



UNIVERSITÀ DELLA
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA
VALLÉE D'AOSTE

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

TESI DI LAUREA

Dalla narrativa videoludica alla mentalizzazione: approcci psicoeducativi possibili.

DOCENTE relatrice: Prof. Stefania Cristofanelli

STUDENTE: Thomas Modaffari

23 D03 514

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO I Il videogioco e i processi psicologici	3
1.1 Definizione di videogioco	3
1.2 Dal gioco al videogioco in psicologia	4
1.3 Componenti strutturali del videogioco	7
1.4 Il videogioco come esperienza narrativa	9
1.5 Storytelling, identificazione e coinvolgimento emotivo	12
1.6 Serious games: definizione e applicazioni	17
1.7 Videogioco e introspezione	18
CAPITOLO II La mentalizzazione	21
2.1 Definizione di mentalizzazione	21
2.2 Sviluppo della mentalizzazione.....	23
2.3 Funzioni e rilevanza clinica.....	27
2.4 Il contributo di Peter Fonagy.....	29
2.5 Mentalizzazione e costrutti affini: differenze e sovrapposizioni.....	31
CAPITOLO III Videogiochi, pratiche cliniche ed interventi psicoeducativi.....	34
3.1 Fondamenti teorici del videogioco come strumento di apprendimento e cambiamento psicologico	34
3.2 Videogioco, benessere psicologico e sviluppo delle competenze socio-cognitive ..	36
3.3 Evidenze empiriche sullo sviluppo dell'empatia e della prospettiva altrui	39
3.4 La Video Game Therapy®: principi teorici, setting e obiettivi clinici.....	42
3.5 Applicazioni psicoeducative della Video Game Therapy® e promozione del benessere	45
3.6 Mentalizzazione e videogioco: una prospettiva emergente.....	48
CONCLUSIONI	53
BIBLIOGRAFIA.....	55

Introduzione

Il videogioco rappresenta oggi uno dei principali mezzi di intrattenimento e di espressione culturale della società contemporanea, attirando l'interesse di numerose discipline, tra cui la psicologia, le scienze cognitive, la pedagogia e i game studies. Se per molti anni il dibattito scientifico si è concentrato prevalentemente sui possibili effetti negativi dell'esperienza videoludica, la ricerca più recente ha progressivamente rivolto l'attenzione alle sue potenzialità educative, relazionali e trasformative. In particolare, la capacità dei videogiochi di coinvolgere emotivamente il giocatore, favorire l'identificazione con personaggi virtuali e proporre esperienze narrative complesse suggerisce che essi possano costituire un contesto privilegiato per l'attivazione di processi psicologici profondi, andando oltre la loro funzione puramente ricreativa.

L'interesse per questo argomento nasce dalla volontà di approfondire il possibile rapporto tra esperienza videoludica e mentalizzazione. Quest'ultima viene definita come la capacità di interpretare il comportamento proprio e altrui attribuendogli stati mentali intenzionali, quali emozioni, pensieri, desideri, credenze e motivazioni. Sebbene il costrutto della mentalizzazione sia stato ampiamente studiato nell'ambito della psicologia dello sviluppo, della teoria dell'attaccamento e della psicoterapia, il suo possibile collegamento con le caratteristiche proprie del medium videoludico costituisce un tema ancora relativamente poco esplorato. Le peculiarità dei videogiochi contemporanei, quali l'interattività, la narrazione partecipata, il coinvolgimento emotivo e la possibilità di assumere prospettive differenti attraverso l'identificazione con l'avatar e l'interazione con altri personaggi, sembrano infatti offrire condizioni favorevoli allo sviluppo di processi riflessivi orientati alla comprensione della mente propria e altrui.

L'obiettivo del presente elaborato è pertanto quello di esplorare il rapporto tra videogioco e mentalizzazione, analizzando come specifiche caratteristiche dell'esperienza videoludica possano favorire processi di riflessione, introspezione e comprensione degli stati mentali. La domanda di ricerca che orienta il presente lavoro può essere così formulata: in che modo le componenti narrative, relazionali ed esperienziali del videogioco possono promuovere l'attivazione e il potenziamento dei processi di mentalizzazione?

Per rispondere a tale interrogativo, il primo capitolo approfondisce il videogioco da una prospettiva psicologica, analizzandone l'evoluzione dal concetto tradizionale di gioco fino alle moderne esperienze digitali. Vengono esaminate le principali componenti strutturali del medium, il ruolo della narrazione, dello storytelling, dell'identificazione con i personaggi e del coinvolgimento emotivo, soffermandosi inoltre sulle applicazioni dei serious games e dei meaningful games e sul loro potenziale nel favorire processi di introspezione e crescita personale.

Il secondo capitolo si concentra invece sul costrutto della mentalizzazione, illustrandone le principali definizioni teoriche, il percorso di sviluppo e la rilevanza clinica. Vengono approfonditi i contributi di Peter Fonagy e collaboratori, il rapporto tra mentalizzazione, attaccamento e regolazione affettiva, nonché le relazioni con altri costrutti psicologici affini, al fine di delinearne le caratteristiche distintive e comprenderne il ruolo nello sviluppo del funzionamento psicologico e delle relazioni interpersonali.

Attraverso l'integrazione dei contributi provenienti dalla letteratura sui videogiochi e dalla teoria della mentalizzazione, il presente elaborato si propone quindi di offrire una riflessione teorica sul potenziale psicologico dell'esperienza videoludica, evidenziando come il videogioco possa rappresentare non soltanto uno strumento di intrattenimento, ma anche uno spazio esperienziale capace di favorire la comprensione di sé e dell'altro, promuovendo processi di consapevolezza, riflessione e sviluppo delle competenze mentalizzanti.

CAPITOLO I

Il videogioco e i processi psicologici

1.1 Definizione di videogioco

Il videogioco, gioco digitale mostrato a video, si distingue dal mondo ludico tradizionale in quanto l'esperienza è implementata dall'utilizzo di immagini e di uno schermo. La differenza risiede quindi nella mediazione della tecnologia all'interno del gioco, la quale crea un contesto virtuale non tangibile concretamente, ma comunque immersivo grazie allo strumento di mediazione utilizzato (Bocci et al., 2024).

La nascita del videogioco risale agli anni Cinquanta, quando William Higinbotham, per stupire qualche visitatore al Brookhaven National Laboratory, sviluppò in poco tempo Tennis For Two, uno dei primi videogiochi. Analogamente, nello stesso periodo, Alexander "Sandy" Douglas, per il suo dottorato presso l'Università di Cambridge, sviluppò un altro gioco elettronico, ovvero Tic Tac Toe, che equivale a "Sasso Carta Forbice". Questi, tuttavia, sono solo due esempi dei primi giochi elettronici (Ivory, 2015). In seguito, si passa, da un contesto di laboratorio, utilizzato da professionisti o studiosi, ad un contesto quotidiano dovuto anche al progredire della tecnologia nella vita di tutti i giorni, attraverso l'inserimento nel mercato di dispositivi di gioco accessibili anche ai non professionisti promuovendo così l'accesso universale al videogioco.

La commercializzazione dei videogame si concretizza inizialmente nelle sale giochi, con i videogame cabinati, utilizzabili in spazi fisici delimitati e statici. L'utente ne fa uso solo se intenzionalmente si reca nel luogo dove è presente il dispositivo di gioco. Con il progresso di questo settore, che dagli anni Novanta è stato in costante crescita, sono nate diverse tipologie e forme di videogioco caratterizzate da un accesso personale anche in ambito domestico. Questo è stato reso possibile grazie all'avvento di console, PC e i più moderni dispositivi per la realtà virtuale. Il videogioco portatile dà quindi vita a un'esperienza ludica personale, libera e accessibile in ogni luogo e tempo. Si configura così il concetto di gioco moderno, una pratica flessibile, dinamica che risponde ai bisogni individuali grazie a una varietà di tipologie di contenuti e tematiche utilizzate nel setting di gioco (Bocci et al., 2024). Rispetto al gioco tradizionale, come precedentemente citato, ciò che caratterizza il videogame è anche la sua struttura e lo strumento che viene scelto per veicolare l'esperienza.

1.2 Dal gioco al videogioco in psicologia

Per comprendere più a fondo il valore psicologico dell'esperienza videoludica, è tuttavia necessario risalire alle radici teoriche del concetto di gioco, indagato dalla psicologia dello sviluppo ben prima dell'avvento del medium digitale.

Nella psicologia dello sviluppo, la centralità del gioco durante lo sviluppo di vita del bambino è stata ampiamente studiata. Tra gli esponenti più importanti vediamo le teorie di Piaget e Vygotskij i quali, rispettivamente, indagano la sua valenza all'interno delle fasi evolutive della prima infanzia.

Per Piaget (1967) il gioco, è fatto di assimilazione del mondo esteriore e accomodamento delle risorse precedenti, della creazione di schemi di azione e di personalizzazione delle competenze acquisite tramite l'imitazione e la ripetizione. Tutto ciò è una semplificazione della teoria piagetiana eppure, in questi passaggi troviamo tutti gli elementi centrali del gioco caratterizzato da comportamenti che hanno un legame con la realtà, ripetitivi e, grazie a cui è possibile trarre apprendimento. Piaget si sofferma inoltre sul gioco simbolico, ovvero il gioco dell'immaginazione (Bocci et al., 2024).

Secondo Vygotskij, l'esperienza ludica produce effetti significativi sia sull'immaginazione, che sulla costruzione delle motivazioni interne, in funzione di futuri progetti di vita (Bocci et al., 2024).

In questa prospettiva si inserisce anche il contributo di Jerome Bruner, richiamato da Bocci, et al. (2024), il quale si concentra sull'importanza del ruolo del gioco come stimolo di apprendimento. Bruner evidenzia alcune caratteristiche che contraddistinguono il gioco, o l'attività ludica in sé, come ad esempio: la motivazione intrinseca all'azione e l'attività svolta "al di fuori del reale".

Bocci e colleghi (2024), inoltre, estendono la riflessione a quello che succede nelle fasi successive dello sviluppo sottolineando come l'adolescenza sia caratterizzata da un progressivo allontanamento dalle forme di gioco tipiche della prima infanzia. Questo passaggio non rappresenta una perdita della dimensione ludica ma è considerato fondamentale per fare il salto alla fase evolutiva successiva, l'età adulta, nella quale il gioco assume forme differenti, maggiormente integrate con le dimensioni sociali e cognitive.

Se il videogioco viene considerato come una forma di "gioco moderno", è possibile dedurre che al suo interno possano risiedere tutte quelle forme distintive del gioco classico. Per

l'appunto il videogioco è un gioco digitale presentato in forma audiovisiva e, come tale, non si limita a riprodurre dinamiche già note, ma può anche costituire uno strumento espressivo e uno spazio nel quale esprimersi, così come avviene nei giochi di tipo analogico (Bocci & Sala, 2015).

Di nuovo, Bocci e Sala (2015) fanno notare un aspetto centrale dei videogiochi, ovvero, la possibilità di essere utilizzati per qualsivoglia ragione e scopo, in base alle esigenze e al modo di essere del soggetto che ne fa uso. Questi possono configurarsi come game ludici, quindi con lo scopo principale di intrattenere l'utilizzatore durante il tempo necessario a svagarsi, come per esempio i game senza un fine specifico, utilizzati per la loro semplicità e capacità di divertire; esistono poi i game creativi e immaginativi, che hanno il fine principale di stimolare o sviluppare il ragionamento o una riflessione, facendo mettere in gioco il soggetto rispetto alle sue capacità immaginative e creative, divenendo in questo senso compiti di problem solving. Infine, un campo di indagine sempre più discusso pone al centro dell'attenzione l'utilizzo dei videogiochi nell'ambito terapeutico e riabilitativo, considerandoli strumenti di supporto e facilitazione per il progresso degli interventi terapeutici. Tale tematica verrà trattata nei capitoli seguenti.

Come il gioco analogico tradizionale, il videogioco può essere altrettanto interattivo e sociale, ponendo il giocatore quindi in una situazione di multiplayer, in cui viene introdotta l'interazione di più soggetti che simultaneamente giocano insieme alla stessa partita, nello stesso gioco. Nel pensiero di Suits (2005) il videogioco non è definito dal luogo in cui si svolge, ma, come il gioco, è regolato e indirizzato da regole e norme, orientato al raggiungimento di obiettivi attraverso mezzi volontariamente limitati e limitanti. Nonostante ciò, solitamente si gioca con altre persone: questo può accadere anche senza condividere lo stesso spazio fisico, ma soltanto quello virtuale, quindi, i giocatori non sono sempre presenti, o non obbligatoriamente, nella stessa stanza. Nelle cosiddette lobby, ovvero “piazze” virtuali, è possibile incontrare amici o più generalmente altri giocatori con cui giocare insieme oppure competere. Queste interazioni possono essere molto varie, e possono fare incontrare persone di nazionalità anche diverse. È proprio in questa dimensione relazionale tra soggetti che si esprime il concetto di “piazza” e si configura la potenzialità terapeutica del videogioco: attraverso l'osservazione dell'esperienza di gioco, ovvero il gameplay, è infatti possibile individuare elementi caratteristici dell'individuo, come ad esempio le sue modalità relazionali e i suoi processi decisionali e aspetti legati allo stile di vita del gamer ossia il giocatore. In questa prospettiva, il videogioco si delinea non solo come uno strumento di intrattenimento, ma anche come un contesto di rilievo

per analizzare e comprendere le dinamiche personali e sociali che contraddistinguono l'individuo (Bocci & Sala, 2015).

Nel videogioco, inoltre, possono manifestarsi alcuni effetti collaterali o side-effects, si parla di determinati risultati, legati a specifici risultati in termini di apprendimento o self empowerment. Essi emergono grazie al fatto che, il videogioco, in quanto attività ludica, ma anche modalità di sperimentazione di molteplici fattori, rappresenta un vero e proprio esercizio e uno spazio in cui mettersi in gioco. Numerosi studi hanno evidenziato un miglioramento delle capacità sensorie nei giocatori più assidui di videogiochi d'azione (Li, Chen, & Chen, 2016). Questo effetto sarebbe legato all'utilizzo continuo e all'elevata richiesta del coordinamento occhio-mano, necessaria nell'interazione con le periferiche dei dispositivi di gioco, come ad esempio mouse e tastiera nei PC o i controller sulle console. Oltre agli aspetti motori, tenendo conto delle caratteristiche di multiplayer, come delineato in precedenza, le esperienze videoludiche sono risultate capaci di consolidare positivamente miglioramenti anche sul piano cognitivo e conoscitivo. Ad esempio, è stato dimostrato che l'utilizzo di multiplayer games in lingua inglese, tramite le impostazioni dell'interfaccia di gioco o mediante comunicazioni tra giocatori, porti ad un miglioramento delle proprie conoscenze linguistiche, considerato il frequente utilizzo della lingua inglese per esprimersi, portando così, all'acquisizione e al consolidamento di conoscenze utili sia nel contesto ludico, che al di fuori di esso (Sylvén & Sundqvist, 2012). Tra gli altri anche Karpatschhof, B. (2013) ha fornito il suo contributo sottolineando come un gioco possa produrre risultati positivi rispetto all'apprendimento di quelle conoscenze che costituiscono lo sfondo del gioco stesso.

Come descritto precedentemente, la sperimentazione che diventa apprendimento, riguarda sia il piano cognitivo, che quello motorio. Bocci et al. (2024), utilizzano il termine catarsi per far intendere un processo di regolazione delle emozioni, le quali potrebbero trovare espressione attraverso diverse vie, tra cui, da un lato una funzione liberatoria negli effetti sul proprio sé; dall'altro, come funzione costruttiva all'interno delle dinamiche narrative del gioco. La catarsi, nel contesto di gioco, quindi, si manifesterebbe nel momento in cui il giocatore si trova ad entrare in una relazione empatica con il, o la protagonista della narrazione, grazie ad una costante partecipazione alle situazioni emotivamente importanti, talvolta conflittuali. Tramite un simile coinvolgimento, il giocatore, in determinate circostanze, si trova a dover elaborare, riflettere e, talvolta, persino a confrontarsi con esperienze ed emozioni pregresse, favorendo durante l'esperienza ludica processi di interpretazione personale.

1.3 Componenti strutturali del videogioco

“A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome” (Salen & Zimmerman, 2004, cap. 8, p. 12.). Con questa definizione vengono prese in considerazione interpretazioni proposte da diversi esponenti del mondo del gioco, integrandole in una visione unitaria. Gli studiosi definiscono la percezione di gioco come un sistema dove i giocatori sono impegnati in un conflitto artificiale, creato e governato da un codice di regole, ponendo come conclusione un risultato quantificabile da una vittoria o una sconfitta. Il computer, usato come supporto fisico, è uno degli elementi fondamentali del sistema di gioco, esso però non rappresenta il game in sé. Il computer ed il gioco si distinguono in hardware e software, ovvero il dispositivo dove avviene l’attività e l’applicazione per accedere al gioco vero e proprio. I videogame attualmente si presentano in un grande assortimento di forme e sono accessibili su varie piattaforme. Tra queste vi sono game per PC o console collegate alla TV, come la PlayStation o la Xbox; dispositivi portatili come la Nintendo Switch o altri dispositivi dedicati e giochi per telefoni cellulari.

Le regole sempre secondo Salen e Zimmerman (2004) sono parte integrante dell’hardware e del software ma nell’attività ludica si distinguono dal semplice codice di programmazione. Esse determinano cosa accade quando un giocatore preme un pulsante in un determinato momento del gioco. In base a ciò la tecnologia digitale consente un gameplay in tempo reale in base alle decisioni del giocatore, nonostante le modalità in cui si può interagire con un dispositivo sono piuttosto limitate alle sue periferiche, che contribuiscono a definire lo spazio delle possibilità di gioco.

Miguel Sicart (2008) si domanda cosa si intende per “meccanica”, facendo notare come questo termine venga usato spesso in altri studi non in maniera immutabile e con incoerenze tra di essi. Secondo Sicart le meccaniche di gioco sono le azioni effettive che rendono possibile il giocare, anche quelle più semplici come saltare, correre o sparare. Dalle meccaniche vengono distinte le regole di gioco che vengono definite dall’autore sistema integro al gioco, cioè ciò che è possibile sperimentare durante l’esperienza e cosa no. Tale differenza fa sì che se una regola sancisce che non è possibile correre senza l’energia necessaria, allora, la meccanica della corsa è l’azione che il giocatore mette in atto quando il requisito della regola lo permette, distinguendo quindi le regole in normative e le meccaniche in performative. Queste azioni sono connesse all’interazione tra controlli e sistema di gioco. Le diverse modalità di premere un tasto fanno prendere forma alla meccanica, trasformando un input fisico in un’azione digitale.

Le intelligenze artificiali sono intrinseche nei videogiochi da prima che fossero note al pubblico, attraverso meccaniche per interagire con il mondo di gioco e, soprattutto col giocatore.

Inoltre, Sicart (2008) sostiene che le meccaniche non sono attive sempre allo stesso modo, essendo per l'appunto dipendenti dalla situazione di gioco. Introducendo una dimensione dinamica delle meccaniche che, sarebbero non solo le azioni disponibili, ma anche azioni influenzate dal mondo di gioco. Ad esempio, la dinamica del "saltare" esiste solamente nel momento in cui è il gioco a permetterlo. Le meccaniche sono quindi degli strumenti progettati per permettere l'azione nel gioco e la convergenza tra sistema, controllo ed esperienza.

Per concludere, occorre notare come le componenti strutturali di un videogioco non sono sufficienti se manca l'interazione di un utente che le utilizza. Bartle nel suo lavoro *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs* (1996), indaga minuziosamente il comportamento dei giocatori all'interno dei MUDs, ovvero Multi-User Dungeons. Essi rappresentano una delle prime forme di mondi virtuali condivisi. Si tratta di mondi interamente testuali, in cui i giocatori si muovono e interagiscono con l'ambiente circostante ed altri giocatori, attraverso comandi specifici (es. "prendi spada, "vai a nord") (GDR-online.com, n.d.). Bartle (1996), con l'obiettivo di comprendere perché i giocatori agiscono in maniera differente pur interagendo con lo stesso gioco, propone una visione del gioco più complessa della semplice interazione con un circuito chiuso e già predeterminato. Egli identifica quattro categorie di giocatori e li denomina in base ai semi delle carte da gioco. Gli "achievers", sono coloro che si concentrano sul realizzare gli obiettivi dati dal gioco, dimostrando abilità e ottenendo risultati misurabili; gli "explorers", motivati dalla curiosità e della scoperta del mondo di gioco e del suo funzionamento; i "socializers", utilizzatori del gioco come spazio di interazione sociale, ponendo come elemento centrale le relazioni con altri giocatori, rendendo il mondo virtuale una dimensione relazionale; infine, i "killers", possono manifestare comportamenti competitivi con la possibilità di incorrere in atti distruttivi o nocivi, con obiettivo quello di alterare l'esperienza altrui. Bartle (1996) sottolinea come le tendenze delle varie categorie di giocatori possano coesistere nello stesso soggetto, interagendo e variando tra loro. Egli propone una prospettiva del gioco come un sistema complesso e multidimensionale, in cui l'esperienza ha un contesto simile per tutti, ma cambia l'esperienza in base all'interazione soggettiva dell'utente.

1.4 Il videogioco come esperienza narrativa

“In the Age of Ancients the world was unformed, shrouded by fog [...] But then there was Fire and with fire came disparity. Heat and cold, life and death, and of course, light and dark” (FromSoftware, 2011). Con queste parole si apre *Dark Souls*, una cosmogonia che dà forma a un intero universo immaginario con pochi, essenziali tratti. Tra le esperienze umane, il talento nel narrare racconti ha un ruolo significativo, in quanto permette di costruire attorno ad essi mondi caratteristici e frutto della pura immaginazione. All’interno dei videogiochi, la narrazione interattiva e il *worldbuilding*, ovvero la creazione di ambienti narrativi, sono tasselli necessari per rendere la struttura meccanica del videogame un’esperienza che immerge il giocatore nel mondo di gioco, che risuona a livello emotivo ed è culturalmente significativa (Paduano, 2025).

Attualmente gli studiosi, dopo un periodo di grande dibattito tra narratologia e ludologia (Pugachev, 2022), riconoscono che determinare una differenza rigida tra gameplay e narrativa sia deleterio. Si evidenzia come l’unione di questi due aspetti all’interno di giochi, possano invece trovare sostegno l’un l’altro e creare un contesto di potenzialità (Paduano, 2025).

All’interno del suo manuale di design Paduano (2025), sottolinea come il designer crei spazi, sistemi e contesti pieni di possibilità narrative. Ad esempio, la narrativa incorporata, che include la storia passata o i retroscena dei personaggi, la storia del mondo di gioco, gli eventi *scriptati* o programmati e gli oggetti con anch’essi un passato. Tutto ciò è in mano al libero arbitrio del giocatore, capace poi di esplorare, scoprire, utilizzare e intendere mediante le proprie mosse e interazioni, creando in questo modo una narrativa emergente. Una narrazione caratterizzata da storie singolari e soggettive di ogni giocatore che si formano dinamicamente durante ogni gameplay.

Paduano (2025) evidenzia come un approccio scientifico al design narrativo nei videogiochi tenda a quattro principali punti. Il primo è il riconoscimento della specificità del medium ludico: il quale comprende il riconoscere che i giochi raccontano storie e costruiscono significati in maniera distinta e unica rispetto alla letteratura e ad altre forme di narrazione. Questo è possibile tramite l’interattività e l’azione del giocatore, il modo in cui i sistemi vengono simulati e il *gameplay* di gioco emergente. È possibile quindi, non solo l’aggiunta della storia ad un gioco già presente, ma di fondere essa sotto forma di narrazione con le meccaniche presenti, in maniera armonica, facendo interagire e coordinando le due parti in modo coerente ed equilibrato. Il secondo punto si riferisce all’adattamento di un approccio integrato e interdisciplinare, utilizzando concetti e strumenti di varie discipline. Tra di essi viene coinvolta

la narratologia classica e la semiotica, integrandoli con aspetti di ludologia e della psicologia cognitiva. Questa fusione permette un'analisi della struttura e dello sviluppo della trama, integrata a meccaniche di gioco, i suoi sistemi e le sue regole mettendo quest'ultimi nella possibilità di fornire supporto o addirittura sviluppare la narrazione. Tutto ciò con il fine ultimo di comprendere la percezione dei giocatori delle narrazioni interattive. Il terzo aspetto tratta l'attenzione sull'esperienza del giocatore andando ad analizzare in maniera empirica, attraverso interviste o analisi dei dati di gioco, come le narrazioni vengono decifrate dai giocatori. Questo è possibile attraverso le scelte prese durante lo svolgimento della storia e la percezione di essa nel suo mutare. questo consente di valutare le emozioni evocate e *l'engagement* complessivo suscitato nel giocatore.

Infine, come ultimo punto, la valutazione di un largo spettro di relazioni tra il gioco e la storia, facendo notare come non esista un unico modo per interagire tra narrativa e gameplay. Si può quindi passare da giochi con una spiccata narrazione cinematografica e lineare (come la serie di *Uncharted*), a giochi che si basano su scelte narrative effettuate dal giocatore durante il gameplay, portando ad una ramificazione della narrazione e, a conseguenze significative in essa (come *Detroit: Become Human*). Oppure anche a giochi dove la narrazione è responsabilità del giocatore rispetto all'interpretazione e alla ricostruzione di essa (come la serie *Dark Souls*), fino a giochi considerabili come dei generatori di storie (come *The Sims*). Inoltre, i giochi che risultano all'apparenza puramente meccanici possono detenere una cosiddetta "narrativa del gameplay", ovvero la storia delle azioni del giocatore all'interno del sistema di regole e meccaniche dettate dal gioco. Per il *game designer* moderno la difficoltà, quindi, è equilibrare e mettere in sinergia la narrativa e il *gameplay* in base agli scopi del gioco che si intende creare.

Secondo Paduano (2025), il *world-building* equivale alla costruzione di mondi, quel processo complesso e rigoroso da cui prende forma un universo fittizio, dettagliato e coerentemente logico. Tale universo costituisce l'ambientazione narrativa e ludica dell'opera, all'interno della quale si svolgono gli eventi e agiscono i personaggi. Questo permette in alcuni casi di risultare un attore influente all'interno dell'opera narrativa e ludica. In questo contesto, la coerenza interna rappresenta un elemento fondamentale che può compromettere la credibilità dell'universo immaginario tramite contraddizioni, incongruenze logiche o violazioni delle regole stabilite del mondo, minacciando l'interruzione dell'immersione del giocatore, causando quindi una rottura del "cerchio magico" (Juul, 2008). Un ulteriore elemento di aiuto nell'immersività del possibile mondo fittizio è la presenza di una *deep lore* o *backstory*. Questo fattore spesso precede e funge da base per la storia e gli eventi attuali della narrazione

permettendo di presentare una storia stratificata. All'interno di esso possono essere raccontate storie di miti, ere passate, eventi significativi come guerre, catastrofi o scoperte tecnologiche e magiche, ossia l'ascesa e il declino di chi o cosa ha contribuito a causare o provocare gli eventi presenti, direttamente e indirettamente. Possono tuttavia esserci videogiochi in cui tali elementi non vengono presentati durante il *gameplay* ma, la loro presenza e rilevanza, viene sviluppata e sviscerata attraverso gli oggetti o "*items*" considerati importanti da chi ne sa trarre buon uso, creando un senso di profondità e di storia vissuta. In questo modo, il giocatore assiste ad un universo la cui esistenza non solo precede gli eventi a cui partecipa, ma trascende la sua esperienza individuale e personale. Attraverso questa visione può tornare utile la "teoria dell'iceberg", di Ernest Hemingway (Smith, 1987) ed applicata al *world-building* da Paduano (2025). Secondo questa teoria, come un iceberg, solo una parte, spesso minima della storia e dei dettagli del mondo vengono resi noti in maniera diretta al giocatore. La storia esplicita diventa quindi la parte di iceberg che emerge dalla superficie dell'acqua, invece, la parte più grande e sommersa rappresenta la storia implicita o non detta. Tale situazione provoca nel giocatore una sensazione di mistero che, ad alcuni di essi, suggerirebbe esplorazione, interpretazione e speculazione, in alcuni casi allargando speculazioni alla *community*.

Il risultato di un uso efficace e strutturato del *world-building* risulterebbe un'immersione ambientale coerente e vale a dire provocare nel giocatore la sensazione di sentirsi presente e coinvolto all'interno dell'universo di gioco.

All'interno dell'universo della narrazione del gioco, un altro elemento di rilievo menzionato da Paduano (2025), sono i personaggi. Tra essi appaiono l'*avatar* controllato dal giocatore (Personaggio Giocante, PG o *Player Character*) o le entità autonome che popolano il mondo di gioco (Personaggi Non Giocanti, PNG o *Non-Player Characters*). Quest'ultimi rappresentano spesso la principale forma tramite cui la narrazione si presenta e viene vissuta dal giocatore. La progettazione del personaggio giocatore, o *avatar*, rappresenta un momento particolarmente importante e delicato. Tale passaggio identificherà il giocatore in termini di azioni e interazioni, rappresentando un'estensione diretta all'interno dell'universo di gioco, fungendo frequentemente da strumento di identificazione e proiezione. Dopo la creazione o la presa di ruolo del suo *avatar*, il giocatore ha bisogno di qualcosa o qualcuno con cui interagire, questo può presentarsi sotto forma di ambiente o di Personaggi Non Giocanti (PNG o NPC). Questi personaggi sono abitanti del mondo di gioco ed il loro ruolo è di occuparsi di molteplici funzioni essenziali, avendo la possibilità di agire come alleati a supporto del giocatore ma anche a svantaggio di esso, occupando il ruolo di antagonisti. In altri casi, questi personaggi possono

fornire *quest* o missioni col fine di permettere al giocatore di progredire con la trama principale, ottenere informazioni ambientali di contesto o di “*lore*”, ancora possono fungere da semplici comparse, contribuenti all’atmosfera e alla credibilità del mondo ed infine apparire come ostacoli da superare. Questi personaggi vengono creati e progettati mediante l’utilizzo di varie metodologie, tra cui la realizzazione di schede personaggio, ovvero schede descrittive e dettagliate che includono elementi come l’aspetto fisico, la storia pregressa o precedente, la personalità (talvolta strutturata attraverso modelli psicologici come quello dei Big Five), obiettivi, conflitti interni ed esterni, relazioni significative e l’eventuale arco evolutivo previsto durante lo svolgimento della narrazione.

Bocci et al. (2024) per concludere, riflettono basandosi attraverso vari studi in merito all’immersione all’interno di un videogioco. Essa può essere divisa in tre componenti come: l’immersione sensoriale, tale coinvolge in maniera diretta i sensi quali vista e udito; l’immersione basata sulla sfida, legata al coinvolgimento determinato da obiettivi e meccaniche di gioco; ed infine, l’immersione immaginativa, riguardante la dimensione empatica ed emotiva del giocatore (Ermi & Mäyrä, 2005). L’integrazione completa di queste tre dimensioni permette al giocatore di raggiungere il cosiddetto senso di Presenza, la sensazione di trovarsi fisicamente all’interno dell’ambiente di gioco (e.g., Riva, 2009; Riva & Waterworth, 2014). In questa prospettiva, la Presenza introduce all’immersione il concetto di non-mediazione, coniato da Lombard & Ditton (1997), si intende a dire che il giocatore, percepisce e di seguito agisce come se vedesse e visse attraverso gli occhi del proprio avatar, affrontando gli ostacoli presentati, concepisce e sperimenta emozioni ed empatia nei confronti di altri personaggi, spesso non giocanti, presenti nel mondo virtuale. Per questo motivo, la Presenza è considerata un prerequisito essenziale, affinché un ambiente virtuale o immaginario possa attivare qualsiasi tipo di emozione autentica e significativa nel giocatore (Parsons & Rizzo, 2008; Prince et al., 2011).

Per concludere, la narrazione e il mondo di gioco non sono da dividere e intesi come semplici contenitori o elementi decorativi delle meccaniche ludiche ma, percepirli come sistemi interconnessi e tra loro interattivi che, in sinergia con il *gameplay*, collaborano per costruire un’esperienza complessiva per il giocatore coerente e significativa.

1.5 Storytelling, identificazione e coinvolgimento emotivo

Isbister (2017, cit. in *The Limits and Strengths of Using Digital Games as “Empathy Machines”*, p. 19), afferma: “*I don’t think feelings in games come just from music and the*

animation of the character. They come from having journeyed with a seemingly sentient other for a while, having been interdependent through taking action in this imaginary space". Da queste parole possiamo trarre come il *gameplay* venga definito un "viaggio" accompagnato da altri "apparentemente senzienti", riferendosi ai PNG o elementi dell'universo ludico, prendendo azioni all'interno di esso, interagendo ed entrando in una relazione interdipendente. Bocci e colleghi (2024), in aggiunta, sottolineano come in ogni gioco vi sia una simulazione della realtà, la quale non necessariamente è intesa come la forma in cui i mondi di gioco appaiono, quanto invece al realismo delle dinamiche sociali e relazionali.

Smorti (2022) sostiene che uno dei modi più importanti e condivisi, per conoscere il mondo è osservare ed ascoltare gli altri. Questo avviene per mezzo della nostra curiosità nella necessità cercare qualcosa a noi interessante. Può tuttavia accadere che così non sia, perciò in queste situazioni si cambia il canale di ascolto, concentrandosi su una fonte secondaria. L'autore tiene a sottolineare in aggiunta, le varie forme dei canali di ascolto, i quali non si limitano solo in forma reale, essi possono apparire anche sotto forma di giornale, film, romanzo e tanti altri mezzi. Al contrario, la fonte che gli altri ascoltano e da cui traggono intrattenimento possiamo essere noi, e questo risulta rilevante poiché pone il racconto come soluzione di uno dei principali bisogni umani, ovvero il bisogno altrui. Lo storytelling viene definito come l'atto di raccontare storie, creare significato, semplificando, interpretando ed organizzando l'esperienza soggettiva (Rutledge, 2024). Nel momento in cui le persone raccontano, hanno bisogno di semplificare e trovare degli strumenti interpretativi per poter aiutare la comprensione agli ascoltatori. Le storie di finzione, anche se parlano di giganti e maghi ci stanno dicendo che in quei mondi, tutto quello che viene raccontato è possibile (Smorti, 2022).

Il concetto della sospensione dell'incredulità è fondamentale nello storytelling ed affonda le sue origini nella riflessione di Taylor Coleridge (Pizzimento, 2024), secondo il quale il mondo e i personaggi che lo abitano siano un eco della realtà. Sostanzialmente siamo finalizzati a pensare che non ha rilevanza eccessiva se, i personaggi e gli oggetti che vengono raccontati esistano o meno nel mondo reale, ciò che ha una grande importanza, invece, è la loro verosimiglianza, in particolar modo le loro caratteristiche ed elementi a noi familiari che facilitano il nostro orientamento all'interno di questo nuovo mondo. Di conseguenza, l'unica azione possibile dopo aver confermato ed accettato l'esistenza di un mondo possibile non resta altro che immergersi nell'esperienza (Bocci et al., 2024). In una cornice di questo genere, il gioco, in particolar modo i cosiddetti "*serious games*", ha quindi il potenziale per creare un

mondo possibile, costituendo eventualmente una simulazione interattiva utilizzata per l'apprendimento di *script* organizzati (Raybourn, 2007).

Un elemento fondamentale per la sospensione dell'incredulità è la credibilità comportamentale dei PNG; infatti, dovrebbero agire in maniera coerente rispetto le motivazioni che li caratterizzano, alla loro personalità, al ruolo che detengono all'interno del mondo di gioco e al contesto in cui si trovano. In una prospettiva del genere, l'intelligenza artificiale riveste un ruolo centrale, riuscendo a superare le classiche routine dei PNG previsti di azioni semplici e ripetitive come pattugliare o attaccare attraverso il percorrimto di semplici percorsi, permettendo invece di prendere decisioni calcolando pure i movimenti del giocatore e interagendo con altri PNG, reagendo in maniera dinamica e unica ai movimenti del giocatore (Paduano, 2025).

I personaggi, dunque, possono essere controllati da varie parti attive, come ad esempio: il giocatore, vincolate da possibilità definite dalla programmazione e da reazioni indipendenti alle situazioni di gioco in cui sono immersi. Per questo motivo, essi possono essere intesi come agenti espressivi semiautonmi (Eledhari, 2009). In particolare, la coppia personaggio e giocatore, configura una relazione formata da due individui, i quali il PNG risulta solo un soggetto "apparente" (Tavinor, 2017, citato in Bocci et al., 2024), vale a dire la rappresentazione di una possibile persona all'interno di un mondo anch'esso possibile. Nonostante una di queste due entità risulti fittizia, in psicologia questa situazione viene denominata *identificazione*. Essa, viene definita da Cohen (2001, citato in Bocci et al., 2024) un'esperienza immaginativa nella quale, un soggetto rinuncia alla conoscenza della propria identità e si cimenta nel mondo attraverso il punto di vista di qualcun'altro. In questo senso il giocatore, si mette nella posizione di sperimentare le emozioni e le parole che i personaggi provano ed esprimono, spesso ciò avviene senza un effettivo sforzo immaginativo da parte del soggetto, portando così all'interiorizzazione di motivazioni e schemi interpretativi (Boudreau, 2012; Logas, 2004, citati in Bocci et al., 2024). Questo nuovo cambiamento di prospettiva permette di esplorare una realtà sociale alternativa, tramite cui si possono approfondire aspetti di sé che altrimenti rimarrebbero inesplorati. Fine (1983, citato in Bocci et al., 2024) afferma che nel momento in cui un giocatore interpreta un personaggio, si trova in una situazione dove simula un'identità potenzialmente diversa dalla propria. In questo modo, il personaggio o avatar svolge così un doppio ruolo, da una parte rappresenta il corpo virtuale del giocatore all'interno del mondo di gioco, dall'altra invece possiede personalità propria rispetto al giocatore stesso. Esso, dunque, è allo stesso tempo parte ed entità separata del giocatore. In questo spazio di confine, nasce la

possibilità di far emergere un'identità che contemporaneamente, non appartiene né al giocatore né al personaggio, ma che si presenta come entità ibrida (Boudreau, 2012, citato in Bocci et al., 2024). Inoltre, durante la sessione di gioco, il giocatore sarà continuamente messo in una posizione di acquisizione di informazioni, decisioni e scelte, le quali se complesse e significative possono portare il giocatore ad una maggiore conoscenza di sé (Bartle, 2003, citato in Bocci et al., 2024).

Secondo le ricerche di Turkle (2011) e Isbister (2016, citati in Schrier & Farber, 2017) viene suggerito che gli esseri umani sono capaci di costruire legami affettivi con oggetti e personaggi virtuali non umani, ma anche persino con entità non umane e con agenti virtuali. Harth (2017, citato in Schrier & Farber, 2017), in questa direzione, analizza le diverse modalità attraverso cui i giocatori interagiscono in maniera sociale con i PNG tramite interviste approfondite con dieci giocatori competenti. Da queste risulta che i partecipanti instaurano una forma di empatia virtuale con i PNG e con compagni di gioco virtuali. Alcuni di questi partecipanti sottolineano, inoltre, come questa empatia non equivalga all'intensità manifestata con persone reali, ma sembrerebbe più riconducibile al legame emotivo che si può sviluppare nei confronti di un personaggio letterario. Questa dinamica avviene, perché sembra che entri in gioco la consapevolezza che queste figure appartengono ad un sistema finzionale e delimitato al mondo di gioco (Harth, 2017, citato in Schrier & Farber, 2017). Generalmente, le interazioni tra giocatori e PNG non producono effetti sull'esito o gli obiettivi del gioco, tuttavia in alcuni giochi come *Mass Effect 3* (BioWare, 2012), i modi in cui si trattano i PNG influiscono sulla posizione sociale all'interno del videogioco, ponendo anche limiti al quale il giocatore non può accedere. In particolare, in *Mass Effect 3*, tramite missioni secondarie si possono ottenere punti "paragon" i quali rappresentano il morale del giocatore percepito dai PNG, ovvero la sua cattiveria o benevolenza.

Lo *storytelling* ambientale e la narrativa implicita costituiscono per Paduano (2025) due modalità narrative basate sulle capacità osservative ed esplorative del giocatore, complici anche della sua interpretazione di esse, fornendogli indizi e spunti necessari tramite l'ambiente di gioco, assumendo per cui un ruolo attivo nella co-costruzione del significato della storia. Lo *storytelling* ambientale equivale all'arte di narrare tramite la progettazione e disposizione dei vari elementi all'interno dello spazio ludico (Jenkins, 2004, citato in Paduano, 2025). Un ottimo esempio possono essere le rovine della civiltà moderna denominate poi "antiche civiltà", protagoniste in *Horizon Zero Dawn* (Guerrilla Games, 2017), ambientato nel Trentunesimo secolo, incoraggiando, il giocatore, a formulare ipotesi per comprendere come il mondo è

arrivato agli eventi trattati nella trama principale e, riempire attivamente i vuoti narrativi. Citando nuovamente la teoria dell'iceberg di Hemingway (Smith, 1987), questo approccio permette solo ad una parte limitata della narrazione di emergere, mentre la maggior parte sottostante tenderà a rimanere nascosta spingendo alla sua ricostruzione tramite l'interpretazione del giocatore. Titoli come la serie *Dark Souls* (FromSoftware) rappresentano esempi cardine della narrativa implicita e frammentata, guidata principalmente tramite descrizioni di oggetti, design dei nemici, architettura e dialoghi minimi e criptici con PNG. Spesso questo approccio risulta complesso e poco immediato ad alcuni giocatori, per altri invece rappresenta una forte forma di coinvolgimento, mutando l'esperienza in un vero e proprio processo ermeneutico ed interpretativo. In questa prospettiva, si aggiungono anche i cambiamenti ambientali dinamici, vale a dire trasformazioni del mondo di gioco causate a seguito di azioni del giocatore o evoluzioni di trama, contribuendo in parte ad un senso di *agency* nel giocatore. Un esempio chiaro è il cambiamento del “Villaggio delle Mantidi” in *Hollow Knight* (Team Cherry, 2017). Questo inizialmente risulterà molto ostile nei confronti del giocatore tramite i vari nemici presenti, i quali invece, dopo aver sconfitto le “Signore delle Mantidi” risponderanno al passaggio con un inchino in segno di rispetto, perdendo completamente la loro ostilità. Il ruolo finale del giocatore nello *storytelling* ambientale risulta attivo e co-costruttivo, attraverso gli indizi e frammenti narrativi lasciati dal *game designer*, il giocatore costruisce la propria comprensione del mondo e della sua storia, portando ad un processo di *sense-making* significativo, ad un aumento del livello di immersione e senso di appropriazione della narrazione. Da un altro punto di vista, tuttavia, tale approccio comporta delle criticità per alcuni giocatori che, a contatto con determinati elementi, possono interpretare alcuni elementi in maniera differente rispetto alle intenzioni del game designer, per quanto sia desiderabile un approccio in parte ambiguo da parte di quest'ultimo. Pertanto, un efficace design di narrativa implicita richiede un equilibrio tra chiarezza degli indirizzi forniti e spazio concesso al giocatore per favorire comprensione ed esplorazione autonoma del significato.

Per concludere, Bocci et al. (2024) sostengono che il giocatore immerso in mondi complessi, caratterizzati da narrazioni e regole anch'esse complesse, non si limita ad un'assimilazione passiva degli eventi vissuti all'interno del videogioco, ma permettendo di conservarne il significato tratto da quelle esperienze. Partendo da “memorie emotive”, possono emergere ulteriormente nel giocatore risonanze con vissuti personali pregressi. Le esperienze si imprinono nel cervello tramite processi di memoria, i quali risultano connessi alla dimensione emotiva vissuta durante l'evento, influenzando a sua volta l'interpretazione di esperienze future

simili (LeDoux, 2000, citato in Bocci et al., 2024). Si può pensare alla soddisfazione legata all'aver sconfitto il Maestro della spada, Isshin Ashina in *Sekiro: Shadows Die Twice* (FromSoftware, 2019) preceduta da un forte senso di frustrazione; oppure alla tristezza e dispiacere suscitate nel vedere Sophia supplicare, durante la scelta di concedere o meno la pace alle sue sofferenze in *Lies of P* (Round8 Studio, 2023); ancora, la faticosa scelta finale in *Life is Strange* (Dontnod Entertainment, 2015) tra il salvare la cittadina di Arcadia Bay o la co-protagonista e migliore amica Chloe. Queste memorie, non solo risultano significative come contributo della nostra esperienza individuale, ma anche perché il videogioco permette di rielaborare ricordi ed emozioni dall'esperienza vissuta.

1.6 Serious games: definizione e applicazioni

Bocci et al. (2024) riportano come, nel corso del tempo, il videogioco sia stato reso protagonista di un processo di demonizzazione spesso ingiustificato. Questo modo di pensare ha portato l'attenzione soprattutto alle criticità derivanti, trascurando invece le caratteristiche strutturali che lo configurano come un contesto adattivo e potenzialmente orientato alla crescita, all'empowerment e allo sviluppo di competenze. In ambito ludologico si è spesso diffusa la distinzione tra giochi commerciali e *serious games* (Alvarez & Djaouti, 2011, citati in Bocci et al., 2024), altrimenti definiti *applied games*. I *serious games*, a differenza dei primi indirizzati a puro scopo commerciale, sono progettati puntando a finalità educative o di sviluppo sociale. Spesso i giochi serious, tuttavia, vengono messi in evidenza accompagnati da un limite insito nelle loro meccaniche di sviluppo, ovvero prediligere la dimensione "serious" rispetto a quella ludica. Da ciò consegue una capacità di coinvolgimento minore causata da una rigidità debole verso le meccaniche di gioco, l'immersione e la libertà di azione, tutti elementi che favoriscono l'ingaggio del giocatore.

I cosiddetti "*serious games*" sono definibili come: giochi digitali progettati per scopi riflessivi e ponderati, come l'educazione, la formazione, la salute o la ricerca, quindi non esclusivamente per l'intrattenimento (Wiemeyer & Kliem, 2012). Dörner et al. (2016) non definiscono i *serious games* in un genere particolare, piuttosto sottolineano come sia il soggetto a dargli uno scopo *serious*, definendo inoltre come la *Gamification* consista nel trasferire elementi o caratteristiche del gioco ad applicazioni non ludiche (Deterding et al., 2011, citato in Dörner et al. 2016).

Bocci e colleghi (2024) evidenziano come, in un contesto di giochi puramente commerciali, si collochi una categoria di mezzo, costituita da titoli che si sviluppano attorno a temi importanti e attuali, avendo comunque caratteristiche come linguaggi e meccaniche dei classici giochi

digitali. Esempi rilevanti tra questi sono *Last Day of June*, *Father and Son*, *The Last of Us* e *Lichemia*, i quali pur avendo come obiettivo primario l'intrattenimento del giocatore, sviscerano narrazioni colme di significato, in grado di stimolare la riflessione su questioni spesso di grande impatto sociale o psicologico. Allo stesso modo di come accade per un film o un libro, il giocatore è immerso in una storia altamente coinvolgente a livello emotivo e, accompagnato dalla soddisfazione di aver completato un obiettivo vi sarà anche l'opportunità di riflettere riguardo uno specifico argomento, definendo in conclusione questi videogiochi come *giochi digitali con tematica serious*.

1.7 Videogioco e introspezione

Yu et al. (2010) suggeriscono che caratteristiche dei videogiochi, quali una natura interattiva e coinvolgente, contribuiscono a renderli una piattaforma adatta alla progettazione di esperienze orientate al mutamento personale e ad un progressivo benessere psicologico del giocatore. Per definirli in maniera distinta da altre tipologie di *serious games* questi sono definiti *meaningful games*. Attraverso l'analisi delle modalità in cui un individuo risponderà ad una determinata situazione all'interno del gioco, è possibile formare un modello riguardante la sua visione del mondo e utilizzare questo per regolare l'esperienza ludica, favorendone i processi trasformativi, basati sull'introspezione e sullo sviluppo della consapevolezza mentale, somatica e comportamentale. *Lies of P* (Round8 Studio, 2023), ispirato alla favola di Carlo Collodi, rilegge in chiave videoludica il tema del diventare umano attraverso le proprie scelte: così come il Pinocchio collodiano conquista l'umanità attraverso un percorso di crescita morale, sono le decisioni etiche del giocatore come mentire o essere onesto a far evolvere il protagonista. Tale percorso è reso evidente da feedback visivi al giocatore a seguito di scelte importanti, essi possono partire da "*Your springs are reacting*" fino al culmine della moralità messa in atto dal giocatore in "*Your heart is pounding*", trasformando ogni decisione in un atto di consapevolezza che appartiene tanto al personaggio quanto a chi lo guida.

In tale prospettiva, vengono indicati cinque approcci correlati tra loro, a cui si fa riferimento nel momento in cui vi è un utilizzo delle tecnologie ludiche finalizzate al promuovere un cambiamento positivo, i quali possono essere la trasformazione tramite la narrazione, lo sviluppo della consapevolezza somatica, la meditazione attraverso il *gameplay*, l'induzione diretta di esperienze tramite tecnologie videoludiche non tradizionali e la facilitazione dell'introspezione.

In primo luogo, la trasformazione tramite la narrazione suggerisce come la natura interattiva dei videogiochi consenta un adattamento e modellamento della narrazione, basata sulla visione del mondo del giocatore, rendendo quindi l'esperienza personale e potenzialmente trasformativa. Questo approccio si basa, sui modelli narrativi tradizionali, mirando a supportare il superamento di barriere psicologiche attraverso la sperimentazione di comportamenti alternativi all'interno dello spazio di gioco. In tale prospettiva Baranowski et al. (2008) propongono l'interiorizzazione di nuovi comportamenti possa avvenire tramite l'esperienza videoludica.

In secondo luogo, la coltivazione della consapevolezza somatica, la quale mette in luce come i videogiochi vengono progettati e pensati con il fine di indurre specifiche risposte emotive da parte del giocatore, favorendo uno spostamento attentivo sul proprio stato psicologico. Le emozioni evocate possono essere di natura positiva come felicità o appagamento oppure negative come paura, rabbia o ansia. In questo modo si aiuta il giocatore a diventare consapevole di come tali emozioni abbiano una conseguenza sul proprio corpo a livello fisico, come ad esempio una tensione o un rilassamento muscolare, sviluppando infine una maggiore capacità di riconoscere queste manifestazioni fisiologiche anche nella vita reale. Una crescente consapevolezza della risposta fisiologica in risposta ad un'attivazione emotiva consente al giocatore di individuare l'emersione dei propri pattern psicologici, facilitando l'interiorizzazione di schemi comportamentali funzionali e una progressiva riduzione di quelli disadattivi. Tramite l'approccio del trattamento attraverso il *gameplay*, i giochi interattivi vengono progettati per stimolare in maniera naturale, la produzione di sostanze specifiche connesse al sistema nervoso centrale. Kato (2010), mostra tramite il suo studio come l'utilizzo di giochi casual possano essere utilizzati nel trattamento di sintomi depressivi e ansiosi. Risulta tuttavia importante sottolineare come sia preferibile la promozione di uno sviluppo della consapevolezza somatica, permettendo di evitare una dipendenza da forme esterne di regolazione emotiva. Nonostante ciò, il trattamento tramite il *gameplay* è caratterizzato da un'azione più immediata sui processi psicofisiologici del soggetto.

Un ulteriore elemento suggerito è il facilitare l'introspezione dove, i videogiochi, vengono impiegati come strumento di autoanalisi delle strutture emotive che sostengono le credenze individuali. Le azioni dei giocatori sono guidate dalle proprie prospettive interne (Bandura, 2006), quando tali non risultano allineate tra loro, possono emergere conflitti interiori, portando ad una necessaria scelta da parte del giocatore per progredire col *gameplay* e in seguito la rielaborazione delle proprie posizioni cognitive ed emotive. Questo approccio pone le vicende

all'interno dei videogiochi come un ambiente denominato "*sandbox*", ambienti che consentono al giocatore di assumere ruoli differenti esplorando anche diverse linee di azioni possibili. Il *gameplay* in questo caso offre una sorta di rappresentazione in tempo reale delle decisioni prese, rendendole disponibili quindi ad un'analisi successiva. Tramite l'impiego di simboli ed archetipi, i videogiochi possono ulteriormente aiutare l'esplorazione di processi che si collocano nelle dimensioni inconsce della mente, analogamente a metodi consolidati all'interno della psicoterapia. Per cui i videogiochi possono essere intesi come strumenti di mappatura mentale, in quanto permettono ai giocatori di visualizzare le proprie opinioni e atteggiamenti rispetto a determinate situazioni, favorendo una maggiore consapevolezza dei propri schemi cognitivi ed emotivi.

Per concludere Jørgensen (2016) analizza come il videogioco *Spec Ops: The Line* (Yager Development, 2012) produce e mette il giocatore in una situazione di disagio che tuttavia, non si forma come un elemento fine a sé stesso, bensì come un "disagio positivo". Questo avviene anche se i giocatori normalmente siano distaccati dagli avvenimenti del gioco e non si trovino in una dimensione dove è implementato un pericolo fisico, permettendo di sviluppare tramite l'interazione col *gameplay* un senso di complicità tale da collocare il giocatore in una posizione più soggetta a sensibilità. In questa condizione, diventa possibile attivare una reale forma di introspezione etica ed educativa (Bocci et al., 2024).

In definitiva, le meccaniche di gioco adeguatamente sostenute da elementi narrativi risultano in grado di suscitare emozioni intense nei giocatori (Mahood & Hanus, 2017; Oliver et al., 2016, citati in Bocci et al., 2024) e di conseguenza, rafforzare l'apprendimento motivato tramite esperienza ludica in quanto tale risulta essere un contesto altamente coinvolgente (Gee, 2003)

CAPITOLO II

La mentalizzazione

*“...Great strides move the world, but small steps shouldn't be overlooked...
...One mystery leads to another. Scrutinising the belly of the thing will prove useful...
...Trust yourself. And each other. The solution is always within grasp...
...Oh. Excuse me.”*

- Mr Mushroom (Team cherry, 2025)

Durante il secondo incontro tra Hornet e il misterioso Signor Fungo, durante il proprio monologo, questo personaggio, incurante della presenza della protagonista, sembra invitare a non fermarsi alle apparenze, ma a procedere oltre ciò che è immediatamente visibile alla ricerca di significati più profondi. Il consiglio a *“esaminare il ventre della cosa”* può richiamare un processo di interpretazione che va oltre la semplice osservazione del comportamento manifesto, orientandosi verso la comprensione delle intenzioni, delle motivazioni e degli stati interiori che lo determinano. In questa prospettiva, questo dialogo può essere letto come una metafora del costruito di mentalizzazione. Allo stesso modo in cui un mistero conduce a un altro e richiede un continuo lavoro di interpretazione, anche la comprensione della mente umana implica un processo di esplorazione che si fonda sulla riflessione, sull'immaginazione e sulla costruzione di ipotesi riguardo ai pensieri, alle emozioni e alle intenzioni delle persone. Il monologo si conclude poi con un invito alla fiducia: *“Fidati di te stesso. E dell'altro. La soluzione è sempre a portata di mano”*, per poi interrompendosi bruscamente, tipico del personaggio, con un: *“Oh. Ti chiedo scusa.”* Questa affermazione sottolinea come il processo di mentalizzazione non sia soltanto un esercizio analitico individuale, ma anche un'attività intersoggettiva che si fonda sulla fiducia reciproca e sulla possibilità di costruire insieme significati condivisi. In questo senso, la comprensione degli stati mentali altrui non è mai isolata, ma si sviluppa all'interno di un contesto relazionale che rende possibile l'interpretazione e la costruzione condivisa dei significati.

2.1 Definizione di mentalizzazione

Secondo la Oxford University Press (n.d.), il termine *mentalize* appare per la prima volta circa due secoli fa e presenta al suo interno due principali interpretazioni: la prima, "costruire o rappresentare la mente, immaginare o attribuire una qualità mentale a qualcosa" (Oxford University Press n.d., cit. in Nazzaro, 2014, p. 131); la seconda, "sviluppare o coltivare

mentalmente, o stimolare la mente (Oxford University Press n.d., cit. in Nazzaro, 2014, p. 131)". A partire da ciò, Nazzaro (2014) sostiene che il termine *mentalization* sia stato introdotto successivamente da Peter Fonagy nel lessico anglosassone definendolo come una forma di attività mentale di tipo immaginativo. Il motivo alla base di questa definizione risiede nel fatto che gli stati mentali altrui non sono accessibili in maniera diretta, ma devono essere inferiti e quindi immaginati. Questa è un'attività preconsceia, attraverso la quale il comportamento umano viene interpretato in termini di stati mentali intenzionali, come emozioni, credenze, obiettivi e motivazioni. In sintesi, la mentalizzazione equivale alla consapevolezza degli stati mentali, propri e altrui, nel momento in cui si cerca di dare una spiegazione ai comportamenti (Bateman & Fonagy, 2016).

La capacità di concepire il Sé come agente si sviluppa esclusivamente a partire da esperienze interpersonali, più precisamente all'interno delle relazioni oggettuali precoci (Fonagy & Target, 2005). Il possedere una mente, infatti, non è un'esperienza innata, ma emerge progressivamente nel corso dello sviluppo del bambino, dall'infanzia alla fanciullezza, sulla base delle interazioni con menti più mature. Queste ultime si configurano spesso nella figura del caregiver, al quale è richiesto di essere sufficientemente sintonizzato, rispecchiante e benevolo nei confronti del bambino. In altre parole, il caregiver deve sintonizzarsi con le emozioni del bambino, rispondendo in modo coerente al suo stato interno in maniera "sufficientemente buona", rispecchiando le sue emozioni in modo modulato, evitando il contagio emotivo e infine mantenendo un atteggiamento di base benevolo, permettendo al bambino di interiorizzare un modello relazionale sicuro (Nazzaro, 2014).

La mentalizzazione si sviluppa quindi attraverso la sinergia di una componente intrapsichica ed una interpersonale, che, in condizioni ottimali o sufficientemente adeguate, consentono all'individuo di imparare a distinguere tra realtà interna ed esterna, tra processi emotivi, mentali e comunicazioni interpersonali. Tale competenza è sostenuta da diverse abilità cognitive specifiche, tra cui la comprensione degli stati emotivi, il controllo dell'attenzione, la capacità di formulare giudizi sugli stati soggettivi e la possibilità di riflettere in modo esplicito sulla base degli stati mentali. In conclusione, la mentalizzazione può essere descritta come la capacità di "tenere a mente la mente" oppure di "vedere sé stessi dall'esterno e gli altri dall'interno" (Allen et al., 2008).

Nazzaro (2014) evidenzia come il concetto di mentalizzazione sia stato utilizzato da Fonagy e colleghi come fulcro teorico per integrare la psicoanalisi con la teoria dell'attaccamento,

attraverso anche l'uso di modelli esplicativi derivanti dalla psicopatologia dello sviluppo. L'autore sottolinea inoltre come per Fonagy la competenza di mentalizzare si sviluppi mediante interazioni significative che si instaurano nel contesto relazionale tra la figura di attaccamento e il bambino. Fonagy (2001) osserva altresì come la nozione di mentalizzazione fosse già presente, in forma implicita, in diversi modelli psicoanalitici precedenti. Tra questi degno di nota è il contributo di Bion (1962), il quale descrive la capacità materna di "contenere" mentalmente lo stato affettivo intollerabile del bambino, rispondendo attraverso le cure fisiche e modulando la restituzione di quelle emozioni non "digeribili", ovvero difficili da gestire dal bambino che non ha ancora sviluppato una struttura della mente (Fonagy & Target, 1997). Winnicott (1972) sottolinea a sua volta la rilevanza fondamentale del rispecchiamento da parte del caregiver nello sviluppo del Sé (Nazzarro, 2014). In questa prospettiva, la strutturazione del Sé psicologico avviene progressivamente attraverso la percezione del bambino di essere oggetto di pensiero da parte di un'altra mente, la quale è in grado di riconoscerlo come dotato di stati mentali. Al contrario, genitori che non riescono a riflettere adeguatamente sull'esperienza interna del bambino, né a rispondervi in modo sintonizzato, possono privarlo di un'esperienza psicologica fondamentale e necessaria per la costruzione di un senso di Sé coerente e vitale (Nazzarro, 2014).

2.2 Sviluppo della mentalizzazione

Fonagy e Target (2005) definiscono la regolazione affettiva come una base dello sviluppo della mentalizzazione, in quanto permette di gestire il proprio Sé e regolare gli stati affettivi. Una solida tradizione di ricerca ha messo in luce, nel corso degli anni, la presenza di una complessa interazione tra lo sviluppo delle capacità di mentalizzazione e la sicurezza dell'attaccamento, sin dalle primissime fasi dello sviluppo infantile (Allen et al., 2008, pp. 104-110). Su questa base, Nazzarro (2014) sostiene che la teoria dell'attaccamento, oltre ad attribuire al caregiver una funzione di protezione fisica del bambino, riconosca importanti funzioni evolutive, tra cui la regolazione degli affetti e degli stati di stress, la modulazione dei meccanismi attentivi e lo sviluppo delle capacità di mentalizzazione. Ciò è supportato anche da alcuni studi condotti mediante tecniche di brain imaging, i quali evidenziano un legame tra le aree neurali implicate nell'attaccamento e quelle coinvolte nello sviluppo della mentalizzazione (Gabbard, Miller & Martinez, 2008, cit. in Nazzarro, 2014).

Nel 1987, Fonagy, insieme a Miriam e Howard Steele, avvia uno studio longitudinale sulla trasmissione transgenerazionale dei modelli di attaccamento, coinvolgendo 96 coppie in attesa del primo figlio. I risultati mostreranno successivamente che lo stile di attaccamento dei

genitori, valutato prima della nascita del bambino, era predittivo riguardo alla classificazione del bambino nella Strange Situation. Emerge inoltre che una maggiore capacità riflessiva dei genitori era associata a una più alta probabilità di riscontrare un attaccamento sicuro nei figli (Nazzarro, 2014). Lo studio evidenzia altresì come una buona capacità di mentalizzazione possa interrompere il ciclo intergenerazionale di trasmissione dell'attaccamento insicuro. È stato osservato infatti, come madri con storie di deprivazione infantile riuscissero a sviluppare nei propri figli un attaccamento sicuro grazie alla loro elevata capacità riflessiva. I risultati suggeriscono quindi che la capacità di mentalizzare costituisca un fattore protettivo in grado di attenuare l'impatto di esperienze precoci estremamente avverse, riducendo la trasmissione intergenerazionale dell'insicurezza dell'attaccamento e quindi del trauma (Nazzarro, 2014).

Secondo Fonagy et al. (2005), l'attaccamento non costituirebbe un fine a sé stante, ma un sistema relazionale capace di costruire rappresentazioni mentali efficaci per la sopravvivenza. Il sistema di rappresentazione mentalizzante offrirebbe quindi all'individuo un vantaggio evolutivo, consentendogli di comprendere, attribuire significato e anticipare il comportamento proprio e altrui, rappresentando in tal modo la base dell'intelligenza sociale (Allen & Fonagy, 2002).

Nel modello di Fonagy e Target (2005), il bambino sviluppa la capacità di mentalizzare attraverso l'interazione tra la comprensione della mente come sistema rappresentazionale e il consolidamento delle abilità di regolazione affettiva.

Secondo Nazzarro (2014), lo sviluppo della comprensione della mente come sistema rappresentazionale ha inizio nei primi mesi di vita, in cui i bambini apprendono progressivamente di essere agenti fisici e sociali al pari degli altri, influenzando e venendo influenzati dall'ambiente, dagli oggetti e dalle persone che li circondano. Successivamente, poco prima del primo anno di vita, il bambino comincia ad adottare una prospettiva di tipo finalistico. Tale modalità di comprendere il mondo può essere definita prementalistica e ricondotta ad un atteggiamento riscontrabile in alcune condizioni psicopatologiche, come il disturbo borderline di personalità, in cui il soggetto attribuisce validità solo a ciò che è direttamente osservabile. In questi casi, il comportamento altrui viene interpretato in termini di vincoli fisici e finalità osservabili, piuttosto che come espressione di stati mentali interni. Nel corso del secondo anno di vita, il bambino diventa capace di interpretare le azioni altrui come espressione di bisogni e intenzioni (Wellman & Lagattuta, 2000, cit. in Nazzarro, 2014); di comprendere implicitamente la veridicità delle credenze (Onishi & Baillargeon, 2005, cit. in

Nazzarro, 2014); di partecipare a forme di gioco immaginativo condiviso (Brown et al., 1996, cit. in Nazzarro, 2014); e infine di acquisire un linguaggio capace di rappresentare e comunicare stati interni (Repacholi & Gopnik, 1997, cit. in Nazzarro, 2014). Tuttavia, nei primi anni di vita il bambino risulta ancora incapace di operare una distinzione accurata tra stati mentali e realtà esterna, che rimane sfumata. Tale condizione è descritta da Fonagy e Target (2007) come modalità di *equivalenza psichica*, nella quale gli stati mentali vengono equiparati alla realtà esterna. Essa può essere fonte di disagio, poiché la fantasia, percepita come reale, può assumere tratti minacciosi. Ciò accade, ad esempio, quando un bambino vittima di maltrattamenti percepisce di meritarseli perché si crede cattivo (Fonagy, 2008, citato in Nazzarro, 2014).

La modalità del "far finta" rappresenta un ulteriore salto evolutivo, nel quale il bambino, non ancora in grado di concepire pienamente i contenuti interni come stati derivanti dalla mente, tende a separare la fantasia dalla realtà esterna. Nel gioco, tale meccanismo si traduce nell'elaborazione di scenari completamente svincolati dai vincoli della realtà. In età adulta, questo funzionamento può essere osservato in alcune esperienze dissociative, all'interno delle quali emerge uno scollegamento tra i contenuti mentali, che risultano privi di conseguenze sulla realtà, rendendo il principio del "far finta" così pervasivo da svuotare ogni pensiero di significato. In questi contesti può emergere una forma iperattiva di mentalizzazione, caratterizzata da una ricerca compulsiva di significato come tentativo di colmare il senso di vuoto derivato da tale modalità di funzionamento. Al contrario, in uno sviluppo tipico, a partire indicativamente dai quattro anni di vita, si osserva una progressiva integrazione del "far finta" attraverso l'emergere della modalità riflessiva, che consente al bambino di considerare, implicitamente o esplicitamente, la relazione tra realtà interna ed esterna.

Per quanto concerne la regolazione affettiva, Nazzarro (2014) sottolinea come nei primi mesi di vita il bambino mostri una preferenza per relazioni caratterizzate da contingenza perfetta, ovvero sequenze stimolo-risposta precise e immediate (Bahrick & Watson, 1985, cit. in Nazzarro, 2014), le quali vengono utilizzate per avviare il processo di riconoscimento del proprio Sé all'interno delle sue interazioni con il mondo fisico. Intorno ai tre mesi di età, il bambino orienta progressivamente la propria attenzione verso ciò che accade nell'ambiente sociale, sensibile sul piano emotivo, distogliendola dalle proprie azioni. Allen, Fonagy e Bateman (2010) sottolineano come le espressioni facciali e vocali del caregiver, prodotte in risposta agli stati emotivi del bambino, siano esempi di interazioni significative che introducono il bambino nel contesto dello sviluppo del Sé mentale all'interno del mondo sociale. Tale passaggio modifica profondamente la relazione tra bambino e caregiver: il conforto emotivo

veicolato dal contatto fisico diretto, pur non scomparendo, lascia progressivamente spazio a forme di regolazione emotiva mediate da comunicazioni affettive, le quali favoriscono la rappresentazione degli stati emotivi.

Attraverso una comunicazione adeguata, il caregiver è in grado di contenere gli stati emotivi poco regolati del bambino, riconoscendone e accettandone l'intensità e al contempo le intenzioni e i bisogni che inizia ad esprimere (Fonagy & Target, 2008, cit. in Nazzarro, 2014).

Il rispecchiamento contingente, inteso come la capacità del caregiver di restituire le emozioni al bambino in maniera puntuale e specifica (Gergely & Watson, 1996), è definito accurato quando le risposte del caregiver corrispondono realmente agli stati affettivi del bambino. Tuttavia, per far sì che il bambino possa sviluppare una competenza nel riconoscere e regolare le proprie emozioni, il caregiver deve mantenere un parziale assetto di simulazione, ad esempio utilizzando l'esagerazione, in modo che il bambino riconosca il riferimento specifico alla propria esperienza emotiva e non a quella del genitore (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2005).

Fonagy ipotizza inoltre che un fallimento sistematico nella relazione tra caregiver e bambino, in particolare nel rispecchiamento emotivo, possa condurre ad alcune forme di psicopatologia. Tale fallimento può manifestarsi come un rispecchiamento non modulato, nel quale il bambino verrebbe sopraffatto dalle proprie emozioni negative, riprodotte identicamente nelle modalità relazionali del genitore. L'esposizione frequente a questo tipo di esperienze genera nel bambino la percezione di non avere via di fuga dai propri stati emotivi angoscianti. Al contrario, un rispecchiamento lento e inadeguato può sfociare in un senso di vuoto interno e favorire la strutturazione di un falso Sé, poiché il bambino è portato a interiorizzare il Sé emotivo del genitore a discapito di un'immagine del proprio. Modalità relazionali di questo tipo tendono a rinforzare il funzionamento del "far finta" e a predisporre ad una vulnerabilità verso il narcisismo, in cui una grandiosità immaginata assume una funzione compensatoria rispetto a un Sé percepito come vuoto e fragile (Fonagy et al., 2005).

Beebe e Lachmann (2002) sostengono che i modelli di interazione precoce costituiscono processi continui e reciproci tra caregiver e bambino, costruiti congiuntamente nel tempo all'interno della relazione, in cui interattività e autoregolazione si influenzano vicendevolmente. Quando tali modelli si ripetono regolarmente acquisendo carattere stabile, contribuiscono all'organizzazione delle rappresentazioni presimboliche nel corso del primo anno di vita. Tuttavia, questi modelli rimangono suscettibili di cambiamento in più fasi lungo l'intero arco dello sviluppo successivo.

2.3 Funzioni e rilevanza clinica

Come delineato in precedenza, la capacità di mentalizzazione e lo sviluppo del Sé avvengono all'interno delle relazioni di attaccamento; al contrario, capacità ridotte di mentalizzazione e un Sé strutturato in modo disorganizzato coinciderebbero con uno stile di attaccamento disorganizzato da parte del bambino (Bateman & Fonagy, 2004, cit. in Nazzarro, 2014).

Il rispecchiamento nella relazione tra caregiver e bambino riveste una spiccata importanza nello sviluppo della mentalizzazione. Nel momento in cui le risposte del caregiver non riescono a riflettere adeguatamente l'esperienza del bambino, il Sé si organizza secondo una modalità disfunzionale, caratterizzata da incoerenza e frammentazione. Una situazione di questo tipo costringe il bambino a dare un senso alle restituzioni discordanti provenienti dal caregiver, utilizzandole per organizzare i propri stati interni. Ne deriva un'interiorizzazione degli stati interni del caregiver piuttosto che dei propri, con la conseguente formazione di un Sé alieno, ovvero un'esperienza percepita come estranea rispetto al proprio Sé (Nazzarro, 2014).

Secondo Fonagy et al. (2005), il Sé alieno viene definito come una struttura infantile interiorizzata che si colloca all'interno del Sé, e in parte al suo posto, contenendo sia la rappresentazione della parte percepita come cattiva dell'oggetto, sia il tentativo di fronteggiarla mediante meccanismi come l'identificazione con l'aggressore.

Un parziale fallimento del rispecchiamento è un fenomeno comune nello sviluppo normotipico: tutti gli individui presentano componenti aliene del Sé, le quali, tuttavia, non costituiscono una caratteristica immutabile. Con il supporto di una adeguata capacità di mentalizzazione, tali componenti possono essere integrate. L'attaccamento disorganizzato, presente in alcuni bambini e causato principalmente da ostilità o incoerenza attribuibili al caregiver, produce una parte aliena del Sé più ampia e, di conseguenza, una capacità di mentalizzazione compromessa insieme a una coerenza del Sé più fragile. Situazioni simili possono comportare uno sviluppo più complesso del senso di stabilità, coerenza e agency personale (Nazzarro, 2014).

Il Sé alieno origina da stati mentali del caregiver vissuti come dolorosi o minacciosi, che il bambino finisce per confondere con i propri stati interni, in particolare con la propria esperienza di rabbia e sofferenza. Per gestire una simile configurazione interna, il bambino può ricorrere a meccanismi difensivi quali l'identificazione proiettiva e l'agito, ovvero attraverso una scarica motoria, facendo così prevalere modalità non riflessive (Nazzarro, 2014).

Già tra i quattro e i cinque anni, i bambini con uno stile di attaccamento disorganizzato possono adottare strategie relazionali volte a ristabilire una forma di coerenza del Sé, attraverso azioni

di controllo o manipolazione nei confronti dei genitori (Main & Cassidy, 1988; Cassidy & Marvin, 1992; Solomon & George, 1999, cit. in Nazzarro, 2014). Tali strategie si manifestano attraverso atteggiamenti punitivi o comportamenti di accudimento inappropriati rispetto all'età del soggetto. Questi bambini mostrano inoltre una condizione di ipervigilanza nei confronti dei comportamenti del caregiver, utilizzando qualsiasi indizio disponibile per anticiparne le azioni. In questi casi, l'attenzione non è rivolta alla rappresentazione dei propri stati mentali nell'altro, bensì agli stati dell'altro, percepiti come minacciosi per il proprio senso del Sé (Fonagy & Target, 2005). Situazioni di questo tipo comportano una capacità di mentalizzazione che, pur presente, non riesce a svolgere la propria funzione integrativa e organizzatrice del Sé. La disorganizzazione del Sé derivante da un attaccamento disorganizzato costituisce quindi un rilevante fattore di vulnerabilità, rendendo questi bambini più sensibili a successivi episodi traumatici rispetto a coloro che presentano un attaccamento sicuro (Fonagy et al., 1995, cit. in Nazzarro, 2014). La parte aliena interiorizzata assume un carattere persecutorio che richiede di essere espulso attraverso meccanismi di proiezione difensiva sull'altro, producendo un temporaneo senso di sicurezza e controllo a discapito delle relazioni interpersonali, le quali risulteranno caratterizzate da modalità disfunzionali.

Diversi fattori sono in grado di compromettere lo sviluppo della mentalizzazione. Tra questi, i traumi psicologici precoci rappresentano uno degli elementi più rilevanti. Tali compromissioni possono essere ricondotte a tre meccanismi distinti: in primo luogo, un'inibizione difensiva del pensiero riguardo agli stati mentali altrui, determinata dalla reale intenzionalità malevola attribuita all'altro; in secondo luogo, un eccessivo disagio precoce, che può interferire con i sistemi di regolazione dell'arousal e inibire l'attività delle regioni corticali orbito-frontali implicate nella mentalizzazione; infine, un trauma legato all'attaccamento, che comporta un'attivazione cronica del sistema dell'attaccamento stesso, poiché il bambino pur percependo la figura di attaccamento come fonte di trauma, tende comunque a cercarne la prossimità come strategia di regolazione emotiva (Bateman & Fonagy, 2004, cit. in Nazzarro, 2014).

Il bambino si identificherà con la figura abusante nel tentativo di esercitare un controllo su di essa. Tale identificazione con l'aggressore lo porterà a interiorizzare l'intenzione malevola di quest'ultimo all'interno del Sé alieno. Nel tempo, l'intento distruttivo dell'abusante viene progressivamente vissuto dal bambino come proveniente dall'interno del proprio Sé, generando un'intensa esperienza di odio verso sé stesso. Una configurazione psichica di questo tipo può condurre ad un collasso della capacità di mentalizzazione. La maggioranza degli individui che hanno vissuto esperienze traumatiche precoci mostra, di fatto, una significativa difficoltà nella

comprensione degli stati mentali altrui e una ridotta consapevolezza dei propri processi di pensiero (Fonagy & Target, 2008, cit. in Nazzarro, 2014).

Fonagy e collaboratori (1995, cit. in Nazzarro, 2014) ipotizzano che un'esposizione precoce all'evento traumatico possa indurre un'inibizione difensiva delle capacità di mentalizzazione e che alcune caratteristiche di certi disturbi di personalità derivino proprio da tale compromissione. Gli autori sottolineano come, in particolare, la fenomenologia del disturbo borderline di personalità sia associata a una prevalenza di modalità prementalistiche, caratterizzate da equivalenza psichica, funzionamento del "far finta" e pensiero finalistico, all'interno di un quadro generale di fallimento della mentalizzazione. Nella modalità di equivalenza psichica, come già descritto, gli stati mentali interni vengono vissuti come elementi sovrapponibili alla realtà esterna. Tale modalità è spesso associata a rigidità cognitiva, convinzione di possedere ragione assoluta e ostilità di tipo paranoide, interpretabile come esito dell'integrazione tra modelli operativi interni fondati su esperienze di abuso e una capacità riflessiva minima rispetto agli stati mentali nel momento della loro emersione. A tali caratteristiche possono associarsi vissuti di grandiosità e idealizzazione (Bateman & Fonagy, 2004, cit. in Nazzarro, 2014). Nella modalità del "far finta", invece, si osserva una totale disconnessione tra realtà fisica e costruzione mentale: i contenuti mentali espressi dal soggetto risultano privi di reali implicazioni affettive o cognitive, configurando una pseudo-mentalizzazione priva di autenticità esperienziale. Nei quadri patologici più gravi, si osserva in alcuni casi una condizione dissociativa caratterizzata da perdita di contatto con la realtà e da una ricerca compulsiva di significato, innescata dal vuoto semantico interno.

2.4 Il contributo di Peter Fonagy

Il punto di partenza del contributo di Peter Fonagy allo sviluppo del concetto di mentalizzazione risale al 1991, quando, nell'ambito di un insieme di studi empirici sui processi di trasmissione transgenerazionale dell'attaccamento condotti presso l'Anna Freud Centre di Londra, venne individuato un collegamento tra attaccamento sicuro e la capacità dei genitori di comprendere gli stati mentali del bambino. In seguito, Fonagy e Target (2005), sulla base di interessanti osservazioni empiriche, comprendono come la capacità di interpretare il comportamento interpersonale in termini di stati mentali costituisca una base fondamentale per la regolazione affettiva e l'organizzazione del Sé. Tale capacità viene definita, come già visto, mentalizzazione e, nell'ambito della ricerca, operazionalizzata come funzione riflessiva.

Fonagy e Target (2005) comprendono inoltre come la mentalizzazione non sia esclusivamente un processo cognitivo, ma possieda una solida valenza evolutiva, riscontrabile già nelle prime relazioni oggettuali, orientando così l'attenzione verso il concetto di regolazione affettiva. Nel volume *Attaccamento e funzione riflessiva* (2001), Fonagy e colleghi raggiungono un inquadramento teorico compiuto, sottolineando il ruolo centrale dell'attaccamento e delle emozioni nello sviluppo della coscienza umana e approfondendo ulteriormente i concetti di mentalizzazione e regolazione affettiva. La loro prospettiva sul trattamento psicoanalitico integra contributi provenienti dalla psicologia dello sviluppo, dalla teoria dell'attaccamento e dalla tecnica psicoanalitica, proponendo modelli di intervento psicoterapeutico orientati a favorire il progressivo sviluppo della capacità di mentalizzare e della regolazione emotiva, anche in pazienti con storie significative di trascuratezza o violenza relazionale.

Bateman e Fonagy (1999) utilizzano per la prima volta un trattamento basato sulla mentalizzazione (MBT) con pazienti affetti da disturbo borderline di personalità. I risultati supportano l'efficacia di questo approccio: i pazienti appartenenti al gruppo sperimentale mostrano infatti esiti significativamente migliori rispetto a quelli del gruppo di controllo, sottoposti al trattamento psichiatrico standard. In particolare, si osservano una marcata riduzione degli episodi di autolesionismo e dei tentativi di suicidio, una diminuzione dei sintomi ansiosi e depressivi e una sostanziale stabilità del numero di ricoveri ospedalieri. Al contrario, nel gruppo di controllo tali indicatori mostrano un andamento peggiorativo. Inoltre, il gruppo sperimentale evidenzia un significativo miglioramento del funzionamento interpersonale e sociale.

Secondo Fonagy e Allison (2014), la mentalizzazione rappresenta uno degli elementi fondamentali condivisi dalle diverse forme di psicoterapia. La sua efficacia deriverebbe dalla capacità di promuovere la *fiducia epistemica*, ossia la disponibilità dell'individuo a considerare come affidabili e significative le informazioni provenienti dagli altri, favorendo così l'apprendimento sociale e il cambiamento psicologico. Con i successivi sviluppi legati al concetto di fiducia epistemica, Fonagy e Allison (2014) definiscono la mentalizzazione come un fattore comune a tutte le psicoterapie efficaci, individuando nella fiducia epistemica il meccanismo attraverso cui essa opera. La fiducia epistemica indica dunque la disponibilità del paziente ad accettare conoscenza nuova proveniente dall'altro, percependola come autentica e personalmente rilevante. Tale fiducia è radicata nella relazione di attaccamento: il caregiver che risponde ai segnali emotivi del bambino in modo contingente e marcato consente l'emergere di un canale di fiducia verso le informazioni provenienti dall'esterno. Diversi stili di attaccamento

producono diversi assetti epistemici: l'attaccamento sicuro genera una fiducia flessibile, mentre quello disorganizzato produce ipervigilanza epistemica considerata il nucleo della psicopatologia borderline. La mentalizzazione si configura quindi come lo strumento universale attraverso cui la fiducia epistemica viene ristabilita, indipendentemente dall'orientamento teorico del terapeuta.

In uno dei suoi lavori più recenti, Fonagy e Allison (2023) affrontano i limiti della mentalizzazione ordinaria. Avvalendosi del caso clinico di Mr. K, gli autori mostrano come, in alcune situazioni, la mentalizzazione ordinaria risulti insufficiente. In questi casi, il cambiamento terapeutico si realizza attraverso quello che gli autori definiscono un punto di svolta epistemico: un momento apparentemente banale sul piano contenutistico, spesso non collegato in maniera diretta al normale corso della terapia, in cui paziente e terapeuta si riconoscono reciprocamente come esseri umani che condividono un'esperienza (Fonagy e Allison, 2023). Fonagy porta a sostegno di questo processo un episodio autobiografico: racconta che la propria analista, vedendolo arrivare con la sua prima automobile, manifestò spontaneamente entusiasmo per quel traguardo personale. Non fu l'automobile in sé a produrre il cambiamento, ma il riconoscimento autentico e condiviso di un momento significativo della sua vita, che gli permise di percepire la terapeuta come genuinamente partecipe della sua esperienza. Tale punto di svolta dissolve la vigilanza epistemica del paziente intesa come una difesa cronica contro l'apertura verso la conoscenza proveniente dall'altro, aprendo la strada alla fiducia epistemica.

2.5 Mentalizzazione e costrutti affini: differenze e sovrapposizioni

L'ampiezza teorica del concetto di mentalizzazione ne facilita, da un lato, l'applicazione trasversale a differenti modelli teorici, mentre dall'altro rischia di rendere i confini concettuali poco definiti. Choi-Kain e Gunderson (2008) hanno individuato tre principali dimensioni del costrutto: la modalità di funzionamento implicita o esplicita; l'oggetto della mentalizzazione ovvero il Sé o l'altro; e infine la componente cognitiva e affettiva coinvolta nel processo. Gli autori sottolineano inoltre come costrutti affini, quali mindfulness, empatia, consapevolezza degli affetti e punto di vista psicologico, presentino aree di sovrapposizione con la mentalizzazione.

La mindfulness, definita come la capacità di mantenere un'attenzione consapevole sul momento presente, condivide con la mentalizzazione l'orientamento verso l'osservazione della propria esperienza interna, strumento utilizzato per ridurre l'impulsività. Entrambi i costrutti

sottolineano l'importanza dell'integrazione di aspetti cognitivi ed emotivi all'interno degli stati mentali, favorendo una partecipazione consapevole alla propria esperienza interiore.

Anche il concetto di empatia presenta importanti punti di contatto con la mentalizzazione. Essa può essere definita come un insieme di processi psicologici all'interno dei quali osservazione, memoria, conoscenze pregresse e ragionamento si intersecano al fine di comprendere i pensieri e gli stati emotivi dell'altro. Tale costrutto implica una componente affettiva legata alla condivisione dello stato emotivo, una componente cognitiva che consente di assumere il punto di vista altrui e infine, la capacità di mantenere un Sé distinto dall'altro. Mentalizzazione ed empatia convergono nella capacità di riconoscere gli stati mentali affettivi altrui, distinguendosi tuttavia per il fatto che la mentalizzazione include anche la riflessione sui propri stati mentali, oltre che su quelli dell'altro.

La consapevolezza degli affetti è definita come la capacità di riconoscere, percepire, riflettere ed esprimere le proprie esperienze emotive; la sua assenza può manifestarsi sotto forma di alessitimia. Sebbene mentalizzazione e consapevolezza degli affetti non coincidano completamente, esiste una sovrapposizione tra i due costrutti nel riconoscimento, nella rappresentazione e nella comunicazione degli stati mentali, elementi che costituiscono componenti fondamentali della funzione mentalizzante.

Infine, anche il concetto di punto di vista psicologico appare strettamente collegato alla mentalizzazione. Esso viene definito come la capacità di cogliere connessioni tra pensieri, emozioni e comportamenti, con l'obiettivo di comprendere i significati e le motivazioni sottostanti alle proprie esperienze e azioni. Tuttavia, mentre il punto di vista psicologico opera prevalentemente a un livello esplicito e riflessivo, la mentalizzazione comprende sia processi espliciti sia processi impliciti, relativi agli stati mentali propri e altrui.

Una risposta teorica alla questione dei confini concettuali della mentalizzazione viene offerta da Fonagy e Luyten (2009), i quali propongono di articolare il costrutto lungo quattro polarità distinte, ciascuna sostenuta da circuiti neurali relativamente separati. Tale proposta nasce direttamente dalla critica (Choi-Kain & Gunderson, 2008; Holmes, 2005), secondo cui la mentalizzazione nella sua formulazione originale fosse troppo ampia e sfaccettata per essere operazionalizzata come marcatore specifico di una forma di psicopatologia.

La prima polarità distingue la mentalizzazione implicita-automatica da quella esplicita-controllata. La prima è inconscia, non verbale e rapida, operando attraverso circuiti filogeneticamente più antichi; la seconda è invece consapevole, verbale e riflessiva, richiedendo

attenzione e sforzo consapevole. Con l'aumentare dell'arousal emotivo si verifica un passaggio dalla mentalizzazione controllata a quella automatica fino a modalità prementalizzanti, un meccanismo particolarmente rilevante nella comprensione del disturbo borderline di personalità.

La seconda polarità riguarda la mentalizzazione basata su caratteristiche interne contro quelle esterne del Sé e dell'altro. Il focus sugli stati interni mentali come pensieri, sentimenti ed esperienze soggettive, attiva una rete frontoparietale mediale, mentre il focus sulle caratteristiche fisiche ed osservabili recluta una rete frontotemporoparietale più laterale. I pazienti con disturbo borderline di personalità mostrano un deficit prevalentemente nella prima modalità, risultando di conseguenza ipersensibili ai segnali emotivi esterni, come le espressioni facciali.

La terza polarità distingue la componente cognitiva da quella affettiva della mentalizzazione. Fonagy e Luyten riprendono la distinzione proposta da Baron-Cohen e colleghi (2008, cit. in Fonagy & Luyten, 2009) tra il meccanismo della teoria della mente (ToMM), deputato all'elaborazione delle credenze e delle intenzioni altrui, e il sistema dell'empatia (TESS), responsabile della risonanza affettiva con lo stato emotivo dell'altro. Solo dall'integrazione di entrambi emerge ciò che gli autori definiscono *affettività mentalizzata*, ovvero la capacità di sentire pensando e pensare sentendo. Nel disturbo borderline di personalità (BPD) si ipotizza una predominanza del sistema TESS su un ToMM compromesso, con conseguente vulnerabilità al contagio emotivo e difficoltà nell'integrare comprensione cognitiva e affettiva.

La quarta polarità, infine, riguarda la mentalizzazione orientata al Sé versus all'altro. Studi di neuroimaging mostrano che immaginare la mente altrui e riflettere sulla propria attivano gli stessi circuiti cerebrali, suggerendo un'origine comune e una profonda interdipendenza tra le due capacità. Nel BPD, questa condivisione di substrati neurali si traduce in una difficoltà cronica nel distinguere i propri stati interni da quelli dell'altro. Tale difficoltà si manifesta su due piani: da un lato nella diffusione identitaria, dove il soggetto fatica a costruire un senso stabile di sé a causa della scarsa differenziazione del confine tra ciò che appartiene a sé e ciò che appartiene all'altro; dall'altro, nei cicli interpersonali disfunzionali, nei quali l'incapacità di differenziare adeguatamente i propri stati mentali da quelli altrui genera pattern relazionali caotici e difficili da interrompere, entrambe caratteristiche peculiari del disturbo.

CAPITOLO III

Videogiochi, applicazioni cliniche ed interventi psicoeducativi

Dopo aver approfondito il costrutto della mentalizzazione, processo alla base della capacità dell'individuo di comprendere e interpretare gli stati mentali propri e altrui (Bateman & Fonagy, 2016), e averne esplorato le implicazioni teoriche nel capitolo precedente, il focus si sposta ora verso una dimensione più applicativa. In questa terza parte della trattazione si esaminerà il modo in cui i videogiochi possono essere impiegati come strumento all'interno della pratica clinica e terapeutica, nonché in contesti educativi e preventivi.

3.1 Fondamenti teorici del videogioco come strumento di apprendimento e cambiamento psicologico

Imparare facendo (Kolb, 1984; Hackathorn et al., 2011) è una metodologia di apprendimento centrata sull'esperienza pratica e sull'azione. Essa consente di assimilare e comprendere non solo l'applicazione di una teoria, ma la teoria stessa, permettendo al soggetto di diventare progressivamente autonomo e di adattarsi alle diverse situazioni. Lo *Skill Training*, in particolare, è la tipologia di intervento finalizzata allo sviluppo e all'allenamento delle abilità (Bocci et al., 2024).

Il *learning by doing*, nella teorizzazione di Kolb (1984), trova fondamento nella tradizione dell'apprendimento esperienziale, che pone l'esperienza diretta al centro del processo di acquisizione della conoscenza. Kolb (1984) definisce l'apprendimento come il processo attraverso cui la conoscenza viene creata mediante la trasformazione dell'esperienza, distinguendo questa prospettiva sia dalle teorie comportamentiste, che negano qualsiasi ruolo alla coscienza e all'esperienza soggettiva, sia dagli approcci razionalisti e cognitivistici, che attribuiscono centralità all'acquisizione e alla manipolazione di simboli astratti. In questa cornice, la conoscenza non è concepita come un insieme di elementi fissi e immutabili, bensì come qualcosa che si forma e si riforma continuamente attraverso l'esperienza. Il processo di apprendimento si configura come un ciclo a quattro stadi: l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva in nuove situazioni. Tra questi, l'esperienza concreta immediata costituisce il punto focale, conferendo consistenza e significato soggettivo ai concetti astratti (Kolb, 1984). Secondo Kolb (1984), il fatto che l'apprendimento sia un processo continuo radicato nell'esperienza implica, sul piano educativo,

che ogni atto di apprendimento sia in realtà un ri-apprendimento: un processo in cui le conoscenze già acquisite vengono esaminate, messe alla prova e integrate con nuove elaborazioni.

Diversi studi hanno dimostrato nel tempo i benefici che i videogiochi possono offrire in termini di abilità cognitive, tra cui l'attenzione (Green & Bavelier, 2003), la memoria spaziale (Sacco et al., 2022) e funzioni esecutive come il *problem solving* (Shute et al., 2015). I benefici si estendono anche alla sfera emotiva e relazionale, contribuendo al benessere generale del giocatore (Oei & Patterson, 2013). Oei e Patterson (2013) sottolineano inoltre come videogiochi diversi producano benefici diversi, suggerendo la necessità di un approccio differenziato nella scelta dello strumento videoludico in funzione degli obiettivi perseguiti.

Questa prospettiva trova un solido ancoraggio nella letteratura cognitiva di base. Allen e colleghi (2024), propongono i giochi, intesi in senso ampio, dai giochi da tavolo ai videogiochi, come paradigmi privilegiati per lo studio della mente, in virtù di due caratteristiche distintive: l'essere intuitivi, poiché riflettono le assunzioni e le strutture inferenziali che il giocatore porta con sé, e l'essere piacevoli, poiché motivano la partecipazione in modo intrinseco. Gli autori sottolineano che questa doppia natura li rende più ecologicamente validi degli esperimenti da laboratorio tradizionali, pur mantenendo un grado sufficiente di controllabilità. In particolare, i giochi multigiocatore si dimostrano strumenti idonei per studiare comportamenti sociali complessi che dipendono da conoscenze condivise, come la coordinazione e la trasmissione culturale; alcuni autori hanno inoltre utilizzato giochi *multiplayer* per indagare la *theory of mind* (Allen et al., 2024).

Tali evidenze hanno spinto altri gruppi di ricerca ad applicare i videogiochi in contesti formativi e riabilitativi, evidenziandone l'efficacia anche in situazioni reali di apprendimento e training professionale (Green & Bavelier, 2012). In questa prospettiva, il videogioco non può essere considerato un semplice passatempo, ma uno strumento attraverso il quale è possibile apprendere e sviluppare nuove competenze (Nahum & Bavelier, 2020, cit. in Bocci et al., 2024). I videogiochi moderni possono essere quindi interpretati come esperienze strutturate che incorporano principi fondamentali della psicologia e dell'educazione, finalizzati a favorire il cambiamento comportamentale e l'apprendimento (Gentile & Gentile, 2008).

In tale cornice assume particolare rilievo il concetto di *flow*, definito come uno stato di immersione ottimale e di completo assorbimento nell'attività, vissuta come intrinsecamente

gratificante e perseguita per il piacere che essa stessa genera (Csikszentmihalyi, 1975, cit. in Abuhamdeh, 2020). Secondo Bocci e colleghi (2024), il videogioco rappresenta un contesto particolarmente favorevole all'emergere di questa esperienza grazie all'equilibrio tra livello di sfida e abilità del giocatore, alla presenza di obiettivi chiari e alla disponibilità di feedback immediati. In tali condizioni, l'attenzione tende a concentrarsi completamente sul compito, la percezione del tempo può attenuarsi e il coinvolgimento emotivo e cognitivo intensificarsi (Bocci et al., 2024). La combinazione di sfida, interazione, presenza e partecipazione attiva rende pertanto il videogioco uno strumento particolarmente efficace nel sostenere processi di apprendimento esperienziale, promuovere il coinvolgimento personale e favorire percorsi di cambiamento e crescita psicologica (Csikszentmihalyi, 1975, cit. in Abuhamdeh, 2020).

3.2 Videogioco, benessere psicologico e sviluppo delle competenze socio-cognitive

Negli ultimi anni la ricerca ha progressivamente evidenziato come l'esperienza videoludica possa contribuire al benessere psicologico attraverso processi di natura cognitiva, emotiva e sociale (Cowley et al., 2008). Le evidenze disponibili riguardano sia i meccanismi psicologici sottintesi all'interazione con il videogioco (Cowley et al., 2008), sia i risultati empirici relativi alla sua efficacia in ambito clinico e psicoeducativo (Wols et al., 2024). Oltre a rappresentare esclusivamente una forma di intrattenimento, i videogiochi sembrano offrire contesti capaci di favorire la regolazione delle emozioni, il potenziamento di specifiche competenze cognitive e, in particolari popolazioni, lo sviluppo di abilità sociali e relazionali (Wols et al., 2024).

Una prima area di interesse riguarda il ruolo dei videogiochi nella promozione del benessere sociale e relazionale. Schultheiss e colleghi (2008, cit. in Bocci et al., 2024) descrivono il contesto videoludico come un ambiente ricco di interazioni sociali, all'interno del quale è possibile partecipare a dinamiche di gruppo centrali per lo svolgimento stesso del gioco. Gli autori evidenziano come la componente relazionale dell'esperienza ludica favorisca la soddisfazione del bisogno di *relatedness*, uno dei bisogni psicologici fondamentali descritti da Deci e Ryan (1985), che si riferisce alla necessità di sentirsi accettati, connessi e parte di una rete di relazioni significative, contribuendo al benessere psicologico e alla motivazione intrinseca dell'individuo.

In linea con questa prospettiva, la letteratura scientifica ha esplorato i contesti sociali immersivi presenti in videogiochi come *World of Warcraft* e *Farmville*, evidenziando come i giocatori possano sviluppare abilità sociali e comportamenti prosociali con una possibile

generalizzazione a relazioni tra pari e contesti familiari esterni all'ambiente di gioco (Chen, 2009; Granic et al., 2014, cit. in Bocci et al., 2024). In questa prospettiva, Greitemeyer e colleghi (2010) rilevano inoltre che l'esperienza videoludica può favorire il potenziamento dei comportamenti prosociali attraverso la promozione dell'empatia interpersonale e dell'intelligenza emotiva, contribuendo al contempo a una riduzione delle condotte antisociali.

Oltre agli effetti sul funzionamento sociale, numerose ricerche hanno indagato il contributo dei videogiochi al benessere emotivo e alla salute mentale. Sul tema della depressione, Russoniello e collaboratori (2013) sottolineano come questa rappresenti una delle principali cause di disabilità a livello globale e come gli interventi farmacologici e psicoterapeutici, pur efficaci, possano risultare costosi, poco accessibili e talvolta accompagnati da stigma sociale. Il loro studio ha impiegato videogiochi casuali con l'obiettivo di ridurre i sintomi della depressione clinica, riscontrando miglioramenti significativi nei partecipanti sia nel breve, sia nel lungo periodo. Gli autori precisano tuttavia che i videogiochi non devono essere considerati un sostituto delle terapie tradizionali, ma piuttosto uno strumento complementare o, in alcuni casi, un'alternativa a specifici interventi terapeutici (Russoniello et al., 2013).

Nella medesima direzione si collocano gli studi di Reynard e collaboratori (2022), che affrontano il tema dell'esordio precoce dei disturbi emotivi e del ruolo delle difficoltà di regolazione emotiva come fattore di rischio per il benessere psicologico e sociale. Gli autori evidenziano la limitata accessibilità degli interventi psicologici tradizionali e il crescente interesse verso le tecnologie digitali come strumenti per insegnare e potenziare la regolazione emotiva in età evolutiva. I risultati mostrano che l'utilizzo dei videogiochi è associato a una riduzione delle emozioni negative e dei livelli di ansia, con effetti particolarmente rilevanti negli adolescenti a rischio di sviluppare disturbi ansiosi. Le tecnologie più promettenti risultano essere quelle interattive, caratterizzate da *feedback* immediato, apprendimento attivo, ambienti immersivi e possibilità di esercitare ripetutamente strategie di regolazione emotiva (Reynard et al., 2022).

Accanto agli aspetti sociali ed emotivi, la letteratura si è concentrata anche sugli effetti dell'esperienza videoludica sul funzionamento cognitivo e sul recupero delle risorse attentive. In questo ambito, Rupp e colleghi (2017) analizzano il fenomeno della *fatica cognitiva*, che insorge in seguito ad attività che richiedono un'attenzione prolungata ed è associata a stress, calo delle prestazioni e aumento degli errori. Confrontando diverse strategie di recupero dopo uno sforzo cognitivo intenso, gli autori rilevano che l'utilizzo di videogiochi casuali costituisce

l'unico intervento capace di produrre miglioramenti in tutte le principali dimensioni affettive considerate, confermandone l'efficacia nella riduzione dello stress e dell'affaticamento emotivo, pur senza evidenze di un miglioramento cognitivo superiore rispetto alle altre strategie (Rupp et al., 2017).

Una prospettiva più ampia emerge dalla revisione sistematica condotta da Pallavicini e colleghi (2018), che analizza l'utilizzo dei videogiochi come strumenti per il potenziamento del benessere psicologico negli adulti sani. I risultati evidenziano miglioramenti in diverse funzioni cognitive, tra cui memoria e *multitasking*, con effetti particolarmente associati a videogiochi d'azione e *puzzle game* commerciali. Sul piano emotivo emergono inoltre benefici quali la riduzione dello stress, il miglioramento della regolazione emotiva e un incremento della resilienza. Gli autori attribuiscono particolare interesse agli *exergames*, che combinano attività fisica e gioco, insieme a videogiochi progettati specificamente per modulare processi cognitivi legati all'ansia e alla reattività allo stress (Pallavicini et al., 2018). Pur evidenziando risultati promettenti, la revisione sottolinea come la ricerca sugli aspetti emotivi sia ancora meno sviluppata rispetto a quella sulle funzioni cognitive, evidenziando la necessità di ulteriori approfondimenti empirici.

A conferma del crescente interesse verso gli effetti cognitivi dell'esperienza videoludica, la meta-analisi di Bediou e colleghi (2023) offre una sintesi aggiornata della letteratura sui videogiochi d'azione. Gli autori evidenziano come il videogioco possa essere considerato un contesto particolarmente ricco di stimoli percettivi, attentivi e decisionali, in grado di sollecitare in modo continuativo diverse funzioni cognitive. In questa prospettiva, l'esperienza videoludica non si configura come una semplice attività ricreativa, ma come un ambiente complesso nel quale il giocatore è costantemente chiamato a monitorare informazioni, selezionare stimoli rilevanti, orientare l'attenzione e adattare il proprio comportamento alle richieste del contesto (Bediou et al., 2023).

Allo stesso tempo, gli autori sottolineano la necessità di interpretare con prudenza le evidenze disponibili, poiché il rapporto tra pratica videoludica e funzionamento cognitivo appare influenzato da molteplici fattori individuali e contestuali. Ciò che emerge con maggiore chiarezza è la crescente considerazione del videogioco come esperienza capace di coinvolgere e allenare processi cognitivi complessi, contribuendo a superare una visione riduttiva che lo identifica esclusivamente come forma di intrattenimento (Bediou et al., 2023). Un aspetto particolarmente interessante riguarda il fatto che la maggior parte delle ricerche si è concentrata

sugli effetti del videogioco su processi cognitivi di base, mentre risultano ancora relativamente poco esplorate dimensioni più articolate quali la *cognizione sociale*, la *metacognizione* e la capacità di *comprendere gli stati mentali altrui*. Questa lacuna appare particolarmente rilevante alla luce della crescente attenzione rivolta ai videogiochi come contesti di apprendimento sociale e di sperimentazione relazionale, suggerendo la necessità di approfondire il loro potenziale contributo allo sviluppo dell'empatia e della prospettiva altrui (Bediou et al., 2023).

3.3 Evidenze empiriche sullo sviluppo dell'empatia e della prospettiva altrui

Nell'ultimo decennio i videogiochi si sono affermati, per alcune fasce di popolazione, come l'attività ricreativa più diffusa trasversalmente a tutte le età, sovrapponendosi rapidamente a pratiche extracurricolari tradizionali come la lettura e molte altre attività percepite come meno coinvolgenti (Bean, 2018, cit. in Bocci et al., 2024). La pandemia COVID-19 ha ulteriormente contribuito ad accrescere la necessità di metodi di *coping* accessibili ed economicamente convenienti: i videogiochi commerciali rappresentano a questo proposito una soluzione valida ed efficace, in quanto capaci di raggiungere fasce di popolazione altrimenti escluse dai tradizionali percorsi di cura (Kowal et al., 2021).

I videogiochi commerciali sono generalmente fruibili gratuitamente o disponibili a costo relativamente basso (Bocci et al., 2024). Le competenze acquisite nel contesto videoludico non restano confinate al mondo virtuale, ma si estendono ai contesti individuali e relazionali della vita di tutti i giorni (Bocci et al., 2023). La letteratura scientifica ha progressivamente riconosciuto il videogioco come uno strumento capace di promuovere lo sviluppo di abilità cognitive, emotive e sociali (Bocci et al., 2023; Wols et al., 2024). Le evidenze raccolte nel corso degli anni delineano un quadro articolato e in continua espansione, che spazia dall'utilizzo di simulazioni e giochi di ruolo in contesti educativi (Gonzalez & Czlonka, 2010), fino all'impiego di videogiochi commerciali come strumenti di ricerca empirica per lo studio di processi cognitivi ed emotivi complessi (Ferrari & Soraci, 2022). Nel seguito vengono illustrati alcuni dei contributi più rilevanti presenti in letteratura.

Un primo contributo significativo riguarda l'uso del videogioco come strumento per la promozione della prospettiva altrui e della comprensione interculturale. Lo studio di Gonzalez e Czlonka (2010) indaga principalmente il gioco *PeaceMaker* (ImpactGames, 2007), un videogioco che riproduce eventi storici e molti aspetti del conflitto israelo-palestinese in maniera fedele e imparziale: la vittoria può essere conseguita unicamente attraverso la

condizione di coesistenza indipendente di entrambe le nazioni. Le autrici hanno utilizzato questo videogioco in un contesto didattico, valutandone l'impatto sull'apprendimento del contesto storico del conflitto e analizzando le strategie decisionali attivate durante il processo di apprendimento. I soggetti, studenti di un corso di storia arabo-israeliana, hanno avuto la possibilità di giocare nei panni di entrambi i leader, sia israeliani che palestinesi, sia all'inizio che alla fine del semestre scolastico. Le azioni compiute nel videogioco sono state messe in relazione con variabili individuali quali la personalità, l'appartenenza religiosa, l'affiliazione politica e il grado di fiducia interpersonale (Gonzalez & Czlonka, 2010).

I risultati hanno mostrato come lo sfondo politico e religioso risultasse correlato alle prestazioni di gioco. Tuttavia, tale correlazione scompariva al termine del percorso formativo, suggerendo come l'apprendimento della prospettiva altrui possa attenuare l'influenza di pregiudizi sui processi decisionali e comportamentali (Gonzalez & Czlonka, 2010). Dal punto di vista cognitivo, le prestazioni durante le sessioni di gioco risultavano influenzate da variabili di personalità: i partecipanti con profili di tipo *Thinking-Judging* mostravano miglioramenti più consistenti al termine del semestre. Secondo Filbeck e Smith (1996, cit. in Gonzalez & Czlonka, 2010), gli individui con personalità *Thinking* tendono a orientarsi verso processi decisionali oggettivi basati su un desiderio di equità, mentre quelli con personalità *Judging* prediligono una conduzione della vita organizzata e mostrano una marcata propensione alla chiusura cognitiva.

Spostandosi verso il tema dell'empatia verso i personaggi virtuali, Ferrari e Soraci (2022) trattano *The Last of Us* (Naughty Dog, 2013), videogioco commerciale ambientato in un contesto post-apocalittico in cui gran parte della popolazione è stata infettata da un fungo che ne ha alterato violentemente il comportamento. Il giocatore assume il ruolo di Joel, un contrabbandiere incaricato di scortare una giovane adolescente di nome Ellie verso una destinazione segreta. Nel corso dell'avventura, il rapporto tra i due protagonisti si approfondisce progressivamente, costruendo un legame affettivo che costituisce il nucleo emotivo dell'intera narrativa.

Il presente studio si concentra sul sequel, *The Last of Us Part II* (Naughty Dog, 2020), ambientato cinque anni dopo. Nelle fasi iniziali del gioco, Joel viene ucciso da Abby, un personaggio inizialmente presentato come antagonista. Successivamente, il giocatore è chiamato a controllare Abby per una parte significativa della narrazione, entrando progressivamente in contatto con le motivazioni che ne hanno guidato le azioni: il padre di Abby era stato ucciso da Joel nel capitolo precedente, evento che aveva alimentato il suo

desiderio di vendetta. Per questa ragione, *The Last of Us Part II* rappresenta un caso di studio particolarmente rilevante per la ricerca sull'empatia verso i personaggi virtuali, in quanto tenta di promuovere comprensione ed empatia nei confronti di un personaggio inizialmente percepito come colpevole della perdita di una figura emotivamente significativa (Ferrari & Soraci, 2022).

Come metodologia, lo studio ha analizzato sei *gameplay* commentati da altrettanti *content creator*, tre italiani e tre anglofoni. L'analisi si è concentrata su scene pre-climax, in cui Abby scopre i corpi senza vita di persone a lei vicine, e scene climax, in cui il giocatore si trova nella insolita condizione di dover combattere contro Ellie impersonando Abby (Ferrari & Soraci, 2022).

I risultati evidenziano una differenza significativa nel livello di empatia sviluppata nei confronti dei due personaggi principali. I giocatori sembrano aver raggiunto una forma di empatia prevalentemente emotiva verso Ellie, mentre nei confronti di Abby emerge soprattutto un'empatia di tipo cognitivo (Ferrari & Soraci, 2022). Secondo Decety e Jackson (2004), tali dimensioni rappresentano due componenti fondamentali di un costrutto multidimensionale: la componente affettiva consiste nella capacità di condividere e rispondere emotivamente agli stati dell'altro, mentre quella cognitiva riguarda la comprensione della prospettiva altrui mantenendo una chiara distinzione tra sé e l'altro.

L'empatia nei confronti dei personaggi ha svolto una funzione di mediazione cognitiva nella costruzione del significato degli eventi narrativi, influenzando i processi interpretativi dei giocatori e, conseguentemente, le azioni che avrebbero preferito intraprendere nel corso del *gameplay* (Cole & Gillies, 2021, cit. in Ferrari & Soraci, 2022). Molti giocatori hanno messo in atto comportamenti di auto-sabotaggio, cercando intenzionalmente di perdere: un comportamento interpretato dalle autrici come una forma di *dissonanza ludonarrativa*, condizione che si verifica quando la narrazione orienta il giocatore verso una determinata direzione ponendolo in conflitto con la propria agency (Roth et al., 2018, cit. in Ferrari & Soraci, 2022). Nel complesso, i risultati suggeriscono che una frattura intensa tra coinvolgimento emotivo, aspettative narrative e possibilità di azione possa compromettere non solo la motivazione a proseguire il gioco, ma anche la disponibilità del giocatore a partecipare all'esperienza ludica nel suo insieme (Ferrari & Soraci, 2022).

3.4 La Video Game Therapy®: principi teorici, setting e obiettivi clinici

Bocci e colleghi (2024) descrivono la Video Game Therapy® come un approccio terapeutico che si avvale dell'esperienza videoludica quale strumento di intervento, orientato a promuovere l'esplorazione di sé e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei propri vissuti psicologici. In questa prospettiva, il videogioco non rappresenta semplicemente un'attività ludica, ma un contesto esperienziale attraverso il quale il soggetto può entrare in contatto con pensieri, emozioni, fragilità, conflitti e contenuti traumatici difficilmente accessibili attraverso modalità comunicative più tradizionali (Bocci et al., 2024). Secondo gli autori, l'efficacia di questo approccio si fonda sulla capacità del videogioco di creare condizioni favorevoli all'autoregolazione emotiva e all'emergere spontaneo di processi di autoconsapevolezza. Il raggiungimento di una maggiore conoscenza di sé non può infatti essere imposto dall'esterno, ma richiede che l'individuo possa esplorare in modo autonomo i propri stati interni all'interno di un ambiente percepito come sicuro e non giudicante (Bocci et al., 2024).

Un elemento centrale della Video Game Therapy® è rappresentato dall'esperienza di *flow*. Bocci e colleghi (2024) definiscono il *flow* come una condizione di profondo coinvolgimento nell'attività svolta, caratterizzata da elevata concentrazione, perdita della percezione del tempo e sensazione di piena partecipazione all'esperienza in corso. Durante questo stato il soggetto focalizza completamente la propria attenzione sul compito, arrivando talvolta a identificarsi con il personaggio o con l'ambiente di gioco e sperimentando una forma di immersione particolarmente intensa. Tale condizione pone il giocatore in una situazione psicologica favorevole all'attivazione di molteplici stati emotivi e alla sospensione temporanea delle pressioni ambientali e delle aspettative sociali che, nella vita quotidiana, possono limitare l'espressione spontanea di sé. All'interno dell'esperienza di *flow*, il soggetto sperimenta inoltre una forma di agency autentica, percependosi come protagonista delle proprie azioni e delle proprie scelte. Il videogioco diviene così uno spazio relativamente protetto nel quale esplorare le proprie modalità di funzionamento psicologico, sperimentare un senso di controllo personale e rafforzare progressivamente l'autostima e il rispetto di sé. Proprio questa condizione di coinvolgimento immersivo costituisce uno dei principali presupposti teorici della Video Game Therapy®, poiché favorisce l'esplorazione del Sé e rende bambini e adolescenti maggiormente disponibili a parlare di sé attraverso un'esperienza condivisa con il terapeuta (Bocci et al., 2024).

Secondo gli autori, il raggiungimento del *flow* è favorito da diversi elementi dell'esperienza videoludica. Tra questi assumono particolare importanza la qualità audiovisiva dell'ambiente di

gioco, capace di aumentare il senso di verosimiglianza e presenza; la qualità complessiva del gameplay, caratterizzata da una struttura narrativa coinvolgente, sfide stimolanti e possibilità di personalizzazione del personaggio; e infine la componente sociale, che attraverso l'interazione con altri giocatori può favorire il senso di appartenenza e la condivisione dell'esperienza ludica (Bocci et al., 2024).

Bocci e colleghi (2024) sottolineano inoltre che l'impatto dei videogiochi sul funzionamento psicologico non è uniforme, ma varia in funzione di molteplici fattori individuali, tra cui il temperamento, la fase evolutiva e la tipologia di esperienza videoludica proposta. Alcuni videogiochi sembrano favorire l'attivazione del sistema nervoso parasimpatico, incrementando la sensazione di presenza intesa come dominio dell'essere, ovvero l'insieme dei processi legati all'identità personale, alla consapevolezza di sé e alla percezione della propria esistenza come unica e distinta nel mondo. Tale attivazione si realizza quando specifiche tipologie di videogiochi promuovono processi come immersione, socializzazione, consapevolezza, sfida e senso di riuscita, nonché narrativa ed empatia (Bocci et al., 2024).

In questo quadro teorico il videogioco assume la funzione di uno spazio esperienziale privilegiato, all'interno del quale il soggetto può osservare il proprio modo di pensare, sentire e agire (Bocci et al., 2024). L'identificazione con l'avatar e l'abitazione simbolica del mondo virtuale ampliano il campo dell'esperienza personale, consentendo di sperimentare emozioni, conflitti e modalità relazionali che possono successivamente essere riconosciuti, elaborati e trasferiti alla vita reale. Il videogioco diventa così uno specchio dell'esperienza soggettiva e, al tempo stesso, uno strumento di trasformazione psicologica (Bocci et al., 2024).

Parallelamente, numerose osservazioni cliniche evidenziano come i contenuti emersi durante il gioco riflettano frequentemente aspetti significativi dell'esperienza personale del paziente, offrendo preziose occasioni di esplorazione e rielaborazione terapeutica. All'interno del setting della Video Game Therapy®, infatti, possono riattivarsi dinamiche difensive, vissuti emotivi e rappresentazioni di sé che difficilmente troverebbero espressione in altri contesti. L'immersione nel mondo di gioco consente al soggetto di investire simbolicamente personaggi, ambientazioni e vicende narrative di significati personali, favorendo l'emersione indiretta di contenuti psicologici rilevanti (Bocci et al., 2024).

In questa prospettiva, il videogioco non rappresenta il fine dell'intervento, bensì uno strumento attraverso cui accedere a processi psicologici profondi all'interno di una relazione terapeutica

attiva e partecipata. Il setting permette infatti a terapeuta e paziente di esplorare congiuntamente uno spazio immaginativo e simbolico nel quale proiezioni, vissuti emotivi, traumi pregressi e ricordi dell'infanzia possono emergere, essere riconosciuti e progressivamente integrati all'interno di nuove cornici di significato. Il compito del terapeuta consiste nell'accompagnare questo processo di attribuzione di senso, collegando i contenuti emersi durante il gioco alla realtà quotidiana del paziente e favorendo prospettive alternative di comprensione di sé (Bocci et al., 2024).

Un esempio particolarmente significativo è rappresentato dal caso clinico di Luca, descritto da Bocci e colleghi (2023), che evidenzia il potenziale dello *storytelling* spontaneo all'interno dell'intervento videoludico. Luca, un bambino vittima di abusi paterni, manifestava una forte difficoltà nel raccontare direttamente la propria esperienza traumatica a causa della sofferenza associata ai precedenti procedimenti giudiziari. Durante una sessione di *Minecraft* (Mojang Studios, 2011), tuttavia, iniziò spontaneamente a raccontare la storia di un re che traeva piacere dal torturare i propri sudditi. Secondo gli autori, questa narrazione costituiva una rappresentazione simbolica di un nucleo centrale del trauma vissuto: l'esperienza di un padre percepito come improvvisamente crudele e minaccioso. Nel corso del percorso terapeutico, le storie inizialmente attribuite ad avatar e personaggi immaginari vengono progressivamente collegate a persone reali e a vissuti autobiografici, permettendo al bambino di attribuire significato alla propria esperienza. In questo caso, il videogioco ha funzionato come uno spazio simbolico sicuro, capace di dare forma e rappresentabilità a contenuti che sarebbero altrimenti rimasti inespressi (Bocci et al., 2023).

La Video Game Therapy® persegue una pluralità di obiettivi terapeutici che coinvolgono le dimensioni emotive, cognitive, relazionali e identitarie. Sul *piano emotivo*, mira a favorire il riconoscimento, l'espressione e la regolazione delle emozioni, promuovendo processi di empatia, mentalizzazione, alfabetizzazione emotiva, insight e autoriflessività. Sul *piano cognitivo*, si propone di facilitare la desensibilizzazione e la compensazione di schemi cognitivi disfunzionali persistenti, in particolare quelli associati a vissuti di inferiorità, oltre a potenziare abilità carenti attraverso interventi di *Skill Training* e l'esperienza di *flow*. Dal punto di vista *relazionale e identitario*, l'approccio promuove il sentimento sociale e la cooperazione, trasformando il gioco in uno spazio di condivisione e confronto tra il Sé reale e le rappresentazioni incarnate dagli avatar virtuali. Infine, la Video Game Therapy® valorizza

l'espressione del Sé creativo e sostiene la costruzione di nuove forme di narrazione personale, favorendo una più articolata comprensione della propria storia di vita (Bocci et al., 2024).

Bocci e colleghi (2024) definiscono il setting della Video Game Therapy® individuale come un incontro di circa 60 minuti tra terapeuta e paziente gamer, strutturato in funzione degli obiettivi emersi durante la fase anamnestica. La seduta si articola in cinque momenti principali: accoglienza, immersione, fase dialogica, debriefing e testing.

Nella fase iniziale il terapeuta introduce il videogioco selezionato, lasciando al paziente la possibilità di esplorarne autonomamente meccaniche e regole. Segue una fase di immersione, generalmente della durata di 15-20 minuti, finalizzata al raggiungimento dello stato di *flow*, considerato una condizione privilegiata per ridurre le difese psicologiche e favorire un'esplorazione autentica di sé. Una volta raggiunto tale stato, si apre la fase dialogica, durante la quale il terapeuta utilizza il colloquio e diverse strategie di intervento per promuovere insight, consapevolezza e sviluppo di competenze cognitive ed emotive. La seduta prosegue con il *debriefing*, momento dedicato alla riflessione sull'esperienza di gioco e alla costruzione di significati condivisi in relazione agli obiettivi terapeutici. Infine, a intervalli regolari, può essere prevista una fase di *testing* volta a monitorare l'andamento del percorso attraverso strumenti di valutazione psicologica già utilizzati durante l'anamnesi (Bocci et al., 2024).

All'interno del setting vengono integrate diverse tecniche psicologiche finalizzate a promuovere consapevolezza, elaborazione emotiva e cambiamento personale. Tra queste assumono particolare rilevanza l'ascolto attivo, le libere associazioni, l'immaginazione attiva e le tecniche di esposizione, che consentono di esplorare vissuti, emozioni e significati personali attraverso l'esperienza videoludica. Un ruolo importante è inoltre attribuito ai momenti di intensa partecipazione emotiva che possono emergere durante il gioco, considerati occasioni privilegiate per favorire processi di elaborazione psicologica e crescita personale (Bocci et al., 2024).

3.5 Applicazioni psicoeducative della Video Game Therapy® e promozione del benessere

Oltre al contesto clinico individuale, la Video Game Therapy® si configura come uno strumento flessibile per la promozione del benessere psicologico e per la realizzazione di interventi a carattere psicoeducativo. Le evidenze disponibili mostrano infatti come questo approccio possa favorire il miglioramento dell'autoconsapevolezza e della regolazione emotiva, risultando utile

nel trattamento di condizioni quali depressione, ansia, disturbo da stress post-traumatico, ADHD e disturbi dello spettro autistico (Bocci et al., 2023; Bocci et al., 2024).

Secondo Bocci e colleghi (2024), i benefici dell'esperienza videoludica non si limitano alla rielaborazione dei vissuti emotivi, ma coinvolgono anche processi cognitivi più ampi. L'attenzione sostenuta, l'osservazione, la ricerca di soluzioni e il processo decisionale attivati durante il gioco possono infatti produrre effetti che si estendono oltre il contesto videoludico. Lo sviluppo dell'autocontrollo rappresenta, in questa prospettiva, non soltanto un obiettivo terapeutico, ma una condizione fondamentale per il raggiungimento di un più ampio benessere psicologico.

Su tali presupposti si fonda il concetto di *well-being gaming*, secondo il quale il videogioco può favorire processi di consapevolezza di sé, autoregolazione e miglioramento del funzionamento psicologico complessivo, pur non producendo necessariamente risultati tangibili nel mondo reale. Nell'ambito della Video Game Therapy®, questa prospettiva è stata concettualizzata come una forma di "terapia della calma", capace di promuovere benessere e crescita personale attraverso un'esperienza nella quale il soggetto assume un ruolo attivo e responsabile nel proprio percorso di cambiamento. Le esperienze vissute nel gioco, successivamente elaborate all'interno della relazione terapeutica o educativa, possono facilitare la comprensione di situazioni irrisolte e favorire trasformazioni significative nel qui e ora. In questo senso, l'esperienza di *flow* rappresenta una condizione privilegiata per sostenere processi di consapevolezza, crescita personale e riorganizzazione della propria esperienza di vita (Bocci et al., 2024).

I benefici del videogioco sembrano inoltre variare in funzione delle caratteristiche dell'esperienza proposta. I giochi *multiplayer*, sia online sia in presenza, incentivano l'interazione sociale e favoriscono sentimenti di connessione e appartenenza. Alcuni videogiochi caratterizzati da ritmi lenti e componenti riflessive possono incoraggiare pratiche di respirazione consapevole e stati di rilassamento, mentre il superamento di sfide progressive contribuisce allo sviluppo del senso di efficacia personale e alla riduzione dello stress. Particolarmente rilevante risulta inoltre il ruolo delle esperienze narrative, che favoriscono processi di immedesimazione, comprensione dell'altro ed empatia (Bocci et al., 2024).

Queste potenzialità trovano applicazione anche in contesti gruppalì, scolastici e associativi. Le sedute di Video Game Therapy® in modalità *multiplayer* proposte da Bocci e colleghi (2024)

assumono infatti una dimensione collettiva nella quale il gruppo si configura come uno spazio di co-costruzione dell'esperienza. Guidati dal terapeuta, i partecipanti condividono la medesima attività ludica con l'obiettivo di esplorare aspetti della propria esperienza personale attraverso le dinamiche di gioco e il confronto con gli altri membri. All'interno del gruppo vengono promossi valori quali sostegno reciproco, cooperazione, condivisione e solidarietà, particolarmente evidenti nella fase di *debriefing*, durante la quale i partecipanti rielaborano l'esperienza di gioco e ne condividono i significati emotivi.

Il clima di sicurezza e accettazione che ne deriva favorisce l'espressione autentica di sé, riduce il senso di isolamento e consente di affrontare vissuti difficili in un contesto protetto. A tal fine risultano fondamentali sia la sicurezza psicologica, intesa come assenza di giudizio, sia la libertà psicologica di esprimere pensieri ed emozioni senza timore di essere svalutati. In questo processo il terapeuta svolge una funzione di facilitazione, promuovendo fiducia, apertura e supporto reciproco tra i membri del gruppo (Bocci et al., 2024). La condivisione dell'esperienza contribuisce inoltre a normalizzare le difficoltà individuali, trasformando vissuti percepiti come esclusivamente personali in esperienze riconosciute e condivise. Problematiche quali ritiro sociale, depressione, dipendenze, bullismo o comportamenti aggressivi possono così essere affrontate all'interno di una dimensione relazionale che favorisce connessione sociale, elaborazione emotiva e cambiamento (Bocci et al., 2024).

La Video Game Therapy® può quindi essere applicata in contesti di piccolo gruppo, nei quali la cornice metodologica del setting individuale viene arricchita dalla dimensione relazionale e collettiva. Generalmente, gli incontri coinvolgono quattro o cinque partecipanti e hanno una durata compresa tra 90 e 120 minuti. La seduta si articola in diverse fasi: un momento iniziale di condivisione emotiva centrato sul "qui e ora", una sessione di gioco accompagnata da attività di scrittura libera volte a favorire l'espressione di pensieri ed emozioni, una fase di *debriefing* dedicata alla rielaborazione condivisa dell'esperienza e, infine, un'attività conclusiva di tipo analogico finalizzata a integrare sul piano corporeo e riflessivo quanto emerso durante l'incontro (Bocci et al., 2024).

A sostegno della versatilità della Video Game Therapy®, Bocci e colleghi (2024) riportano diversi interventi realizzati in contesti italiani che ne evidenziano le potenzialità applicative in ambito educativo, preventivo e formativo. Tra questi figurano un percorso rivolto ad adolescenti finalizzato al potenziamento delle *life skills* e alla riflessione sul Sé, nonché il progetto *Good Gamer Toscana* (GGT), orientato alla prevenzione del gaming disorder, disturbo caratterizzato

da perdita di controllo sul comportamento di gioco, tolleranza e sintomi di astinenza analoghi a quelli osservabili nei disturbi da uso di sostanze (American Psychiatric Association, 2022). L'intervento ha previsto la formazione di professionisti e il coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione di videogiochi dedicati alla sensibilizzazione sul fenomeno.

Gli autori descrivono inoltre alcune esperienze scolastiche, tra cui un intervento che ha utilizzato il videogioco *Minetest* per sensibilizzare gli alunni sul fenomeno del cyberbullismo e promuovere competenze sociali, collaborative e digitali attraverso attività di costruzione condivisa in ambiente virtuale, e un progetto rivolto a studenti della scuola secondaria di primo grado che ha impiegato metodologie di *game-based learning* per favorire la cooperazione, la riflessione sul concetto di legame e lo sviluppo dell'autoefficacia. Nel complesso, tali esperienze mostrano come la Video Game Therapy® possa essere adattata a differenti contesti e obiettivi di intervento, configurandosi come uno strumento flessibile per la promozione del benessere psicologico, delle competenze relazionali e dei processi di crescita personale (Bocci et al., 2024).

3.6 Mentalizzazione e videogioco: una prospettiva emergente

I contributi esaminati delineano un quadro variegato delle potenzialità del videogioco come strumento psicologico, capace di incidere su molteplici dimensioni cognitive ed emotive del giocatore. Tuttavia, all'interno di questo panorama di ricerca, il costrutto della mentalizzazione rimane meno indagato rispetto ad altri. La ricerca si concentra infatti prevalentemente su variabili comportamentali, come l'apprendimento, la regolazione emotiva e la resilienza, mentre tende a trascurare processi metacognitivi e intersoggettivi più complessi, tra cui la mentalizzazione (Green & Bavelier, 2003, 2012; Russoniello et al., 2013; Rupp et al., 2017; Reynard et al., 2022; Pallavicini et al., 2018). Pur essendo talvolta presente in forma implicita, tale dimensione raramente assume un ruolo centrale nei modelli di intervento.

Questa assenza appare particolarmente interessante se si considera che diversi autori hanno riconosciuto ai videogiochi il potenziale di contesti privilegiati per l'osservazione e l'allenamento di abilità socio-cognitive complesse (Allen et al., 2024). In questa direzione si colloca la riflessione teorica proposta da Allen e colleghi (2024), secondo cui i giochi consentono di studiare processi difficilmente osservabili in contesti sperimentali tradizionali, come il ragionamento strategico sull'altro, la pianificazione condivisa e la costruzione di modelli mentali reciproci. Gli autori individuano in particolare nei videogiochi cooperativi

multiplayer, come *Overcooked*, ambienti particolarmente adatti per l'analisi della *theory of mind* e delle forme di coordinazione sociale basate sulla comprensione delle intenzioni altrui.

Le poche ricerche che hanno affrontato direttamente il rapporto tra videogiochi e mentalizzazione sembrano confermare tali intuizioni. Un esempio significativo è rappresentato dallo studio di Kral e colleghi (2018), che ha valutato gli effetti del videogioco *Crystals of Kaydor*, progettato specificamente per promuovere l'empatia e il *perspective taking* negli adolescenti. I risultati suggeriscono che l'esperienza di gioco possa incidere sui circuiti neurali coinvolti nei processi mentalizzanti, fornendo una delle prime evidenze neurobiologiche del potenziale dei videogiochi nel favorire la comprensione degli stati mentali altrui (Kral et al., 2018).

Indicazioni analoghe emergono anche negli studi condotti in età evolutiva. Nikolayev e colleghi (2022) mostrano infatti come i giochi digitali possano sostenere lo sviluppo precoce della *theory of mind* quando vengono accompagnati da una mediazione adulta capace di rendere espliciti pensieri, emozioni, credenze e desideri dei personaggi coinvolti. Nello specifico, i risultati evidenziano che i maggiori benefici si osservano quando l'esperienza di gioco, arricchita da contenuti caratterizzati da linguaggio mentalistico, è seguita da una conversazione guidata con un adulto. In queste condizioni i bambini mostrano progressi nella comprensione di desideri, credenze e prospettive differenti, mentre il solo utilizzo del videogioco produce effetti più limitati. Gli autori sottolineano pertanto come il potenziale del videogioco nel promuovere abilità riconducibili alla *theory of mind* e, più in generale, ai processi mentalizzanti del videogioco non risieda esclusivamente nelle sue caratteristiche interattive, ma emerga soprattutto quando l'esperienza ludica viene inserita all'interno di una relazione educativa che favorisca la riflessione sugli stati mentali. L'interattività digitale, integrata da momenti di dialogo e condivisione, può quindi rappresentare un contesto promettente per sostenere lo sviluppo della *theory of mind* e delle competenze socio-cognitive ad essa correlate (Nikolayev et al., 2022).

Questa prospettiva relazionale trova ulteriore conferma negli studi condotti con popolazioni cliniche. In tali contesti, il videogioco non viene considerato soltanto come uno strumento motivante o ricreativo, ma come un ambiente relazionale capace di sostenere processi di comprensione degli stati mentali propri e altrui (Chang & Liu, 2025). In questa direzione, Chang e Liu (2025) descrivono l'utilizzo di *Minecraft* all'interno di un percorso di *Video Game Play Therapy* rivolto a un adolescente con disturbo dello spettro autistico. L'intervento era

finalizzato a promuovere la comprensione degli stati mentali altrui e una maggiore flessibilità cognitiva nelle interazioni sociali. Gli esiti osservati evidenziano miglioramenti nell'adattamento scolastico e nelle competenze sociali, suggerendo che l'ambiente videoludico possa offrire un contesto strutturato, motivante e sufficientemente sicuro per favorire processi mentalizzanti in soggetti che presentano specifiche difficoltà nell'ambito della cognizione sociale (Chang & Liu, 2025).

Una prospettiva complementare emerge dallo studio di Derks (2024), che ha analizzato l'impiego del videogioco *You & I* con adulti con disabilità intellettiva lieve o borderline. I risultati mostrano effetti più evidenti sul piano della regolazione dello stress che su quello della mentalizzazione propriamente detta. Tale osservazione porta l'autrice a ipotizzare che una maggiore capacità di gestione degli stati emotivi possa rappresentare una condizione preliminare per il successivo sviluppo delle competenze mentalizzanti. In questa prospettiva, il videogioco viene concepito non come intervento autonomo, ma come possibile supporto a percorsi terapeutici più ampi, capace di offrire occasioni di riflessione e dialogo tra paziente e operatore (Derks, 2024).

Se questi studi considerano il videogioco come possibile strumento per promuovere la mentalizzazione, altre ricerche hanno invece indagato il ruolo di tale costrutto nella comprensione delle forme problematiche di gaming. In questa direzione si colloca lo studio di Ciccarelli e colleghi (2022), condotto durante la pandemia da COVID-19, che ha analizzato il rapporto tra utilizzo dei videogiochi, ansia, solitudine e mentalizzazione. I risultati evidenziano come il videogioco sia stato frequentemente utilizzato per fronteggiare stress, noia e isolamento sociale, confermando il suo ruolo di strategia di *coping* in un periodo caratterizzato da una drastica riduzione delle opportunità relazionali.

Particolarmente interessante è il ruolo attribuito all'*ipermentalizzazione*, definita come la tendenza a inferire stati mentali, intenzioni o motivazioni negli altri in misura eccessiva o sulla base di informazioni insufficienti (Sharp et al., 2011; Sharp et al., 2013, cit. in Ciccarelli et al., 2022). Gli autori rilevano che questa modalità di funzionamento emerge come fattore in grado di mediare l'associazione tra vulnerabilità emotiva e maggiore coinvolgimento nei mondi virtuali. In altre parole, nei soggetti che sperimentano livelli più elevati di ansia e solitudine, la propensione a sovrainterpretare gli stati mentali altrui potrebbe favorire il ricorso al videogioco come forma di compensazione emotiva e relazionale (Ciccarelli et al., 2022). Pur con i limiti metodologici dello studio, i risultati suggeriscono che la mentalizzazione possa influenzare le

modalità di utilizzo del videogioco e che il rafforzamento delle capacità mentalizzanti possa rappresentare un fattore protettivo rispetto al *gaming* problematico (Ciccarelli et al., 2022).

Una prospettiva complementare emerge dallo studio di Lo e collaboratori (2024), che rappresenta uno dei pochi esempi di applicazione esplicita della mentalizzazione nell'ambito del *gaming*. Gli autori hanno sviluppato un intervento di gruppo basato sulla mentalizzazione e sul colloquio motivazionale rivolto ai genitori di adolescenti con comportamenti di gioco eccessivo. I risultati mostrano miglioramenti significativi nella salute mentale dei partecipanti, nella regolazione emotiva e nella gestione dei conflitti genitore-figlio legati al *gaming*. Questo contributo risulta particolarmente interessante perché introduce la mentalizzazione nel campo del *gaming* clinico non attraverso il videogioco in sé, ma come cornice teorica per intervenire sulle dinamiche relazionali che si sviluppano attorno al comportamento di gioco problematico (Lo et al., 2024).

Nonostante il crescente interesse verso i videogiochi come strumenti terapeutici e psicoeducativi, la mentalizzazione occupa ancora uno spazio limitato nella ricerca dedicata all'esperienza videoludica (Bediou et al., 2023). Gli studi finora disponibili, dai trial neurobiologici di Kral e colleghi (2018) ai contributi clinici di Chang e Liu (2025), Derks (2024) e Lo e colleghi (2024), suggeriscono potenzialità promettenti, ma non consentono ancora di delineare un quadro teorico e applicativo sufficientemente consolidato.

A conferma di questa situazione, la revisione sistematica di Hurel e colleghi (2023), che ha analizzato 39 studi sulla cognizione sociale nei videogiocatori, evidenzia risultati complessivamente eterogenei. Per quanto riguarda la *theory of mind*, le ricerche esaminate riportano esiti talvolta contrastanti: alcuni studi individuano associazioni tra specifiche esperienze videoludiche e modalità di attribuzione degli stati mentali, mentre altri non rilevano relazioni significative. Gli autori sottolineano come l'eterogeneità dei campioni, delle definizioni operative e degli strumenti di valutazione renda difficile formulare conclusioni univoche, non solo sulla *theory of mind*, ma più in generale sulle diverse componenti della cognizione sociale (Hurel et al., 2023).

Nel loro insieme, queste evidenze suggeriscono che la mentalizzazione sia spesso presente in modo implicito nei processi descritti dalla letteratura sui videogiochi, pur raramente venendo assunta come oggetto specifico di indagine. Tale osservazione appare particolarmente rilevante se si considera che, in ambito cognitivo, il potenziale dei giochi, soprattutto quelli cooperativi

e *multiplayer*, è stato riconosciuto come una risorsa privilegiata per l'analisi di processi socio-cognitivi complessi, inclusa la stessa *theory of mind* (Allen et al., 2024).

Anche nei contributi maggiormente orientati all'intervento clinico la mentalizzazione compare spesso sullo sfondo. Ad esempio, Bocci et al. (2024), nell'ambito della Video Game Therapy®, fanno riferimento alla mentalizzazione come parte degli obiettivi clinici dell'intervento videoludico, pur senza un esplicito ancoraggio al modello teorico di Fonagy e senza un approfondimento sistematico del costrutto negli esempi clinici proposti. Una dinamica analoga si riscontra nello studio di Yu et al. (2010), in cui i *meaningful games*, pur essendo orientati all'introspezione e alla consapevolezza, elementi affini alla mentalizzazione, non vengono però collegati in modo diretto e teoricamente esplicito al costrutto.

Conclusioni

Il presente elaborato ha preso in esame il rapporto tra videogioco e mentalizzazione, con l'obiettivo di riflettere sulle potenzialità del medium videoludico come contesto capace di favorire processi di comprensione di sé e dell'altro. Attraverso l'analisi della letteratura è emerso come il videogioco contemporaneo non possa più essere considerato esclusivamente una forma di intrattenimento, ma un ambiente esperienziale complesso nel quale narrazione, interattività, coinvolgimento emotivo e relazione con personaggi virtuali concorrono alla costruzione di significati psicologicamente rilevanti.

Nel corso del primo capitolo è stato evidenziato come il videogioco condivida con il gioco tradizionale numerose funzioni evolutive, ampliandole grazie alle possibilità offerte dalla tecnologia digitale. L'identificazione con l'avatar, l'immersione narrativa, lo storytelling ambientale, la possibilità di assumere prospettive differenti e di confrontarsi con dilemmi morali trasformano l'esperienza videoludica in uno spazio nel quale il giocatore non si limita ad agire, ma attribuisce continuamente significato agli eventi, alle relazioni e alle proprie decisioni. In questa prospettiva, il videogioco si configura come un ambiente capace di promuovere riflessione, introspezione e apprendimento esperienziale.

Il secondo capitolo ha approfondito il costrutto della mentalizzazione, mettendo in luce come la capacità di comprendere gli stati mentali propri e altrui rappresenti una competenza fondamentale per il funzionamento psicologico e relazionale dell'individuo. La prospettiva teorica di Fonagy e collaboratori evidenzia infatti come la mentalizzazione costituisca un processo dinamico, strettamente connesso allo sviluppo dell'attaccamento, della regolazione affettiva e della costruzione del Sé, permettendo di attribuire significato ai comportamenti attraverso l'inferenza di emozioni, pensieri, desideri e intenzioni.

L'integrazione tra i due ambiti teorici suggerisce come alcune caratteristiche proprie dell'esperienza videoludica possano rappresentare condizioni favorevoli all'attivazione di processi mentalizzanti. L'interazione con personaggi dotati di una propria storia, la necessità di interpretarne le motivazioni, la partecipazione emotiva agli eventi narrativi e il continuo confronto con scelte e conseguenze possono infatti stimolare il giocatore a riflettere non soltanto sul mondo virtuale, ma anche sulle proprie modalità di percepire, interpretare e attribuire significato all'esperienza. Naturalmente ciò non implica che ogni videogioco favorisca automaticamente lo sviluppo della mentalizzazione, né che tale competenza possa essere acquisita esclusivamente attraverso il gameplay. Piuttosto, il videogioco può essere

considerato uno spazio potenzialmente fertile, la cui efficacia dipende dalle caratteristiche dell'opera, dal contesto in cui viene fruita e dalle peculiarità del giocatore stesso.

Queste riflessioni aprono inoltre la strada a possibili sviluppi futuri della ricerca. Sarebbe infatti interessante verificare empiricamente se particolari generi videoludici, specifiche meccaniche narrative o determinate modalità di interazione siano maggiormente associate all'attivazione dei processi di mentalizzazione, così come approfondire le possibili applicazioni in ambito clinico, educativo e riabilitativo. Un simile percorso consentirebbe di superare definitivamente una visione dicotomica del videogioco, orientando l'attenzione non tanto sul medium in sé, quanto sulle modalità attraverso cui esso viene progettato, utilizzato e vissuto.

Emblematicamente, uno dei messaggi più celebri della serie *Dark Souls* recita: *"Does not open from this side"*. Nel linguaggio del gioco, questa frase indica una porta che non può essere aperta dal lato in cui ci si trova; per proseguire è necessario esplorare il mondo, affrontare nuovi percorsi e raggiungere l'altro lato, da cui soltanto sarà possibile sbloccare il passaggio. Tale immagine può essere letta come una metafora del processo di mentalizzazione. La comprensione della mente propria e altrui raramente è immediata o accessibile da un'unica prospettiva; richiede invece la disponibilità a cambiare punto di vista, ad attraversare esperienze, a tollerare l'incertezza e a costruire progressivamente nuovi significati. In questa prospettiva, il videogioco può offrire al giocatore proprio quell'occasione di attraversamento: non una risposta definitiva, ma un percorso di esplorazione nel quale imparare a osservare il mondo e sé stessi da prospettive differenti. Forse è proprio questo il contributo più significativo che il medium videoludico può offrire alla psicologia: ricordarci che alcune porte non si aprono forzandole dall'esterno, ma soltanto dopo aver trovato il coraggio di percorrere la strada che conduce dall'altra parte.

BIBLIOGRAFIA

- Abuhamdeh S. (2020). Investigating the "Flow" Experience: Key Conceptual and Operational Issues. *Frontiers in psychology*, 11, 158. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00158>
- Allen, J. G., & Fonagy, P. (Eds.). (2006). *The handbook of mentalization-based treatment*. John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470712986>
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Publishing.
- Allen, K., Brändle, F., Botvinick, M., Fan, J. E., Gershman, S. J., Gopnik, A., Griffiths, T. L., Hartshorne, J. K., Hauser, T. U., Ho, M. K., de Leeuw, J. R., Ma, W. J., Murayama, K., Nelson, J. D., van Opheusden, B., Pouncy, T., Rafner, J., Rahwan, I., Rutledge, R. B., Sherson, J., ... Schulz, E. (2024). Using games to understand the mind. *Nature human behaviour*, 8(6), 1035–1043. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-01878-9>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Baranowski, T., Buday, R., Thompson, D. I., & Baranowski, J. (2008). Playing for real: Video games and stories for health-related behavior change. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 74–82.
- Bartle, R. A. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs*. <https://mud.co.uk/richard/hcds.htm>
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2016). *Mentalization-based treatment for personality disorders: A practical guide*. Oxford University Press.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (1999). Effectiveness of partial hospitalization in the treatment of borderline personality disorder: a randomized controlled trial. *The American journal of psychiatry*, 156(10), 1563–1569. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.10.1563>
- Bediou, B., Rodgers, M. A., Tipton, E., Mayer, R. E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2023). Effects of action video game play on cognitive skills: A meta-analysis. *Technology, Mind, and Behavior*, 4(1), 28–48. <https://doi.org/10.1037/tmb0000102>
- Beebe, B., Lachmann, F.M. (2002), *Infant Research e trattamento degli adulti. Un modello sistemico diadico delle interazioni*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2003.

- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. Heinemann.
- BioWare. (2012). *Mass Effect 3* [Videogioco]. Electronic Arts.
- Bocci, F., & Sala, C. (2015). Il videogioco come strumento creativo e terapeutico in psicologia individuale: L'approccio della Video Game Therapy. *Rivista di Psicologia Individuale*, (86), 53–65. <https://rivista.sipi-adler.it/index.php/RDPI/article/view/87>
- Bocci, F., Del Fante, E., Ferrari, A., Micalizzi, A., & Sarini, M. (2024). *Video game therapy®: Teoria e pratica clinica*. UTET Università.
- Bocci, F., Ferrari, A., & Sarini, M. (2023). Putting the Gaming Experience at the Center of the Therapy-The Video Game Therapy® Approach. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 11(12), 1767. <https://doi.org/10.3390/healthcare11121767>
- Chang, Y., & Liu, Y. C. (2025). Fostering Mentalization in a Virtual World: Using Video Game Play Therapy in an Adolescent With Autism: A Case Report. *The Changhua Journal of Medicine*, 23(1), 36-40. [https://doi.org/10.6501/CJM.202506_23\(1\).0004](https://doi.org/10.6501/CJM.202506_23(1).0004)
- Choi-Kain, L. W., & Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *The American journal of psychiatry*, 165(9), 1127–1135. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07081360>
- Ciccarelli, M., Nigro, G., D'Olimpo, F., Griffiths, M.D., Sacco, M., Pizzini, B., Cosenza, M. (2022). The associations between loneliness, anxiety, and problematic gaming behavior during the COVID-19 pandemic: The mediating role of mentalization. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3257>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Derks, S. D. M. (2024). *You & I. Mentalizing and stress regulation of people with mild to borderline intellectual disabilities: Skill assessment and effects of serious games* [PhD-Thesis, Vrije Universiteit Amsterdam]. <https://doi.org/10.5463/thesis.573>
- Dontnod Entertainment. (2015). *Life is Strange* [Videogioco]. Square Enix.
- Dörner, R., Göbel, S., Effelsberg, W., & Wiemeyer, J. (Eds.). (2016). *Serious Games: Foundations, Concepts and Practice*. Springer.

- Eladhari, M. P. (2009). *Characterising action potential in virtual game worlds applied with the mind module* [Doctoral dissertation, University of Teesside].
- Ermi, L., & Mäyrä, F. (2005). Fundamental components of the gameplay experience: Analysing immersion. In S. de Castell & J. Jenson (Eds.), *Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views – Worlds in Play*. Digital Games Research Association (DiGRA).
- Ferrari, A., & Soraci, P. (2022). Ludonarrative dissonance in *The Last of Us Part II*: Attempting to create empathy with a villain. *Human Interaction & Emerging Technologies (IHIET 2022): Artificial Intelligence & Future Applications*, 68(1), 26-35.
- Fonagy, P., & Allison, E. (2023). Beyond Mentalizing: Epistemic Trust and the Transmission of Culture. *The Psychoanalytic Quarterly*, 92(4), 599–640. <https://doi.org/10.1080/00332828.2023.2290023>
- Fonagy, P., & Target, M. (1996). *Predictors of outcome in child psychoanalysis: A retrospective study of 763 cases at the Anna Freud Centre*. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 44(1), 27–77. <https://doi.org/10.1177/000306519604400104>
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679–700.
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P., & Target, M. (2005). *Psicopatologia evolutiva. Le teorie psicoanalitiche*. Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P., & Target, M. (2007). Playing with reality IV: A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, 88(4), 917–937.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2005). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G. S., Steele, M., Higgitt, A. (1991). *The capacity for understanding mental states*. *Infant Mental Health Journal*, 13, 200–217.
- Fonagy, P; Allison, E; (2014) The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*. 10.1037/a0036505
- FromSoftware. (2011). *Dark Souls* [Videogioco]. Namco Bandai Games.
- FromSoftware. (2019). *Sekiro: Shadows Die Twice* [Videogioco]. Activision.

GDR-online.com. (n.d.). *Giochi Multi User Dungeon (MUD)*. https://www.gdr-online.com/gdr_online_mud.asp

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Gentile, D. A., & Gentile, J. R. (2008). Violent video games as exemplary teachers: A conceptual analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 127–141.

Gergely, G., & Watson, J. S. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: the development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The International journal of psycho-analysis*, 77 (Pt 6), 1181–1212.

Gonzalez, C. & Czlonka, L. (2010). Games for Peace: Empirical Investigations with PeaceMaker. In J. Cannon-Bowers & C. Bowers (Eds.), *Serious Game Design and Development: Technologies for Training and Learning* (pp. 134-149). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-739-8.ch008>

Green, C. S., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423(6939), 534–537. <https://doi.org/10.1038/nature01647>

Green, C. S., & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current Biology*, 22(6), R197–R206.

Greitemeyer, T., & Osswald, S. (2010). Effects of prosocial video games on prosocial behavior. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 211–221. <https://doi.org/10.1037/a0016997>

Guerrilla Games. (2017). *Horizon Zero Dawn* [Videogioco]. Sony Interactive Entertainment.

Hackathorn, J., Solomon, E. D., Blankmeyer, K. L., Tennial, R. D., & Garczynski, A. M. (2011). Learning by doing: An empirical study of active teaching techniques. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 40–54.

Hurel, E., Grall-Bronnec, M., Bouillard, O., Chirio-Espitalier, M., Barrangou-Pouey-Darlas, M., & Challet-Bouju, G. (2023). Systematic Review of Gaming and Neuropsychological Assessment of Social Cognition. *Neuropsychology Review*, 34(3), 738–767. <https://doi.org/10.1007/s11065-023-09599-y>

ImpactGames. (2007). PeaceMaker [Videogioco]. <https://www.peacemakergame.com>

- Ivory, J. D. (2015). *A brief history of video games*. In R. Kowert & T. Quandt (Eds.), *The video game debate: Unravelling the physical, social, and psychological effects of video games* (pp. 3–21). Routledge.
- Jørgensen, K. (2016). The positive discomfort of Spec Ops: The Line. *Game Studies*, 16(2). <https://gamestudies.org/1602/articles/jorgensenkristine>
- Juul, J. (2008). The magic circle and the puzzle piece. In S. Günzel, M. Liebe, & D. Mersch (Eds.), *Conference proceedings of the Philosophy of Computer Games 2008* (pp. 56–67). Potsdam University Press.
- Karpatschhof, B. (2013). *Play, but not simply play*. In I. Schousboe, D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's play and development: Cultural-historical perspectives*. Springer, Dordrecht, pp. 251-265
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kowal, M., Conroy, E., Ramsbottom, N., Smithies, T., Toth, A., & Campbell, M. (2021). Gaming Your Mental Health: A Narrative Review on Mitigating Symptoms of Depression and Anxiety Using Commercial Video Games. *JMIR serious games*, 9(2), e26575. <https://doi.org/10.2196/26575>
- Kral, T. R. A., Stodola, D. E., Birn, R. M., Mumford, J. A., Solis, E., Flook, L., Patsenko, E. G., Anderson, C. G., Steinkuehler, C., & Davidson, R. J. (2018). Neural correlates of video game empathy training in adolescents: A randomized trial. *npj Science of Learning*, 3, Article 13. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0029-6>
- Kral, T. R. A., Stodola, D. E., Birn, R. M., Mumford, J. A., Solis, E., Flook, L., Patsenko, E. G., Anderson, C. G., Steinkuehler, C., & Davidson, R. J. (2018). Neural correlates of video game empathy training in adolescents: a randomized trial. *npj Science of Learning*, 3, 13. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0029-6>
- Li, L., Chen, R., & Chen, J. (2016). Playing action video games improves visuomotor control. *Psychological Science*, 27(8), 1092–1108. <https://doi.org/10.1177/0956797616650300>
- Lingiardi, V., & Gazzillo, F. (2014). *La personalità e i suoi disturbi. Valutazione clinica e diagnosi al servizio del trattamento*. Raffaello Cortina Editore.

- Lo, C. K. M., Tse, N., & Chiu, J. (2024). A mixed-method non-randomized pilot evaluation of a mentalization-informed motivational interviewing group intervention for concerned significant others of adolescents with excessive gaming behaviors. *Children and Youth Services Review*, 159, 107496. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107496>
- Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the heart of it all: The concept of presence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(2).
- Mojang Studios. (2011). Minecraft [Videogioco]. Xbox Game Studios.
- Naughty Dog. (2013). The Last of Us [Videogioco]. Sony Computer Entertainment.
- Naughty Dog. (2020). The Last of Us Part II [Videogioco]. Sony Interactive Entertainment.
- Nazzarro, M. P. (2014). Psicopatologia e mentalizzazione. In V. Lingiardi & F. Gazzillo (a cura di), *La personalità e i suoi disturbi. Valutazione clinica e diagnosi al servizio del trattamento* (pp. 131–147). Raffaello Cortina Editore.
- Nikolayev, M., Evmenova, A. S., Reich, S. M., Clark, K. A., & Burns, M. S. (2022). Teaching preschoolers theory of mind skills with mobile games. *Frontiers in Education*, 7, Article 872888. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.872888>
- Oei, A. C., & Patterson, M. D. (2013). Enhancing cognition with video games: a multiple game training study. *PloS one*, 8(3), e58546. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058546>
- Oxford University Press. (n.d.). Mentalize, v. In Oxford English dictionary. Retrieved May 4, 2026, from <https://doi.org/10.1093/OED/4492937738>
- Paduano, I. (2025). *Manuale di game design: Guida scientifica definitiva ad uno dei mondi più affascinanti della progettazione*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16758925>
- Pallavicini, F., Ferrari, A., & Mantovani, F. (2018). Video Games for Well-Being: A Systematic Review on the Application of Computer Games for Cognitive and Emotional Training in the Adult Population. *Frontiers in psychology*, 9, 2127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02127>
- Parsons, T. D., & Rizzo, A. A. (2008). Affective outcomes of virtual reality exposure therapy for anxiety and specific phobias: a meta-analysis. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 39(3), 250–261. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2007.07.007>
- Pizzimento, P. (2024). "Suspension of disbelief" vs. "Secondary Belief": fictional worlds in Coleridge and Tolkien. *Between*, 14(27), 111-136. <https://doi.org/10.13125/2039-6597/5807>

- Price, M., Mehta, N., Tone, E. B., & Anderson, P. L. (2011). Does engagement with exposure yield better outcomes? Components of presence as a predictor of treatment response for virtual reality exposure therapy for social phobia. *Journal of anxiety disorders*, 25(6), 763–770. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.03.004>
- Pugachev, A. A. (2022). Analysis of Russian and global game studies: Ludology vs. narratology. *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*, 27(4), 823–832. <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2022-27-4-823-832>
- Raybourn, E. M. (2007). Applying simulation experience design methods to creating serious game-based adaptive training systems. *Interacting with Computers*, 19(2), 206–214.
- Reynard, S., Dias, J., Mitic, M., Schrank, B., & Woodcock, K. A. (2022). Digital Interventions for Emotion Regulation in Children and Early Adolescents: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR serious games*, 10(3), e31456. <https://doi.org/10.2196/31456>
- Riva, E. F. M., Riva, G., Talò, C., Boffi, M., Rainisio, N., Pola, L., et al. (2017). Measuring Dispositional Flow: Validity and reliability of the Dispositional Flow State Scale 2, Italian version. *PLoS ONE*, 12(9), e0182201. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182201>
- Riva, G. (2005). Virtual reality in clinical psychology. In G. Riva & C. Galimberti (Eds.), *Towards cyberpsychology: Mind, cognition and society in the Internet age*. IOS Press.
- Riva, G. and Waterworth, J.A. (2014) Feeling present in the physical world and in computer-mediated environments, in Riva, G., Waterworth, J.A. and Murray, D. (Eds.) *Interacting with Presence: HCI and the Sense of Presence in Computer-Mediated Environments*. Palgrave Macmillan.
- Round8 Studio. (2023). *Lies of P* [Videogioco]. Neowiz Games.
- Rupp, M. A., Sweetman, R., Sosa, A. E., Smither, J. A., & McConnell, D. S. (2017). Searching for Affective and Cognitive Restoration: Examining the Restorative Effects of Casual Video Game Play. *Human factors*, 59(7), 1096–1107. <https://doi.org/10.1177/0018720817715360>
- Russoniello, C. V., Fish, M., & O'Brien, K. (2013). The Efficacy of Casual Videogame Play in Reducing Clinical Depression: A Randomized Controlled Study. *Games for health journal*, 2(6), 341–346. <https://doi.org/10.1089/g4h.2013.0010>
- Rutledge, P. (2024). Storytelling and Meaning. In: Allison, S.T., Beggan, J.K., Goethals, G.R. (eds) *Encyclopedia of Heroism Studies*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48129-1_137

- Sacco, K., Ronga, I., Perna, P., Cicerale, A., Del Fante, E., Sarasso, P., & Geminiani, G. C. (2022). A virtual navigation training promotes the remapping of space in allocentric coordinates: Evidence from behavioral and neuroimaging data. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 693968. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.693968>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.
- Schrier, K., & Farber, M. (2017). *The limits and strengths of using digital games as "empathy machines"* (Working Paper No. 5). UNESCO MGIEP.
- Sicart, M. (2008). *Defining game mechanics*. *Game Studies*, 8(2). <https://gamestudies.org/0802/articles/sicart>
- Smith, P. (1987). *Hemingway's early manuscripts: The theory and practice of omission*. University of Chicago Press.
- Smorti, A. (2022). *Storytelling: Perché non possiamo fare a meno delle storie*. Il Mulino.
- Suits, B. (2005). *The grasshopper: Games, life and utopia* (J. Hurka, Ed.). Broadview Press.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321.
- Team Cherry, 2025. *Hollow Knight: Silksong* [videogioco]. Team Cherry.
- Team Cherry. (2017). *Hollow Knight* [Videogioco]. Team Cherry.
- Wiemeyer, J., & Kliem, A. (2012). *Serious games in prevention and rehabilitation—a new panacea for elderly people?* *European Review of Aging and Physical Activity*.
- Wols, A., Pingel, M., Lichtwarck-Aschoff, A., & Granic, I. (2024). Effectiveness of applied and casual games for young people's mental health: A systematic review of randomised controlled studies. *Clinical psychology review*, 108, 102396. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102396>
- Yager Development. (2012). *Spec Ops: The Line* [Videogioco]. 2K Games.
- Yu, G., Martin, J. A., & Chai, P. (2010). *Shifting worldview using video game technologies*. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 3077–3083). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).