsione, si sono riscontrati i migliori punteggi al test e un maggior riconoscimento degli aspetti metacognitivi appropriati all'interno di una situazione di gioco ma, inaspettatamente e in contrasto con quello ipotizzato, i ragazzi più grandi attribuiscono maggior importanza all'aspetto tecnico rispetto a quello metacognitivo, al contrario dei più piccoli.

Si può dire confermata anche l'ipotesi relativa all'esistenza di una relazione fra punteggio relativo all'abilità metacognitiva attribuito dagli allenatori e il punteggio ottenuto al test. Infatti i dati mostrano la tendenza ipotizzata, ossia che i soggetti con un punteggio attribuito dagli allenatori più alto hanno ottenuto le migliori prestazioni al test.

Un'ulteriore riflessione riguarda un aspetto che è emerso in seguito all'analisi dei dati, ma che era soltanto indirettamente compreso all'interno del test. Lo strumento è stato costruito appositamente per misurare la capacità metacognitiva dei soggetti inerente al gioco del calcio e in generale all'efficacia dell'azione motoria. Sono state però appositamente inserite alcune opzioni mentalistiche relative a sentimenti e emozioni di compagni e avversari per verificare indirettamente altri aspetti, non certo secondari, ma considerati non efficaci nello svolgimento dell'azione calcistica. Infatti nell'ordine ideale pensato a priori queste possibili risposte occupano le ultime posizioni. E' risultato che i più piccoli (9 e 10 anni di età) sono i più attenti ai pensieri e alle emozioni di avversari e compagni. I più grandi hanno giustamente risposto scegliendo le opzioni più appropriate per lo svolgimento dell'azione e hanno sempre collocato all'ultimo posto l'opzione mentalistica non corretta (relativa ad emozioni e pensieri irrilevanti per le strategie di gioco), preferendole quella tecnica meno appropriata. Ai fini del gioco risulta più dannoso un gesto tecnico scorretto piuttosto che pensare, per esempio, se un mio compagno ci rimane male se non gli passo la palla. I più piccoli invece collocano in alcuni casi queste risposte mentalistiche irrilevanti anche nelle prime posizioni, mostrando tuttavia di riconoscere quali siano gli aspetti più corretti nel svolgere l'azione. Appare che i più grandi sono così attenti a non sbagliare nell'esecuzione del gesto tecnico da dimenticarsi quasi di non essere da soli in campo. È indiscutibile che la tecnica sia la base di ogni attività sportiva ma, specialmente in uno sport di squadra, diventa altrettanto fondamentale l'aspetto metacognitivo, che non si limita a «leggere» in modo corretto l'azione, ma anche a «sentire» in campo gli avversari e soprattutto i compagni. Crescendo, infatti, non si dovrebbe perdere la sensibilità e l'attenzione spontanea e sincera che si ha da piccoli in campo e fuori nei confronti degli altri.

Occorrerebbe sempre allenare bambini e ragazzi concentrandosi non esclusivamente sugli aspetti tecnici, ma inserendo aspetti tattici di un cre-

scente spessore metacognitivo. Si rischia altrimenti di preparare giocatori perfetti sul piano tecnico, ma «spenti mentalmente», portati a giocare guidati come macchine dagli allenatori in panchina.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Albanese O. (a cura di) (2003) *Percorsi metacognitivi*, Milano, Franco Angeli.
- Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (1995) *Metacognizione ed educazione*, Milano Franco Angeli.
- Albanese O., Lafortune L., Daniel M.F., Doudin P.A., Pons F. (a cura di) (2006) *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Milano, Franco Angeli.
- Camaioni L. (a cura di) (1995) *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*, Roma, Laterza.
- Cornoldi C. (1995) *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Johnson A.M. *et al.* (2009) Metacognition and metamovement. In: Larson C.B. (ed.), *Metacognition. New Research Developments*, New York, Nova Science Publisher, 43-58.
- Rabaglietti E. *et al.* (2009) *Dalla metacognizione alla metamotricità: uno studio preliminare*, I Convegno «In classe ho un bambino che ...» (Firenze, 6-7 febbraio 2009).
- Schmidt R.A. e Wrisberg C. (2000) *Apprendimento motorio e prestazione*, Roma, Società Stampa Sportiva.

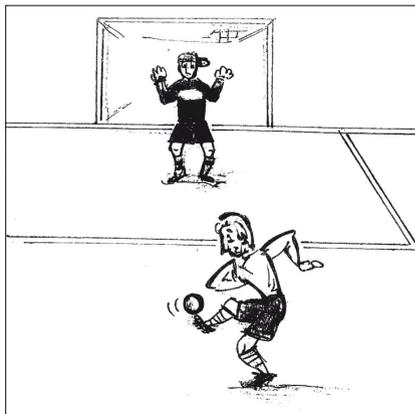
## APPENDICE

### *Situazione n. 1 – Calcio di rigore*

Immagina di dover tirare un calcio di rigore.

La cosa più importante da fare è:

- Calciare la palla il più forte possibile in porta.
- Pensare a dove si butterà il portiere e calciare dalla parte opposta.
- Calciare la palla nell'angolino della porta.
- Chiedersi che cosa dirà il portiere se gli faccio gol.



### *Situazione n. 2 – Dribbling*

Immagina di dover effettuare un dribbling su un avversario.

La cosa più importante da fare è:

- Capire da che parte l'avversario pensa che io voglia andare e andare dalla parte opposta.
- Tirare la palla in direzione dell'avversario cercando di fare tunnel, pensando che probabilmente aprirà le gambe.
- Pensare se l'avversario ci rimarrà male quando lo scarto.
- Immaginare cosa farebbe un avversario al mio posto e fare la stessa cosa.



*Situazione n. 3 – Colpo di testa*

Immagina di dover effettuare un colpo di testa.

La cosa più importante da fare è:

- Saltare più in alto dell'avversario per anticiparlo, con le braccia larghe per proteggere la posizione.
- Cercare di prevedere la traiettoria della palla per riuscire a saltare nel momento giusto.
- Pensare che se l'avversario non ha intenzione di saltare, allora non salto neanche io.
- Saltare con le braccia chiuse lungo il corpo per non rischiare di fare fallo di mano.

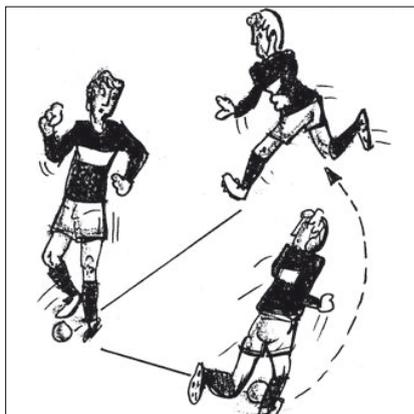


*Situazione n. 4 – Passaggio di ritorno*

Immagina di essere il giocatore A che deve ripassare la palla al compagno B che te l'ha appena passata.

La cosa più importante da fare è:

- Fare un segnale al compagno per fargli capire dove gli passerò la palla.
- Fare il passaggio nel punto preciso in cui era il mio compagno.
- Pensare a dove il compagno si aspetta che io gli passerò la palla.
- Pensare a dove l'allenatore vorrebbe che io passassi la palla.

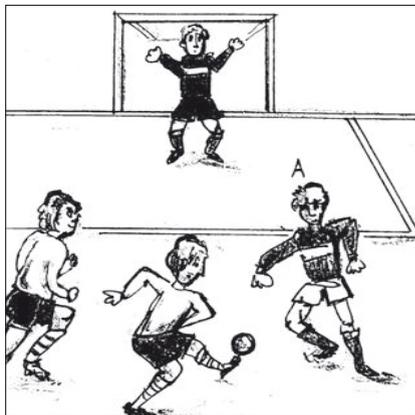


*Situazione n. 5 – 2 contro 1 in difesa*

Immagina di essere il giocatore A che si trova in difesa da solo contro due avversari.

La cosa più importante da fare è:

- Pensare a cosa potrebbe fare l'avversario che ha la palla per cercare di rubargliela prima che la passi al compagno o intercettare il passaggio.
- Marcare da vicino l'avversario senza palla; l'importante è che non prenda palla quello che devo marcare io.
- Andare contro l'avversario con la palla, pensando che non la voglia passare al compagno.
- Aspetto ad andare contro l'avversario con la palla e mi metto in una posizione che mi permetta sia di intercettare il passaggio sia di bloccare il giocatore che avanza con la palla per lasciare nell'incertezza l'avversario.



*Situazione n. 6 – Calcio di punizione*

Immagina di dover tirare un calcio di punizione.

La cosa più importante da fare è:

- Calciare dove il portiere non si aspetta che arrivi la palla.
- Calciare contro la barriera pensando che per paura gli avversari si spostino.
- Cercare di tirare la palla sotto la barriera sapendo che i giocatori in barriera saltano.
- Calciare sempre nella parte di porta nascosta dalla barriera pensando che il portiere non veda partire la palla.



*Situazione n. 7 – Tackle (Scivolata)*

Immagina di effettuare una scivolata

La cosa più importante da fare è:

- Non entrare con i piedi uniti o a gamba tesa altrimenti commetto fallo.
- Capire dove l'avversario potrebbe spostare la palla per riuscire ad anticiparlo.
- Fare la scivolata solo quando penso che l'arbitro non mi sta guardando.
- Sdraiarmi il più possibile per terra per riuscire a prendere meglio il pallone.



*Situazione n. 8 – Calcio d'angolo*

Immagina di dover battere un calcio d'angolo.

La cosa più importante da fare è:

- Calciare la palla il più forte possibile contro l'avversario vicino al palo, tanto sono sicuro che si sposta.
- Prima di calciare la palla, cercare di capire come si muoveranno i miei compagni in mezzo all'area.
- L'importante è passare la palla a un mio compagno considerando come sono disposti gli avversari.
- Cercare di calciare direttamente in porta perché so che il portiere si aspetta un cross.

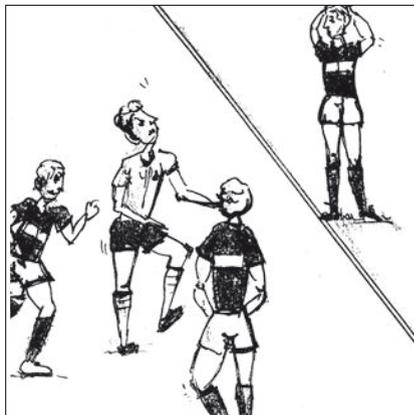


*Situazione n. 9 – Rimessa laterale*

Immagina di dover effettuare una rimessa laterale.

La cosa più importante da fare è:

- Cercare solo di non far intercettare il passaggio all'avversario.
- Non alzare i piedi da terra altrimenti l'arbitro fa cambiare la rimessa.
- Lanciare la palla il più lontano e il più in alto possibile.
- Pensare a dove il mio compagno si aspetta il passaggio.



*Situazione n. 10 – Uscita del portiere*

Immagina di essere un portiere e di dover effettuare un'uscita per fronteggiare l'avversario.

La cosa più importante da fare è:

- Pensare a quanto può essere stanco l'avversario per prevedere meglio la forza del suo tiro.
- Cercare di capire se l'avversario ha intenzione di tirare in basso o in alto per decidere come tuffarmi.
- Pensare a che figura faccio se l'avversario riesce a farmi goal con un pallonetto.
- Anticipare l'avversario cercando di capire da che parte vuole andare per scartarmi.



*Situazione n. 11 – Cross*

Immagina di dover effettuare un cross.

La cosa più importante da fare è:

- Calciare la palla sempre rasoterra perché è più facile, per i compagni, riceverla.
- Prima di calciare pensare al probabile movimento dei compagni in mezzo all'area.
- Non calciare troppo sul portiere per evitare che possa intercettare facilmente il mio passaggio.
- Pensare a cosa dirà il mio compagno se riesco a fargli un bel cross.



*Situazione n. 12 – 2 contro 1 in attacco*

Immagina di essere il giocatore A che si trova in fase di attacco con un compagno contro un solo avversario.

La cosa più importante da fare è:

- Pensare a dove il mio compagno si aspetta il passaggio.
- Non passare la palla al mio compagno di squadra se penso che non riesca a fare goal.
- Cercare di capire l'intenzione del difensore avversario prima di decidere cosa fare.
- Pensare a quanto ci può rimanere male il mio compagno se non gli passo la palla.

