

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Medicina

Dipartimento di Scienze Biomediche

Corso di Laurea Magistrale in Scienze e Tecniche dell'Attività Motoria Preventiva e

Adattata

Tesi di Laurea

FUTSALL FOR ALL:

una strategia inclusiva per un nuovo gioco del calcio adattato

Relatore: Prof.ssa Nart Alessandra

Laureando: Calza Matteo

N° di matricola: 2090763

Anno Accademico 2023/2024

INDICE

Abstract

Introduzione	1
Capitolo 1. Integrazione e inclusione	2
1.1 Il modello dell'inclusione	2
1.2 Universal design for learning	6
Capitolo 2. Il Futsal for all	12
2.1 UDL: un modello inclusivo per la scuola e lo sport	12
2.2 Il nuovo gioco del calcio universale	22
2.3 Principi e criteri d'inclusione	26
Capitolo 3. Proposte Operative	32
3.1 Valutazione dei Ruoli	32
3.2 Autovalutazione degli Atleti	36
3.3 Una proposta di allenamento	38
3.4 Esempi e checkpoint pratici da campo	42
Conclusione	48
Appendice 1	
Bibliografia	
Sitografia	

Abstract

Questa tesi esplora l'implementazione di una nuova strategia inclusiva nel Futsal adattato, mirando a promuovere l'inclusione, la collaborazione e il gioco condiviso tra persone di diverse abilità. Utilizzando l'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL), si vuole proporre una metodologia innovativa per progettare un nuovo gioco del Futsal. Lo scopo di questo elaborato è di rendere il Futsal accessibile ad un pubblico più ampio riducendo le categorizzazioni tradizionali per promuovere l'equità nel contesto sportivo. Questa prospettiva più ampia nel calcio adattato rende lo stesso più inclusivo e accessibile, migliorando significativamente l'esperienza di partecipazione per tutti i giocatori. Questa tesi contribuisce ad avanzare il campo dello sport adattato attraverso l'innovazione e l'advocacy per un cambiamento positivo nel modo in cui il Futsal è concepito e praticato.

Introduzione

L'Universal Design For Learning (UDL) è uno strumento di progettazione universale che permette, attraverso principi, linee guida ed obiettivi formativi, di rendere le proposte didattiche inclusive, individualizzando la proposta a ciascun individuo, rendendo partecipe attivo chiunque sia presente. Questo nuovo strumento inclusivo sostituisce i tradizionali metodi didattici, che creavano proposte didattiche piatte, prive di personalizzazione, in cui l'alunno o atleta doveva esclusivamente adattarsi alle proposte, rischiando di non comprenderla, di non aderire o di non riuscire ad applicarle.

Con l'UDL si inverte la dinamica, e la proposta fin dal principio si preclude l'obiettivo di essere flessibile e adattabile all'individuo.

Questo strumento è stato adottato anche nella pratica del Futsal For All, in cui il gioco del calcio a 5 tradizionale viene incontro alle esigenze delle persone rendendo il gioco universale, con il principale obiettivo di far emergere le potenzialità di ogni individuo, mettendo le proprie abilità al servizio della squadra per ottenere obiettivi individuali e collettivi.

L'importanza della pratica inclusiva ha il focus anche nei benefici psico-fisici e socio-relazionali senza dimenticare le difficoltà che le persone con bisogni speciali incontrano per partecipare attivamente alle attività sportive.

Si inizierà a parlare nel primo capitolo delle differenze tra Inclusione e Integrazione, introducendo il nuovo strumento inclusivo dell'UDL, funzionale a porre un confronto critico tra le proposte dei giochi modificati rispetto ai giochi integrati, mettendo al centro il nuovo gioco del calcio inclusivo e la differenza metodologica. Si parlerà di come viene giocato, definendo regole (non ufficiali ancora, essendo sport sperimentale) e definendo il processo per garantire inclusione e partecipazione attiva di ogni soggetto aderente, oltre una scheda di valutazione che aiuta a comprendere se un'attività sportiva sviluppata possa essere definita Inclusiva a tutti gli effetti, introducendo poi nell'ultimo capitolo schede di valutazione e autovalutazione delle capacità funzionali, con proposte operative pratiche provate empiricamente su campo.

Capitolo 1. Integrazione e Inclusione

Prima di arrivare a definire il nuovo gioco del “Calcio Inclusivo”, sorge spontaneo chiedersi sui giochi del calcio adattati esistenti ad oggi per ragazzi con disabilità, come esempio calcio per amputati, calcio per sordi, calcio per socio-relazionali: massimizzano il valore della persona in quanto individuo globale? Quale approccio metodologico hanno usato questi giochi per garantire la partecipazione attiva di persone con specifici bisogni? “Integrare una persona” è la stessa cosa di dire “includere una persona”?

Rispondiamo a queste domande definendo due distinti metodi di approccio rivolti a persone che, tendenzialmente, rischiano di essere escluse da pratiche sportive.

Infatti, nonostante il prezioso contributo dell'Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, ancora oggi si osservano interventi da parte di chi affronta temi di natura pedagogica e/o didattica che mostrano una certa ambiguità nell'uso dei termini "inclusione" e "integrazione".

I due termini sono utilizzati come sinonimi e inseriti nell'argomentazione in modo casuale, nonostante, i due concetti possiedano una specificità di significato e, di conseguenza, un diverso impatto sulle prassi educative e didattiche (Curatola, 2016).

1.1 Il modello dell'inclusione

La questione che sollecita l'attenzione è riconducibile alla necessità di cogliere le diverse manifestazioni dei bisogni individuali e/o collettivi attraverso modelli che non siano fini a se stessi, bensì finalizzati alla progettazione e alla realizzazione di servizi rivolti alla persona. Come definito prima, i due modelli che si occupano di ciò sono quelli di integrazione e inclusione.

Da un punto di vista temporale, la proposta del modello integrativo arriva prima, trovando collocazione istituzionale soprattutto in Italia negli anni '70 del secolo scorso. Successivamente si introdusse quello più condiviso a livello internazionale dell'inclusione. Al modello dell'integrazione va riconosciuto il merito di aver contribuito fortemente alla promozione e al diffondersi di una solida coscienza critica riguardo alle diverse condizioni di emarginazione e di esclusione. Tuttavia, è da sottolineare che la sua applicazione, soprattutto nella scuola, ha fatto emergere non pochi limiti riguardo alla sua efficacia, pur dimostrando tutta la sua funzionalità nel promuovere una maggiore sensibilità sociale e culturale verso le differenze.

Dagli esiti di queste esperienze, sostenute anche dal maturare e dal diffondersi di nuovi panorami scientifici e culturali, si afferma il modello inclusivo.

La centralità valoriale della persona, vista come entità unica e irripetibile, dotata di un patrimonio di diritti inalienabili e fondativa di una società che deve prospettarsi come partecipativa, solidale, integrativa, è una visione che con l'inclusione inizia a maturare (Benetton, 2016). L'obiettivo comune dei due modelli resta quello di porre fine, in ogni contesto sociale, a qualunque forma di emarginazione e/o esclusione, sostenendo proposte mirate a garantire a tutte le persone il diritto di affermarsi e di trovare adeguati spazi esistenziali nel contesto sociale di appartenenza. Ma tale presa di coscienza si materializza soltanto con la proposta del modello dell'inclusione, che agisce sul rimodellamento dei contesti in cui si esplica la relazione tra più soggetti.

L'approccio inclusivo non si limita a focalizzarsi sulla specificità dei disturbi e dei limiti della persona, ma sulla capacità della società di offrire una reale partecipazione attiva alle dinamiche del proprio ambiente di vita.

Si passa così da una visione clinica del problema a una visione sociale.

Come afferma Curatola (2016), la convinzione è che il modello dell'inclusione sia più positivo e corrente rispetto a quello integrativo, perché va oltre ogni tentativo di adattare la persona svantaggiata a una presunta normalità, rifiutando pratiche che non rispettano le specificità dei potenziali individuali.

1.1.2 Precisazione linguistica

I due termini presentano una diversa valenza significativa e con ciò un differente valore d'uso, comportando la possibilità di delineare modelli progettuali d'azione specifici per ciascun termine, con strategie e processi distinti.

In questo modo vengono delineati due distinti modelli di rappresentazione, di contesti relazionali e di sviluppi.

Il concetto di inclusione si basa su un modello di progettualità in cui i soggetti in relazione mantengono nel tempo caratteristiche di identità abbastanza dissimili tra loro, tali da non permettere la previsione di forme significative di accomodamento, come teorizzato da Piaget, o di interscambio relazionale di tipo integrativo. Piuttosto, il modello inclusivo favorisce un accomodamento ragionevole tra le parti, secondo quanto indicato nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006).

Le linee guida fondamentali di questo modello si basano principalmente sul rispetto per la tutela delle minoranze e sulla solidarietà.

Al contrario, l'integrazione parte dall'idea che le singole identità possano essere percepite come incompatibili, ma che, nonostante ciò, si possano condividere conoscenze e competenze.

Questo approccio si fonda su abilità compatibili per lo svolgimento di azioni comuni, con pari accesso a strumenti e servizi. L'obiettivo è creare un sistema di appartenenza unificato, similmente a quanto avviene nei giochi adattati esclusivi per persone con determinate disabilità.

La relazione inclusiva può perdurare invece nel tempo senza risolversi in una soluzione esistenziale integrativa, nel senso che il sistema di partenza si definisce attraverso la composizione variegata di diverse presenze, senza vincoli prestabiliti.

Per aiutare a comprendere quanto definito, vengono illustrate tre immagini che definiscono quanto detto in termini visivi, che richiamano concetti matematici tipici delle teorie degli insiemi, essendo essa la lingua universale per eccellenza.

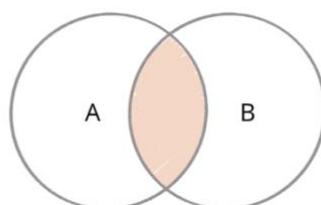


Fig.1 - Relativa inclusione

Poiché la matematica è considerata la lingua universale per eccellenza, possiamo provare a rappresentarla visivamente. La figura 1 illustra una relazione tra due insiemi distinti, applicabile a diversi contesti come quello familiare, educativo o sportivo. In questo esempio l'inclusione emerge come elemento che nasce dalla interazione tra gli insiemi di appartenenza, e non dalle singole caratteristiche che contraddistinguono i due insiemi (Santi & Ghedin, 2012). Ciò descrive una situazione in cui l'unità B, che esempio possa essere riferita a una persona, o insieme di persone con bisogni speciali, è parte integrante di A (il gruppo), distinguendosi da essa per le sue caratteristiche.

L'azione inclusiva permette di realizzare un percorso formativo basato sulla condivisione degli obiettivi educativi e sul rispetto delle specifiche potenzialità individuali. Questo avviene tenendo conto di tutto ciò che è comune tra A e B (C), valorizzando ogni espressione

personale di identità, come lo sviluppo della personalità, il bisogno di stabilire relazioni positive e la necessità di esperienze significative.

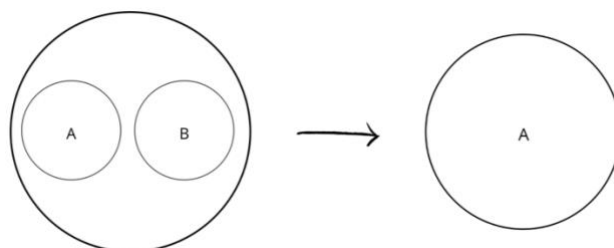


Fig.2 – Inclusione fittizia

Nella figura 2, viene presentata quello che rischia di accadere, nel contesto scolastico soprattutto, ma anche sociale e sportivo, qualora che le caratteristiche di B non siano rispettate e mantenute come tali, ma vengono “dissolte” in A.

Curatola evidenzia che, spesso, le iniziative di inclusione risultano inefficaci, poiché tendono a far sì che la minoranza venga assimilata completamente. Ciò porta alla negazione della sua specificità e all'affermazione esclusiva dei valori e delle caratteristiche del gruppo maggioritario, considerato come la norma (Curatola, 2016)

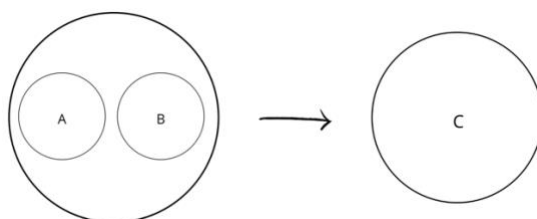


Fig.3 – Reale inclusione

Nella Figura 3, si definisce il reale progetto inclusivo che dovrebbe venire a crearsi tra due insiemi distinti, che mantengono le proprie proprietà, non limitandosi a trovare compromessi di convivenza, o piccoli punti in comune, ma che collaborano per la creazione di una nuova unità distinta, che unisce i bisogni e le potenzialità di azione di entrambe. In questo modo si crea in sistema di appartenenza in cui l'individuo si sente valorizzato per quello che è all'interno di un contesto dove non si sente escluso, ma si sente parte di un gruppo.

“Con l'inclusione si favorisce l'attuazione di un positivo processo di crescita individuale e sociale, che si attua nella speranza di riuscire a dare vita a una nuova e comune identità che vada oltre ogni originaria differenza presente nelle specificità” (Curatola, 2016 Inclusione e

integrazione: Modelli alternativi o correlati di organizzazione; pag. 22). Puntare così alla realizzazione di un nuovo insieme, partendo da due o più insiemi distinti, è l'obiettivo che ci si deve porre per non emarginare nessuno, ma al contrario sostenere la crescita individuale, valorizzando la persona nella sua totalità, nei suoi interessi, bisogni e potenzialità. Per questa ragione è fondamentale definire nuovi modelli pedagogici che consentano il superamento delle categorizzazioni.

Tra gli attuali orientamenti internazionali l'Universal Design for learning (UDL) rappresenta quello di maggiore interesse. Nato negli Stati Uniti, presso il Center for Applied Special Technology (CAST), un'organizzazione no profit di ricerca e sviluppo fondata da Rose & Meyer nel 1984, per proporre soluzioni innovative relative all'apprendimento per ogni singolo individuo, sia esso con o senza disabilità. In seguito, nel 2011, l'organizzazione ha sviluppato delle linee guida che consentono agli educatori la possibilità di rendere concretamente le proposte didattiche inclusive per chiunque.

1.2 Universal Design for Learning

Nel dettaglio questo nuovo approccio metodologico si prefigge l'obiettivo di includere ogni singolo individuo in un gruppo, nonostante l'eterogeneità delle abilità, cucendo il percorso di apprendimento su misura affinché la valorizzazione sia globale e funzionale al contesto di relazioni.

1.2.1 La nascita di una nuova metodologia

Come sostiene l'ICF (2011) la disabilità è definita dalla relazione tra le caratteristiche individuali della persona e il modo in cui la società le prende in considerazione. Perciò, quanto più la società considera i bisogni individuali come una questione di diritti, tanto più affronta gli ostacoli fisici, sociali e comportamentali e perciò tanto più si ridurranno le barriere alla partecipazione delle persone con disabilità nella vita sociale.

Per garantire ciò nasce l'Universal Design For Learning.

L'Universal Design For Learning nasce come evoluzione dell'Universal Design, termine coniato da Mace nel 1984, per indicare i progetti che venivano applicati per rendere gli spazi accessibili agli utenti con bisogni speciali e successivamente rivisto dallo stesso Mace et al., (1991) introducendo principi e linee guida (Mace, Hardie & Place, 1991).

L' Universal Design for Learning poggia così sui principi fondati dal CAST nel 1991 che nacquero con l'idea di ridurre le barriere architettoniche per le persone con bisogni speciali,

e li estende ad altri ambiti, tra cui l'educazione, dove si è cercato di applicarli a tutti i livelli del sistema scolastico (Pastor, 2016).

Questo è stato un processo necessario per uno sviluppo più moderno del contesto educativo, in quanto i modelli didattici tradizionali, antecedenti allo sviluppo dell'UDL, tendevano a essere omogenei e rigidi, rivolti a studenti che si adattavano a tale modello, lasciando indietro molti altri, creando "barriere all'apprendimento", simili a quelle presenti in passato nell'accesso fisico agli edifici (Mangiatordi, 2017).

L'UDL considera le diversità nell'apprendimento come norma e offre istruzione flessibile e accessibile fin dall'inizio, senza necessità di adattamenti successivi (CAST, 2011).

I sette principi dell'Universal Design sono:

1. Equità: utilizzabile da chiunque;
2. Flessibilità: adattabile a diverse abilità;
3. Semplicità: facile da comprendere e usare;
4. Percettibilità: trasmettere informazioni in modo chiaro;
5. Tolleranza all'errore: minimizzare i rischi;
6. Sforzo ridotto: utilizzo con minimo sforzo;
7. Spazio adeguato: accesso e uso agevole per tutti.

L'UDL rappresenta una rivoluzione concettuale che valorizza la diversità e promuove la flessibilità e l'accessibilità nell'apprendimento fin dalla fase di progettazione, eliminando l'uso di etichette che ostacolano l'inclusione (Savia, 2016). Si parte dalle persone e dai loro bisogni educativi, evitando etichette che potrebbero creare discriminazioni (Bocci & Gueli, 2019). In questo modo, non si attende l'insuccesso per intervenire, ma si progettano percorsi educativi flessibili e adatti a tutti fin dall'inizio (Catalfamo, 2016).

Il CAST, attraverso l'UDL, offre un modello di pianificazione educativa che mira a soddisfare le esigenze di tutti gli studenti fin dall'inizio, promuovendo l'indipendenza e il successo di ciascuno.

1.2.2 UDL e neuroscienze

Nel contesto pedagogico della progettazione universale, diverse ricerche hanno messo in luce le differenze negli apprendimenti, il ruolo delle tecnologie educative e le migliori pratiche didattiche (Mangiatordi, 2017), tutte strettamente connesse alla psicologia cognitiva e alle neuroscienze (Bear et al., 2016; Olivero, 2012). Tali studi riconoscono la diversità cerebrale, nonché la variabilità e unicità dei processi di apprendimento di ciascun individuo.

Il cervello è costantemente in interazione con l'ambiente, il che porta a una crescente specializzazione dei neuroni in reti neurali sempre più complesse, con migliaia di connessioni che si creano e si modificano in risposta a vari fattori interni ed esterni (Dainese, 2019).

In particolare, le neuroscienze hanno evidenziato una notevole variabilità in tre aree di specializzazione strettamente connesse, analizzate di seguito:

- *Rete di riconoscimento* (situata nella parte posteriore della corteccia): riguarda il “cosa” dell’apprendimento. Si attiva durante l’acquisizione e la prima elaborazione delle informazioni sensoriali per estrarne significato. È responsabile del riconoscimento degli stimoli percepiti e della loro successiva memorizzazione (Mangiatordi, 2017). Questo processo è alla base della selezione e discriminazione iniziale delle informazioni, che consentono l’acquisizione delle conoscenze (Ausubel, 1988).
- *Rete strategica* (situata nell’area frontale della corteccia): riguarda il “come” dell’apprendimento. Si attiva durante l’elaborazione delle informazioni, permettendo di risolvere problemi complessi attraverso il ragionamento. Mentre la rete di riconoscimento gestisce la ricezione delle informazioni, quella strategica è responsabile dell’organizzazione e selezione delle informazioni per l’interazione con l’ambiente (Mangiatordi, 2017). Questo sistema consente un apprendimento significativo, creando collegamenti con le conoscenze pregresse e favorendo l’aggiornamento e la reinterpretazione delle stesse.
- *Rete affettiva* (posizionata nell’area mediana del sistema nervoso): riguarda il “perché” dell’apprendimento. È coinvolta nel legame emotivo con le informazioni apprese e nel significato personale attribuito dallo studente. La concentrazione si attiva nella corteccia orbito-frontale, che favorisce l’apprendimento collegando emozioni e informazioni agli obiettivi da raggiungere (Schoenbaum & Roesch, 2005). Questa area regola anche le emozioni, le quali svolgono un ruolo cruciale nella risposta dello studente nel processo decisionale e di risoluzione dei problemi (Anderson, 2018). Le emozioni, infatti, influenzano il modo in cui lo studente percepisce un obiettivo e ne orientano le decisioni consapevoli per raggiungerlo. In questo contesto, le ricerche evidenziano l’inscindibile legame tra emozione e cognizione, sottolineando come la motivazione sia fondamentale per applicare

conoscenze e competenze nella vita quotidiana, poiché guida pensieri e azioni (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

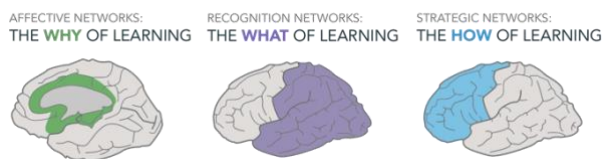


Fig. 4 – Le tre aree dell’apprendimento (CAST, 2011)

Il network emotivo organizza e gestisce le informazioni elaborate dagli altri due network, stabilendo priorità basate su interessi, ricordi ed emozioni (Fedeli, 2013; Della Sala, 2016; Lucangeli, 2019; Savia, 2019). Le tre reti neurali generano diversi tipi di apprendimento (Malone & Lepper, 1987; Mega, Ronconi & De Beni, 2014):

- *Apprendimento di riconoscimento*: si riferisce alla capacità dello studente di identificare e memorizzare concetti. Questo tipo di apprendimento è solitamente facilitato dall'insegnamento del docente, dalla lettura di materiali didattici o dalla visione di contenuti multimediali.
- *Apprendimento strategico*: è legato alla capacità dello studente di rispondere a determinati contenuti, concetti e abilità.
- *Apprendimento affettivo*: fa riferimento alle emozioni vissute dallo studente durante il processo di apprendimento. Queste emozioni non sono separate dai processi cognitivi, ma li influenzano direttamente, incidendo su aspetti come attenzione, memoria e comprensione. Le emozioni dirigono le risorse cognitive verso ciò che le suscita e influenzano l'atteggiamento dello studente. In particolare, le emozioni positive aumentano la motivazione, elemento fondamentale per rendere l'esperienza di apprendimento significativa e formativa.

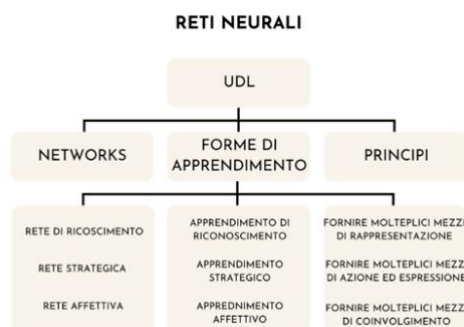


Fig.5 – Reti neurali e principi UDL (Baldassare, 2021)

1.2.3 I tre principi dell'UDL e le linee guida

L'approccio UDL mira a promuovere l'equità, garantendo a tutti gli studenti la possibilità di partecipare e accedere all'apprendimento, specialmente in contesti con una grande eterogeneità sociale. Spesso, si incontrano studenti che dimostrano eccellenza in una specifica area (come la capacità di memorizzare facilmente informazioni lette o ascoltate), ma che richiedono assistenza in altre, come il mantenere la concentrazione o esprimere verbalmente idee e concetti. Per gestire questa diversità, è necessario un approccio più flessibile all'insegnamento, capace di adattare il curriculum alle varie necessità degli studenti perché “la sfida non è quella di modificare o adattare i programmi di studio per pochi, ma di farlo in modo efficace e in partenza” (2018 Linee Guida Universal Design For Learning; pag. 12).

Tenendo conto del quadro di riferimento offerto dalla neuroscienza e dalla mutabilità dello studente nelle tre aree succitate, il CAST (2011, 2018) ha sviluppato specifiche linee guida incardinate su principi fondamentali, di seguito sintetizzati:

- *Fornire diversi mezzi di rappresentazione* per garantire agli studenti la possibilità di mostrare ciò che sanno e possono fare, attraverso il mezzo ritenuto più efficace a loro. Più precisamente, avendo gli studenti modalità differenti di percepire e comprendere le informazioni presentate, è essenziale progettare alternative nel fornire le informazioni: attraverso modalità sensoriali differenti (vista, udito, tatto); Offrire le informazioni in formati modificabili; spiegare il vocabolario e i simboli principali per assicurarsi che tutti gli studenti li comprendano; esporre i contenuti attraverso una varietà di mezzi, non solo quello testuale; attivare le conoscenze pregresse dei discenti (Mitchell, 2014).
- *Offrire diversi mezzi di azione ed espressione* per garantire pari opportunità agli studenti nell'interazione con i contenuti didattici e nella condivisione delle conoscenze acquisite, utilizzando una varietà di strumenti didattici (visivi, uditivi, tattili, concreti, rappresentativi e astratti), e fornendo opzioni per il funzionamento esecutivo (definizione di obiettivi, supporto alla pianificazione, uso di strategie e monitoraggio dei progressi) (Baldassare, 2021). È così fondamentale progettare un curriculum flessibile, adottando forme di valutazione che richiedano agli studenti il confronto con compiti concreti (Evans et al., 2010).

- *Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento* utile per identificare i compiti e gli approcci che più motivano ogni studente a connettersi con l'apprendimento. Alcune opzioni che muovono in questa direzione sono: rendere i contenuti delle lezioni il più possibile rilevanti e autentici, conoscendo gli interessi dell'individuo; ridurre al minimo le minacce e le distrazioni; incoraggiare l'impegno e la costanza (Mitchell, 2014).

Ogni principio è suddiviso in tre linee guida, per un totale di nove, e ciascuna linea guida si articola in un numero variabile di criteri di controllo (checkpoint), fondamentali per l'effettiva applicazione del programma. L'obiettivo di questi principi è formare individui esperti e competenti, capaci di ampliare continuamente il proprio bagaglio di conoscenze e abilità. Tali individui devono essere in grado di gestire le emozioni anche in situazioni complesse e stressanti, affrontando le sfide con resilienza e determinazione. Inoltre, devono saper applicare in modo pratico le competenze acquisite, evitando che queste restino meri concetti teorici, ma rendendole utili e funzionali nella vita quotidiana e nelle interazioni sociali. Un altro aspetto cruciale è la promozione della consapevolezza di sé: i partecipanti devono imparare a riconoscere e valorizzare tanto i propri punti di forza quanto le aree di debolezza su cui lavorare. Questo processo di autovalutazione è essenziale per la crescita personale poiché consente di fissare obiettivi realistici e di monitorare i progressi nel tempo. Nell'appendice 1 viene presentata una schematizzazione dettagliata dei principi, delle linee guida e degli obiettivi definiti dagli autori del CAST, fornendo così un quadro chiaro e strutturato di riferimento. I checkpoint e gli esempi pratici volti a stimolare tali principi sono descritti nell'ultimo paragrafo dell'ultimo capitolo, con un focus particolare su esempi concreti legati al "calcio inclusivo". Questi esempi dimostrano l'applicazione dei principi nel contesto sportivo, evidenziando come l'inclusività possa essere realizzata attraverso pratiche specifiche che promuovono la partecipazione attiva di tutti i giocatori, indipendentemente dalle loro abilità.

Capitolo 2. Il futsal for all

2.1 UDL: un modello inclusivo per la scuola e lo sport

L'UDL è stato studiato con attenzione nel contesto dell'istruzione scolastica, essendo quello di maggior applicativo fino ad ora, riscontrando notevoli benefici per incrementare la partecipazione attiva degli studenti.

Non mancano gli studi di applicazione dell'UDL nel mondo sportivo e dell'educazione motoria. Anzi, nonostante il numero ridotto di studi in tale contesto, sembrano altresì vero avere minori lacune e criticità rispetto all'applicativo nel contesto scolastico.

Questo sembra essere vero, per la possibilità di intercettare fette di persone e ragazzi che sono spinte da motivazioni maggior personali e genitoriali ad interpretare un percorso sportivo, nonostante la grande consapevolezza delle difficoltà da parte di alcune persone a parteciparvi, per presenza di barriere che ostacolano l'accesso.

2.1.1 I benefici e i limiti nel contesto scolastico

Lo studio di Bloke et al., (2015) ha valutato l'accessibilità della didattica per studenti con disabilità in un contesto universitario, utilizzando interviste strutturate. Le domande a scala di Linkert (1 a 3), erano basate ciascun per almeno un principio dell'Universal Design for Learning, facendo esprimere le preferenze di apprendimento e gli strumenti utilizzati, come esempio, veniva chiesto se veniva concesso agli studenti la possibilità di registrare le lezioni su nastro o digitalmente (terzo principio dell'UDL).

Gli studenti hanno indicato preferenze per approcci pratici e flessibili, apprezzando la tolleranza all'errore. Tuttavia, hanno segnalato difficoltà con il supporto tecnologico e la necessità di chiedere continuamente assistenza.

Nel 2013, Davies et al., hanno studiato l'efficacia dell'UDL in un contesto scolastico, confrontando un gruppo di intervento con insegnanti formati sull'UDL e un gruppo di controllo. 386 studenti, di cui 57 con disabilità, hanno partecipato completando questionari e con scala Linkert (1 a 5) pre e post-intervento sulla didattica dei corsi seguiti, con quesiti in cui veniva chiesto loro se “le informazioni fornite dall'insegnante fossero date in più modalità”, oppure “le lezioni risultassero interattive”, o “se un intervento positivo di un alunno veniva sostenuto con feedback positivo”.

Il gruppo di intervento ha mostrato miglioramenti significativi nella “presentazione del materiale”, “chiarezza delle informazioni” e “materiali del corso sono accessibili,

chiaramente organizzati e facili da usare” e “l’istruttore collega i concetti chiave agli obiettivi più ampi del corso” rispetto al pre al gruppo di controllo.

Questo evidenzia come un aumento dell’utilizzo dell’UDL da persone qualificate possa incrementare per tutte le persone, con disabilità o meno, una partecipazione attiva e più motivata alle lezioni.

Lo studio di Baroni & Lazzari (2022) ha dimostrato che l’uso di tecnologie multimediali come Moodle e Padlet aumenta la partecipazione attiva degli studenti, supportando i principi dell’UDL. Il corso, strutturato in lezioni frontali, brainstorming, progetti di gruppo e discussioni, sui 163 partecipanti che hanno aderito allo studio, il 96% dichiara di aver incrementato le sue conoscenze e il 90% di sentirsi più libero di esprimersi. Tra le criticità, sono emersi il poco tempo per i lavori di gruppo e la scarsa cooperazione di alcuni studenti. Questo sottolinea l’aiuto di tale approccio per sviluppare competenze in modo più creativo e meno strutturato.

Interessante è lo studio di Kennette & Andrew (2019) che evidenzia anche da parte dei partecipanti l’importanza dell’UDL in un college americano. Attraverso un questionario di 36 item con scala Likert (da 1 a 5), gli studenti hanno valutato utili vari aspetti dell’UDL, come “la disponibilità dei docenti fuori dall’orario di lezione” (100%), “l’uso di rubriche” (90,91%), “la condivisione delle diapositive e feedback chiari” (91,67%), “fornitura di feedback chiari sui compiti (91,67%)”.

Gli studi evidenziano che l’UDL può incentivare l’educazione collaborativa e migliorare la partecipazione e la motivazione degli studenti, promuovendo così l’inclusione, nonostante alcune criticità. Il paradigma dell’UDL è spesso distante dalla pratica quotidiana, il che può scoraggiare gli insegnanti se non supportati adeguatamente (Mitchell, 2014). Infine, alcune critiche riguardano la mancanza di dettagli nelle indicazioni per la personalizzazione dell’informazione e la scarsità di ricerche che confermino l’efficacia dell’UDL (Calvani, 2018; Mitchell, 2014;)

2.1.2 I benefici nel contesto motorio e sportivo

Si presentano, in seguito, alcune considerazioni sull’applicazione di questo strumento nel campo dell’educazione motoria e nello sport.

Diversi ricercatori sono giunti a dimostrare che utilizzare strumenti di collaborazione come l'UDL, è positivo per raggiungere gli obiettivi formativi, l'autostima, l'apprendimento attivo, le interazioni sociali, la capacità di lavorare in gruppo (Dyson et al. 2012; Goodyear, 2012).

Uno studio condotto da Chambers & Badley (2020), hanno dimostrato che ragazzi con sindrome di autismo che giocano a calcio insieme a persone normodotate, con funzione di tutor, ha incrementato le loro abilità tecniche nel gesto del calciare, parare e lanciare la palla. A sua volta i ragazzi che fungevano da peer tutor, incrementavano le loro abilità sociali, aumentando la scala di *Accettazione Sociale*.

Morsanuto et al., (2023) hanno condotto uno studio sul calcio integrato, evidenziando i benefici di questa pratica per le persone con sindrome di autismo. Hanno coinvolto un totale di 108 partecipanti, sottoponendoli alla batteria di valutazione "NEPSY II" sia all'inizio che alla fine dell'anno educativo (T0 e T1). Questa valutazione neuropsicologica, progettata per soggetti dai 3 ai 16 anni, analizza diverse abilità cognitive, tra cui attenzione, funzioni esecutive, linguaggio, memoria, funzioni senso-motorie, percezione sociale ed elaborazione visuo-spaziale.

Per il loro studio, hanno utilizzato specifici sottotest, tra cui:

- M3: valuta l'apprendimento e la memoria visuo-spaziale, analizzando sia la memoria a lungo termine che la discriminazione visiva, distinguendo tra la memoria per stimoli visivi e per la posizione spaziale.
- M6: misura la memoria narrativa attraverso rievocazioni libere e guidate, oltre a test di riconoscimento.
- SM1: valuta la velocità e l'abilità nei movimenti ripetitivi delle dita e nell'esecuzione rapida di sequenze motorie.
- SO1: analizza la comprensione di costrutti verbali e paraverbali.

I partecipanti sono stati divisi in due gruppi: un gruppo di controllo composto da 18 persone che non praticavano il gioco e un gruppo di 90 che partecipava al calcio integrato due volte a settimana. Lo studio ha avuto una durata di un anno e mezzo. Al tempo T1, il gruppo di intervento ha mostrato risultati superiori e statisticamente significativi nei test SM1, Finger Tapping e M6, rispetto al gruppo di controllo. Nel gruppo di controllo non sono emerse

differenze significative tra T0 e T1, mentre nel gruppo di intervento sono stati osservati miglioramenti significativi in tutti i test.

Questo studio risulta particolarmente utile poiché dimostra come la pratica del calcio integrato possa favorire il miglioramento di abilità motorie e cognitive nei bambini con sindrome di autismo, offrendo un modello di intervento che può essere replicato e adattato in contesti educativi e sportivi.

Uno studio condotto da Taunton et al., (2017) ha coinvolto 67 partecipanti di entrambi i sessi, di cui il 42% con disabilità, tra cui autismo, menomazioni fisiche e disabilità socio-relazionali. I ricercatori hanno valutato l'applicazione dei principi dell'Universal Design for Learning (UDL) nella pratica motoria inclusiva.

I partecipanti sono stati divisi casualmente in due gruppi: un gruppo di intervento con 40 bambini (20 con disabilità e 20 senza disabilità) e un gruppo di controllo con 27 bambini. Il gruppo di intervento ha seguito per sei settimane, cinque volte alla settimana, un programma di giochi di coordinazione e giochi di squadra basato sul protocollo SKIP-UDL, mentre il gruppo di controllo ha svolto attività di insegnamento tradizionale e giochi liberi senza guida. SKIP-UDL è un curriculum motorio progettato secondo tre principi chiave: insegnare abilità motorie fondamentali per sviluppare movimenti complessi, rafforzare tali abilità e tenere conto delle caratteristiche individuali degli studenti. Il curriculum offre accesso a un'ampia gamma di attrezzature e propone attività brevi, in stile stazione, per massimizzare le opportunità di pratica. Questo approccio permette ai bambini di adattare l'apprendimento alle proprie preferenze e ritmi, evitando di limitare il numero di prove e basandosi su un tempo stabilito.

Per garantire l'integrità dell'intervento, il 30% delle lezioni è stato osservato da esaminatori, che hanno controllato che il protocollo fosse applicato correttamente. Gli esaminatori hanno utilizzato una scheda di controllo con 36 voci per valutare l'operato dell'insegnante, tra cui: fornire un'introduzione chiara, dimostrazioni corrette e mantenere il ritmo delle attività. Ogni voce è stata valutata con un punteggio di 1 (se soddisfatta) o 0 (se non soddisfatta), calcolando poi la percentuale di fedeltà, che è risultata tra il 95% e il 100%.

I partecipanti hanno eseguito il "Test of Gross Motor Development (TGMD-2)" prima e dopo l'intervento per valutare le abilità motorie. Dopo sei settimane, tutti i bambini hanno ripetuto il test seguendo le stesse procedure. I risultati hanno mostrato miglioramenti

significativi ($p < .001$) nelle abilità motorie del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Tuttavia, all'interno del gruppo di intervento, i bambini senza disabilità hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai compagni con disabilità.

Un altro studio, condotto da Gallotta et al., (2024), ha rafforzato i benefici degli sport inclusivi per persone con e senza disabilità. È stato utilizzato un disegno sperimentale a misure ripetute per quantificare gli effetti di un intervento di allenamento di calcio e basket (basket inclusivo) sulla forma fisica e la salute di atleti con e senza disabilità intellettiva (ID). Lo studio ha coinvolto 99 soggetti con ID e 14 senza disabilità. Gli atleti senza ID e 38 con ID sono stati assegnati casualmente al gruppo inclusivo (INC), partecipando a giochi di calcio inclusivo e basket. Altri 38 atleti con ID sono stati inseriti nel gruppo non inclusivo (N_INC), impegnandosi in calcio e basket tradizionali, mentre 23 partecipanti con ID sono stati assegnati al gruppo di controllo (CG), senza prendere parte ad alcuna attività. Prima e dopo l'intervento sono stati misurati peso, altezza, indice di massa corporea (BMI) e percentuale di grasso corporeo, insieme a vari parametri di fitness come resistenza cardiovascolare, potenza esplosiva delle gambe, flessibilità, forza muscolare, agilità e coordinazione. Lo studio, che ha analizzato 9 mesi di allenamento in ambienti inclusivi (INC), non inclusivi (N_INC) e sedentari, ha mostrato miglioramenti significativi nelle capacità cardiovascolari e riduzioni di peso e BMI nei gruppi INC e N_INC. Questi risultati indicano che l'allenamento fisico può prevenire l'aumento di peso, fenomeno comune tra le persone con ID, mentre il gruppo di controllo ha invece registrato un aumento di peso. Dopo il programma, gli atleti dei gruppi INC e N_INC hanno migliorato equilibrio, forza muscolare, agilità e velocità. Questi risultati sono coerenti con studi precedenti che evidenziano l'importanza dell'attività fisica per mantenere la salute fisica nelle persone con ID, che tendono a subire un declino più marcato rispetto alla popolazione generale. Anche gli atleti senza ID del gruppo inclusivo hanno mostrato significativi miglioramenti, in particolare nella riduzione del peso corporeo.

La partecipazione a un ambiente di allenamento misto ha dimostrato di favorire i benefici dell'allenamento senza limitare le opportunità per le persone senza disabilità. Tuttavia, ulteriori ricerche sono necessarie per approfondire gli effetti specifici dell'allenamento inclusivo sulle abilità sportive delle persone senza ID.

Uno studio di Moliterni & Mastrangelo (2016) ha evidenziato i benefici del coinvolgimento dei ragazzi in giochi inclusivi progettati secondo i principi dell'UDL. Hanno partecipato 67 studenti di età compresa tra 11 e 14 anni, suddivisi in due gruppi: il gruppo sperimentale, composto da 32 giovani (21 senza disabilità e 11 con disabilità), e un gruppo di controllo, formato da 35 ragazzi che non hanno mai praticato giochi inclusivi.

Lo studio, durato 4 mesi, ha visto i partecipanti coinvolti in allenamenti e partite di Basket, supportati da un team multidisciplinare di istruttori, tutor ed educatori. Prima dell'inizio delle attività, sono stati somministrati diversi test attitudinali per valutare il comportamento prosociale, l'empatia, l'intelligenza emotiva e il pensiero creativo, utilizzando scale e questionari come la *Scala per la Misura della Prosocialità* di Caprara, l'*EQ* di Simon Baron-Cohen e il *Test di Creatività* di Varvelli. Al termine dei 4 mesi, gli stessi test sono stati ripetuti per misurare eventuali miglioramenti. Durante lo studio, ogni ragazzo è stato anche intervistato per raccogliere il suo feedback sulle attività, con domande divise in tre aree principali: divertimento e benessere psicofisico, collaborazione e relazioni interpersonali, crescita personale e competenze. Dall'analisi qualitativa delle risposte, è emerso che tutti i partecipanti al gruppo sperimentale hanno riportato esperienze positive in termini di gratificazione, benessere e motivazione. Alcuni esempi di risposte sono:

- “Quando gioco e faccio canestro mi sento felice” (A).
- “Mi fa stare concentrato perché non mi annoia” (M).

Nell'area relativa alla collaborazione, circa l'80% dei partecipanti ha affermato di aver trovato supporto e possibilità di creare nuove amicizie durante il gioco. Alcuni hanno detto:

- “Negli allenamenti sono felice perché sto con altre persone e non resto a casa” (Z).
- “Quando faccio canestro, i miei compagni mi applaudono e sono felice” (G).

Anche sul piano delle competenze, circa l'80% ha riportato un miglioramento, sia nella tecnica del basket che nella scoperta di nuove emozioni:

- “Le partite sono adrenalina pura, sia che giochi o stia fuori” (L2).
- “Non pensavo di divertirmi tanto giocando con persone con abilità così diverse” (F).
- “Il mio tiro a canestro era scarso, ma dopo allenamenti e partite sono migliorato” (T).

Dall'analisi quantitativa dei test, è emerso che il gruppo con disabilità ha registrato miglioramenti significativi in *Creatività* e *Intelligenza Emotiva*, mentre ci sono stati effetti positivi, ma non significativi sulla *Prosocialità*. Anche il gruppo senza disabilità ha mostrato un miglioramento in *Creatività* e *Prosocialità*, sebbene non statisticamente significativo.

Questi risultati rafforzano l'idea che applicare i principi dell'UDL nel contesto sportivo offra maggiori potenzialità e meno criticità.

Uno studio condotto Pochstein (2022) ha confermato i benefici della partecipazione simultanea di ragazzi con e senza disabilità ad attività sportive inclusive, come il calcio inclusivo, senza la necessità di separare le proposte. Lo studio ha utilizzato interviste semi-strutturate a genitori e ragazzi per analizzare la loro percezione. I partecipanti con disabilità (15 in totale) presentavano disabilità intellettive, come Sindrome di Down, Autismo e demenze, e hanno partecipato a giochi inclusivi per 8 settimane insieme a ragazzi senza disabilità. Le attività, tra cui il calcio inclusivo, sono state adattate seguendo i principi dell'UDL per garantire accessibilità a tutti.

Dall'analisi delle interviste pre e post-intervento, è emerso un cambiamento significativo nella percezione dei genitori di ragazzi con disabilità. Se inizialmente prevalevano scetticismo e preoccupazioni, con commenti come “Ho paura che mio figlio non venga incluso nel gioco” o “Le esperienze passate non sono state positive”, alla fine del programma il tono era decisamente cambiato. Alcuni genitori hanno dichiarato: “Sono sorpreso dalla motivazione di mia figlia a voler partecipare”, “Mia figlia ha migliorato tantissimo, soprattutto nella motivazione a essere attiva” e “Non mi aspettavo così tanto supporto per mia figlia”.

Analogamente, i ragazzi stessi hanno mostrato un cambiamento positivo nella loro percezione. A differenza dei genitori, molti di loro non avevano pregiudizi all'inizio, poiché 12 su 15 non erano consapevoli del tipo di attività a cui avrebbero partecipato e desideravano semplicemente fare sport. Alla fine dell'esperienza, hanno riferito: “Mi sono divertita molto”, “Ho conosciuto nuovi amici con cui sono ancora in contatto”, “Mi ha fatto sentire bene”, dimostrando che le attività hanno favorito la collaborazione, la creazione di nuove amicizie e un senso di benessere.

L'unico aspetto di preoccupazione rimasto tra i genitori, sia prima che dopo l'intervento, riguarda la paura che in futuri contesti l'agonismo e la competizione possano prevalere sugli aspetti inclusivi. Questo elemento richiede attenzione, e le proposte operative dovrebbero continuare a valorizzare i successi e gli sforzi dei ragazzi, minimizzando la sottolineatura degli errori o dei risultati meno positivi.

Un altro studio, condotto da Fothergill et al., (2023), che stimola la promozione del calcio inclusivo, è stato effettuato in collaborazione tra club di calcio professionisti inglesi e ragazzi appartenenti alle Special Olympics, coinvolgendo un totale di 30 partecipanti, tra cui 10 atleti con disabilità intellettiva, 14 ragazzi del settore giovanile di club professionistici di calcio e 6 professionisti che hanno guidato il programma inclusivo.

Lo studio consisteva nella partecipazione a programma di calcio inclusivo con allenamenti inclusivi per i partecipanti, in cui venivano raccolte informazioni attraverso focus, che hanno permesso ai diversi gruppi di discutere liberamente le loro esperienze durante il programma, evidenziando le dinamiche interpersonali e i risultati ottenuti, fornendo una comprensione più profonda delle percezioni e delle esperienze dei partecipanti.

Dall'analisi qualitative delle discussioni sono emersi tre temi principali, che hanno messo in evidenza i risultati positivi della partecipazione al programma: i giocatori delle “Olimpiadi Speciali” hanno espresso un forte apprezzamento per le nuove amicizie create durante il programma, sottolineando l'importanza delle relazioni sociali nella loro esperienza sportiva; hanno riferito di aver migliorato le loro competenze calcistiche, grazie all'interazione con i giocatori delle accademie, che hanno condiviso le loro conoscenze e tecniche; il gioco ha incrementato in modo positivo sull'umore e sulla motivazione dei ragazzi. I giocatori delle accademie hanno notato un effetto positivo sui loro stati d'animo e sulla motivazione, derivante dal gioco con i partecipanti delle Olimpiadi Speciali. Questa interazione ha migliorato la loro esperienza complessiva di gioco, promuovendo un ambiente di supporto e inclusione. Quanto emerso, evidenza come i facilitatori hanno sottolineato che i benefici ottenuti attraverso il programma potevano estendersi alla vita quotidiana dei partecipanti, suggerendo che le competenze sociali e sportive apprese potevano essere applicate anche al di fuori del campo.

Ancora più marcatamente, perciò, possiamo affermare che le proposte di calcio inclusivo, stimolano ad un agire più positivo verso la società, sia per ragazzi con o senza disabilità.

Un altro passo avanti viene fatto con uno studio condotto da Rodriguez et al., (2022) che esamina le prospettive dei genitori sulla partecipazione a “giochi unificati” per i giovani con disabilità intellettive insieme a ragazzi normodotati del college nel gioco del calcio inclusivo. I partecipanti a questo studio erano membri della famiglia (n = 23) di studenti con disabilità intellettiva che aderirono al progetto, i quali furono intervistati con un protocollo strutturato

per far emergere le percezioni sulle esperienze sociali del proprio figlio a scuola in relazione al programma inclusivo con domande relative all'inclusione e al senso di appartenenza nella comunità scolastica, interazioni sociali con coetanei e adulti dentro e fuori dalla scuola, partecipazione a squadre sportive dentro e fuori dalla scuola, e l'impatto della partecipazione allo sport. Le trascrizioni sono state analizzate seguendo i principi dell'analisi tematica e, quanto tale, risulta essere una strategia flessibile che consente un approccio induttivo e basato sui dati per interpretare i dati qualitativa sull'esperienza.

I risultati hanno evidenziato miglioramenti in quattro “codici” identificati dagli autori con aiuto di un software di analisi delle interviste: *cambiamenti nei comportamenti e nelle attitudini degli studenti*: i genitori hanno notato un forte divertimento e supporto; molti hanno evidenziato un miglioramento nella fiducia in se stessi e nella motivazione scolastica; ha permesso agli studenti di sentirsi parte di una squadra, aumentando il loro senso di appartenenza e le loro esperienze sociali contribuendo allo sviluppo di caratteristiche personali come la leadership e la compassione; *maggiore senso di appartenenza*: i genitori hanno sottolineato che gli studenti si sono sentiti integrati e hanno avuto l'opportunità di costruire relazioni significative, contribuendo a una maggiore motivazione e felicità riguardo alla scuola. Anche i coetanei senza disabilità hanno beneficiato di questa inclusione, sviluppando comprensione e amicizie reciproche; *nuove amicizie e opportunità sociali*: la partecipazione a questi programmi ha ampliato le loro reti sociali e fornito opportunità di supporto reciproco; *partecipazione ad attività normative*: i genitori hanno notato l'opportunità di vivere esperienze sportive tipiche, come viaggiare per partite e competere in un contesto reale. Questa esperienza ha cambiato la percezione di molti studenti sulla loro identità sportiva, incoraggiandoli a considerare la partecipazione a sport tradizionali e a sviluppare competenze per affrontare situazioni difficili, contribuendo alla loro crescita personale.

Questo aspetto è molto importante, dal momento in cui i ragazzi con disabilità in primis, ma anche ragazzi normodotati sono facilitati dall'opinione e dall'agire dei propri genitori, e perciò una percezione positiva di tali proposte, può aprire ancor di più la strada verso questi nuovi scenari inclusivi.

Lo studio condotto da Sansi et al., (2021) tra ragazzi normodotati (TD) e ragazzi con sindrome di autismo (ASD), per 2 volte alla settimana per 12 settimane, ha riportato notevole

benefici nella pratica di giochi integrati tra persone normodotate e con disabilità. È stato utilizzato un design di ricerca esplorativa misto, suddiviso in due fasi: quantitativa e qualitativa. La fase quantitativa ha misurato l'effetto del programma sulle abilità motorie e le abilità sociali degli studenti con autismo e i cambiamenti nelle abilità motorie e nelle attitudini dei coetanei senza disabilità. La fase qualitativa ha utilizzato interviste a gruppi di discussione per raccogliere opinioni da insegnanti di educazione speciale, coetanei e genitori degli studenti con autismo.

Gli strumenti utilizzati sono stati: TGMD-3: per valutare le abilità motorie (FMS); FAS: misura le percezioni dei coetanei nei confronti degli studenti con autismo; ACL: valuta le attitudini dei coetanei nei confronti degli studenti con autismo; SSRS-PF: valuta le abilità sociali e i comportamenti problematici dei bambini con autismo, somministrato ai genitori. Ad essi poi si aggiungono le interviste semi strutturate. Il campione ha incluso 49 studenti (21 ragazzi e 4 ragazze con ASD e 13 ragazzi e 11 ragazze TD), divisi in due gruppi, uno di intervento e uno di controllo. Il gruppo di intervento seguiva questo protocollo di allenamento: "movimenti immersivi" come riscaldamento (5 min), esercizi funzionali (10 min), partita del gioco del calcio inclusivo (35 min) e attività di gruppo (10 min). È emerso che tale programma inclusivo ha avuto effetti positivi sulle competenze motorie fondamentali (FMS) sia per gli studenti con ASD sia per i TD.

Questo sostiene che l'esercizio fisico combinato tra ragazzi con disabilità intellettive e ragazzi normodotati, non danneggia le abilità motorie dei TD, ma al contrario, possono migliorarle per entrambi i gruppi. I risultati indicano che i coetanei TD non hanno subito svantaggi partecipando al programma con studenti ASD e che vi è stato un significativo miglioramento nelle FMS degli studenti con ASD. È stato notato che, sebbene non ci siano stati cambiamenti significativi nelle attitudini dei coetanei TD verso gli studenti ASD, i dati qualitativi hanno rivelato un miglioramento delle interazioni sociali e delle relazioni tra i due gruppi. All'inizio, i coetanei TD erano timorosi degli studenti ASD, ma nel corso del programma, hanno iniziato a considerarli amici. Nonostante i limitati numeri di studi presenti nella ricerca scientifica sull'efficacia dell'UDL nel contesto motorio e sportivo, nello specifico nel gioco del calcio adattato, questi analizzati hanno evidenziato come è utile e vantaggioso per tutti proporre un'attività motoria basata sulla progettazione universale che mettano al centro la collaborazione gli allievi, in cui si possa imparare e affinare nuove competenze proprio dalle differenze, così come affermato da Cesarano e Valentino (2022).

2.2 Il nuovo gioco del calcio universale

Arrivati a conoscere i benefici e le riflessioni dei principi dell'UDL, introduciamo il nuovo gioco del calcio inclusivo, supportato dai *principi di progettazione universale*, definendo come nella sua idealizzazione, ci sia come focus la personalizzazione della pratica sulla persona.

Questo nuovo gioco è il Futsal for All, e insieme ad altri sport, come per esempio il Basket o il tennis inclusivo, fa parte della categoria di sport definiti da Magnanini "Integrati", ovvero attività sportive a carattere educativo rivolta a tutti gli atleti, sia con disabilità che non, con l'intento di costruire insieme un gruppo che, attraverso la pratica sportiva sviluppa e promuove la cultura dell'integrazione, della solidarietà, con l'accettazione e la valorizzazione della diversità e dei limiti individuali a tutti i livelli.

L'idea moderna è quella di sviluppare non più giochi che categorizzano le disabilità, raggruppando i ragazzi con pari disabilità e abilità nella stessa struttura di gioco (giochi adattati paralleli) quindi identificando la persona con il deficit, ma quanto più creare dei giochi universali all'interno del quale le persone possano giocare perché si identificano con loro stessi e l'interesse alla pratica li porta a giocare con gli altri, indipendentemente dalla presenza di disabilità, di genere etc.

L'obiettivo di questi nuovi giochi è porre la persona al centro del progetto di crescita, promuovendola al 100% delle sue possibilità, comprendendo i suoi bisogni, e soprattutto le sue potenzialità. Un elemento che contraddistingue questi giochi è l'apertura a ogni singolo individuo, progettando le regole attraverso un'analisi del soggetto di tipo Bio-Psico-Sociale, che vada anche, e soprattutto, considerarla per il suo interesse, per le passioni e le sue motivazioni. Nello sport per le persone portatrici di disabilità definitivi prima come "giochi adattati paralleli", troviamo un insieme molto variegato di prove sportive, comuni allo sport in generale, che si avvalgono nella loro quasi totalità dei regolamenti indicati dalle federazioni internazionali delle discipline sportive, apportando solamente piccoli adattamenti per questi atleti (Burkett, 2012;), esempio calcio per sordi, calcio per non vedenti etc.

La disciplina sportiva, in questo modo, viene modificata nelle regole, come per esempio la regolamentazione del calcio su sedia a rotelle, o l'adeguamento del peso e la dimensione degli attrezzi alle caratteristiche funzionali di una data disabilità, cercando però di mantenere il maggior numero possibile di elementi inalterati (Bernardi et al.,2012).

Il Futsal For All, conosciuto anche come calcio inclusivo, non si limita a modificare alcuni elementi del gioco, ma trasforma profondamente la struttura stessa, intervenendo su regole, dinamiche e meccaniche del calcio, secondo i principi dell'inclusione promossi dall'Universal Design for Learning (UDL). Questa visione universale dello sport va oltre la semplice accessibilità, già presente nelle discipline per persone con disabilità, introducendo un vero processo inclusivo, rivolto a tutta la diversità umana. Rappresenta l'evoluzione di un modello sportivo che favorisce l'integrazione tra persone con e senza disabilità (Magnanini, 2001; Moliterni, 2013).

Seguendo i principi della progettazione universale, il Futsal For All apporta modifiche a vari aspetti del gioco, come il materiale utilizzato, lo spazio di gioco e le regole, differenziandosi dal calcio a 5 tradizionale. Da queste modifiche nascono nuove regole che permettono a chiunque, indipendentemente da abilità, età, genere o religione, di partecipare attivamente. L'obiettivo principale è garantire un'esperienza sportiva realmente inclusiva, dove ogni partecipante possa sentirsi valorizzato e coinvolto, superando le tradizionali barriere dello sport.

Il riferimento principale per queste modifiche è il calcio a 5 regolamentato dalla FIFA, ma il Futsal For All si distingue per le sue innovazioni. Le modalità descritte derivano dalla mia esperienza diretta con un ente di promozione sportiva e una società in via di sviluppo per il calcio inclusivo, poiché al momento non esistono regolamenti ufficiali. Questo sport è infatti in fase di sperimentazione, con l'obiettivo di essere riconosciuto come un gioco inclusivo a tutti gli effetti, seguendo i principi delineati dall'Ente Italiano Sport Inclusivi (2024).

Una partita di Futsal For All si gioca cinque contro cinque su un campo regolamentare di calcio a 5, come previsto dalle normative tradizionali, ma con alcune modifiche che ne caratterizzano l'inclusività. Una delle prime novità è l'uso di casacche numerate con due cifre, anziché un numero casuale. Il primo numero indica il ruolo del giocatore, che va da 0 a 6, mentre il secondo numero è libero e serve per identificare individualmente ciascun giocatore.

Ogni giocatore riceve quindi un ruolo specifico, rappresentato dalla prima cifra della casacca, che riflette la sua capacità e funzionalità all'interno del gioco. Questo sistema di numerazione e di assegnazione dei ruoli consente di adattare il gioco alle esigenze e abilità di ciascun partecipante, rendendolo più flessibile e accessibile. Da questa suddivisione emergono sei ruoli distinti, ognuno con caratteristiche e compiti specifici, pensati per

valorizzare le diverse abilità presenti sul campo, favorendo la collaborazione e la partecipazione di tutti.

RUOLO	FUNZIONALITA'
RUOLO 6	Giocatore che possiede tutti i fondamentali tecnico-tattici del gioco del calcio a 5 ed è in grado di eseguirli ad alte velocità, con coordinazione e resistenza
RUOLO 5	Giocatore che possiede la maggior parte dei fondamentali tecnico-tattici del gioco del calcio a 5 e riesce ad eseguirli a velocità media e discreta coordinazione e resistenza
RUOLO 4	Giocatore che possiede parzialmente i fondamentali tecnico-tattici del gioco del calcio a 5, eseguendole a medie-basse velocità e poca coordinazione
RUOLO 3	Giocatore che è in grado di muoversi autonomamente e possiede i minimi fondamentali tecnici del gioco del calcio a 5; con assenza di fondamentale tattico
RUOLO 2	Giocatore che è in grado di eseguire le minime basi tecniche individuali in modo grossolano e a bassa velocità e coordinazione; con assenza di tattica individuale; può essere indipendente o aiutato da tutor/giocatore. È il giocatore che va a ricoprire il ruolo di PIVOT e risiede all'interno dell'area laterale della porticina laterale.
RUOLO 1	Giocatore che possiede solo il fondamentale tecnico del calciare la palla e/o colpirla con la testa; non riesce a muoversi in modo autonomo, quindi sempre aiutato da compagni o tutor per l'accompagnamento fino all'area di PIVOT. È anch'esso un PIVOT che risiede nell'area laterale fino a quando non è messo in gioco dai compagni
RUOLO 0	È il portiere, ed è un giocatore che possiede le stesse caratteristiche in un ruolo 6, ma si mette in difesa della propria porta.

Tabella n.1 – Ruoli e Funzionalità

Qual è il motivo per cui è importante utilizzare casacche numerate?

Perché un'altra modifica ulteriore che viene apportata rispetto al gioco tradizionale per consentire equa partecipazione e possibilità di competere è che i relativi ruoli possono contrastare e “rubar palla” ad un giocatore avversario con il suo stesso primo numero nella

casacca, quindi con il suo stesso ruolo. Quindi un giocatore ruolo 6 può contrastare un giocatore avversario ruolo 6, e non può contrastare un giocatore ruolo 5.

Al contrario però un giocatore ruolo 5 può contrastare un giocatore pari ruolo avversario e anche il giocatore con ruolo superiore (in questo caso ruolo 6). E così analogamente a cascata per i giocatori dei ruoli inferiori (fino al numero 3).

Alcune modifiche necessarie per consentire partecipazione globale riguardano il materiale: rispetto al gioco del calcio a 5 tradizionale, in questo nuovo gioco sono presenti 4 porte anziché 2. Come avviene nel Baskin, anche nel Futsal for All, sono presenti due porte aggiuntive, ciascuna disposta una di fronte l'altra, disposte parallelamente rispetto la linea di rimessa laterale, e a metà nell'intersezione della linea di metà campo e laterale. Le due porticine sono dimensioni ridotte rispetto alle due principali porte di dimensioni 4 x 2 metri, che sono disposte lungo la linea di fondo, sempre a metà della linea.

Queste due porticine di dimensioni ridotte sono fondamentali per poter effettuare una segnatura da parte di alcuni giocatori, i ruoli 1 e 2, i giocatori con maggior disfunzionalità.

Il gioco è diviso in 4 tempi da 10-12 minuti, variabile per il livello fisico-tecnico-tattico collettivo in campo.

Al campo di gioco vengono aggiunte aree a semicerchio laterali, che vanno a limitare la zona delle porticine laterali, all'interno del quale potrà presiedere solamente la figura assegnata come PIVOT (che è un ruolo 1 o 2). Sono presenti, inoltre, delle aree specifiche dentro al campo di gioco, in prossimità del cerchio di centrocampo all'interno del quale solo ed esclusivamente il PIVOT potrà andare a provare ad effettuare la segnatura sulla porticina avversaria.

Ma come il PIVOT, che è il giocatore ruolo 1 o 2, che presenta il più alto grado disabilità, può rendersi partecipe in modo proattivo per conseguire all'obiettivo collettivo, di provare a vincere la partita, partecipare e divertirsi?

Questo avviene grazie all'aggiunta di una serie di regole che garantiscono la partecipazione attiva da parte di atleti che hanno difficoltà maggiori (ruoli 1 e 2), che in qualsiasi altro gioco sarebbero esclusi e non sarebbero partecipi per l'ottenimento del risultato finale della gara. Per esempio, durante il gioco, indistintamente tutti i giocatori di movimento hanno possibilità di effettuare un passaggio all'interno delle porticine piccole laterali. Questo non porta ad una segnatura per il conteggio del risultato del gioco, ma diventa una modalità per

attivare il giocatore che risiede in quell'area, che è il PIVOT, per poter andare ad effettuare una reale segnatura nella porticina avversaria opposta rispetto a dove risiede lui.

In questo caso il PIVOT, attivato nel gioco dai suoi compagni in campo, avrà un tempo limite assegnato entro il quale dovrà eseguire il tiro (tempo adeguato rispetto alle funzionalità del giocatore). Il giocatore PIVOT, in caso di importanti difficoltà motorie, può essere assistito da un tutor o giocatore in campo per esser portato dalla sua zona di campo, fino all'area di tiro specifica (Area di PIVOT).

Per consentire una maggiore inclusione al gioco, viene modificato in taluni casi anche l'attrezzo del gioco.

Il pallone utilizzato per il gioco in campo è quello tradizionale del calcio a 5, con rimbalzo controllato. Durante il gioco può però essere sostituito con un pallone più piccolo e/o più leggero, o anche più grande, qualora nel caso si rientra in una specifica situazione di gara, ovvero quella nel momento in cui il PIVOT è stato messo in gioco dai giocatori in campo, attraverso un passaggio diretto a lui o con un gol sulle porticine laterali, e deve tentare così di fare gol nella porticina piccola avversaria. In questo caso, quindi, può essere richiesto la sostituzione dell'attrezzo con uno più appropriato alla persona.

Come si rende il gioco veramente universale affinché i ruoli 6 o 5, che sono gli atleti con il livello più alto nel campo, non prevaricano sul gioco collettivo, rischiando di escludere non solo i ruoli 1 e 2, ma anche 3 o 4?

Per questa problematica sono state aggiunte queste regole specifiche per ciascun ruolo: il giocatore ruolo 6 ha la possibilità di effettuare massimo 3 tiri nelle porte tradizionali per ciascun tempo; il giocatore ruolo 5 non può effettuare più di 5 tiri per tempo nella porta tradizionale. Per il resto dei giocatori c'è massima libertà nei tentativi.

2.3 Principi e criteri di inclusione

Come un'attività può essere a tutti gli effetti definibile inclusiva?

Seguendo i principi dell'Index for Inclusion (2002) si definiscono cinque criteri che ci aiutano a dire quanto una proposta didattica o un gioco, possa essere inclusivo.

I medesimi criteri son stati utilizzati per lo sviluppo del gioco del Baskin e del Calcio Balilla Inclusivo, e hanno aiutato a rendere i vari giochi, da giochi sperimentali a giochi inclusivi riconosciuti dal CIP per l'Ente Sportivo Italiano Inclusivo (E.I.S.I).

In questo stesso percorso si trova il Futsal For All, che sta prendendo piede in forma sperimentale ed è vicina al riconoscimento di "Gioco Inclusivo"; per questa ragione, per una

maggior chiarezza si definiscono quali sono stati i metodi di valutazione per questo nuovo sport integrato.

I cinque criteri di valutazione presenti nelle Linee guida per riconoscimento a gioco inclusivo (2024) sono: “*grado di accessibilità*”, “*differenziazione funzionale*”, “*equilibrio inclusivo*”, “*qualità della partecipazione*”, “*diffusione della pratica*”.

Il primo criterio del “*grado di accessibilità*” implica un'aperta accoglienza verso la più ampia varietà di persone, impegnandosi a includerle tutte senza discriminazione e prestando particolare attenzione a chi, nella pratica sportiva tradizionale, potrebbe essere svantaggiato nella partecipazione. Quando un gruppo di persone è escluso o tende a ritrovarsi escluso, il livello di accessibilità dell'attività proposta viene ridotto in maniera proporzionale, poiché chiunque desideri partecipare dovrebbe essere accolto.

Poiché questo impegno è rivolto a tutta l'umanità, maggiore è la diversità dei partecipanti coinvolti, maggiore sarà il potenziale valore dell'attività inclusiva. Per orientare questo approccio, la diversità viene suddivisa in alcune dimensioni:

- Il “genere” rappresenta la prima dimensione da considerare nello sport inclusivo, per garantire che non venga esclusa metà della popolazione e aprendo esplicitamente la partecipazione a individui di entrambi i sessi;
- La “tipologia delle abilità” motorie, sensoriali, intellettive, relazionali e psico-emotive è un'altra caratteristica che definisce lo sport inclusivo. Questo significa accogliere apertamente persone con o senza disabilità, con particolare attenzione a coloro che sono più penalizzati nella pratica sportiva.
- Il “livello di abilità” rappresenta un'ulteriore dimensione cruciale, in quanto si pone come elemento di (ri)progettazione per uno sport inclusivo, favorendo l'accoglienza di abilità che si discostano dallo standard, accogliendo chiunque, senza distinzione.
- L'“età” è la quarta dimensione per valutare la capacità dello sport inclusivo di abbracciare tutte le fasi della vita, senza escludere nessuna fascia d'età e riconoscendo il valore di ogni generazione nei loro rapporti reciproci.
- “Altre forme di diversità” costituiscono la quinta dimensione dello sport inclusivo.

L'inclusione di differenze legate a condizioni personali, sociali e culturali, soprattutto per chi potrebbe essere vittima di discriminazioni meno evidenti nello sport, si fa senza dover necessariamente dichiarare le specificità di queste differenze, ma mantenendo sempre l'impegno a includere chi tende a essere svantaggiato nelle offerte sportive tradizionali. Ciò

significa aprirsi esplicitamente a persone di diverse estrazioni sociali (specialmente quelle meno privilegiate), con vari livelli di esperienza sportiva (prestando attenzione a chi è meno attivo), di origini culturali e religiose diverse (in particolare rifugiati), e con orientamenti sessuali differenti (con un occhio di riguardo alle persone LGBT).

Per valutare ciò sono previsti tre gradi di valutazione per ogni tipologia di profilo:

- + 1 punto: se si rileva una presenza frequente, che traduce un'accessibilità effettiva significativa (es: almeno 1 praticante ogni 3 squadre);
- + 0,5 punto: se si rileva una presenza che è già stata provata con successo, anche se ancora in modo sporadico in alcune situazioni locali (meno di 1 praticante ogni 3 squadre);
- + 0 punti: se la presenza di tale profilo non è mai stata provata in quello sport (Eisi, 2023).

Il secondo criterio, la *Differenziazione Funzionale*, punta a perfezionare la distinzione delle capacità funzionali in ruoli su cui si fondano le regole, riconoscendo con maggiore precisione le differenze individuali e le diverse condizioni di partenza delle persone.

Come dice Magnanini (2019), per raggiungere questo obiettivo chiave nella progettazione di uno sport inclusivo, è necessario cambiare il sistema di riferimento. Non si tratta di classificare le persone secondo parametri bio-medici basati su attributi individuali estranei alla loro partecipazione sportiva. Al contrario, si propone una classificazione funzionale, cioè un sistema di riferimento specificamente legato alla realtà sportiva.

La valutazione di questo criterio si fonda sull'idea che differenziare i ruoli dei partecipanti all'interno di uno sport, ponendo tali ruoli come base per differenziare le regole, sia già uno sforzo meritevole (con un punteggio di 20 punti). Tuttavia, la progettazione di uno sport può ottenere ulteriori riconoscimenti in base al metodo utilizzato per questa differenziazione. Se si basa su una valutazione predeterminata (come criteri bio-medici o standard prestabiliti), non si assegna alcun punteggio aggiuntivo. Ma se la differenziazione viene costruita esplicitamente su basi funzionali, ossia dall'osservazione delle capacità effettivamente dimostrate dai partecipanti, è possibile accedere a un "bonus" supplementare. Questo ammonta a 15 punti se l'osservazione avviene fuori dal contesto di gara, e a 30 punti se si realizza durante una competizione reale (Eisi, 2024).

Il terzo criterio, *l'equilibrio inclusivo*, consiste nel creare condizioni tali da garantire una distribuzione equilibrata della diversità umana attraverso regole che regolino la

composizione delle squadre. In particolare, questo equilibrio mira a evitare due rischi: Il primo rischio (normalizzante) è quello di destinare uno spazio troppo ristretto alla partecipazione di chi è solitamente svantaggiato in termini di opportunità, con l'obiettivo di incrementare artificialmente la rappresentanza di persone con capacità funzionali più ridotte, accettando di discostarsi dai dati reali per correggere la discriminazione che queste persone subiscono nella pratica sportiva tradizionale. Tuttavia, accettare di alterare le proporzioni per compensare, si può generare una dinamica opposta e ugualmente negativa dal punto di vista dell'inclusione ovvero il rischio (assistenzialista), cioè di riservare uno spazio di partecipazione eccessivo a queste stesse persone. Anche chi non ha difficoltà nel praticare sport dovrebbe avere la possibilità di partecipare allo sport inclusivo senza essere relegato in secondo piano per fare spazio agli altri. Lontano dall'essere annullati sul piano sportivo per favorire gli altri, chi possiede maggiori capacità è incoraggiato a esprimere il proprio massimo potenziale a beneficio del gruppo, valorizzando anche le capacità degli altri membri della squadra. L'obiettivo, quindi, è trovare questo delicato punto di equilibrio.

Per valutare questo criterio, si osserva la composizione della squadra sul campo, così come consentito dal regolamento, tenendo conto delle eventuali variazioni durante la gara. Si valuta in particolare come i vari profili funzionali (o ruoli) vengono distribuiti all'interno della squadra rispetto a percentuali ottimali stabilite in modo indicativo. Nel caso di variazioni durante la partita, vengono considerati i tempi medi di partecipazione in campo di ciascun profilo funzionale. Si parte da un punteggio massimo e si sottraggono punti ogni volta che la partecipazione di un determinato ruolo scende al di sotto della sua percentuale ottimale.

Il quarto criterio, la *qualità della partecipazione*, permette a non limitarsi ad unire una varietà di profili funzionali in modo equilibrato nello stesso luogo e momento. La domanda fondamentale è: in che misura sono state progettate intenzionalmente le condizioni per facilitare la partecipazione, valorizzare le capacità, promuovere la crescita e garantire il divertimento di tutti?

C'è infatti una grande differenza tra l'impegno a favorire la diversità (per superare l'esclusione e promuovere l'integrazione) e l'impegno a valorizzare la diversità in una pratica sportiva (per costruire una vera inclusione).

Uno sport inclusivo richiede un accurato processo di metodologie e strategie volte creare un nuovo sistema di equità sportiva. Ciò significa ripensare l'ambiente sportivo affinché le diverse capacità possano esprimersi pienamente e siano riconosciute per il loro valore. Oltre a modificare l'ambiente fisico, bisogna creare sfide sportive adeguate a ogni profilo funzionale, specificando i compiti di ciascun partecipante, attribuendo valore sportivo (ad esempio, sotto forma di punteggi) e regolando le interazioni tra i diversi profili. Il tutto deve tradursi in campo in una difficoltà adeguata a ogni ruolo, consentendo a ciascuno di essere determinante per il successo collettivo. Ciò può essere verificata attraverso l'indicatore concreto del numero di azioni decisive a cui ogni partecipante contribuisce, in proporzione a una percentuale teorica ideale stabilita per convenzione. È quindi necessario definire cosa si intende per *azioni decisive* in ogni sport. Per il calcio inclusivo, ad esempio, un'azione decisiva può essere un gol segnato o un assist, ovvero un passaggio che permette a un compagno di squadra di segnare.

Il quinto criterio, la *diffusione della pratica*, valuta il successo che una pratica sportiva riscuote nella popolazione come indicatore della sua attrattività. Questo criterio mira a premiare la capacità di uno sport inclusivo di suscitare il desiderio delle persone di giocare insieme.

La valutazione di questo criterio prende in considerazione diverse dimensioni della diffusione: il numero di praticanti nelle società sportive, l'estensione territoriale della pratica (misurata in base al numero di province in cui è presente), e il numero di studenti coinvolti nella pratica dello sport a scuola (Eisi, 2023).

Al raggiungimento di un punteggio complessivo pari almeno all'85% sui parametri stabiliti, un gioco può essere ufficialmente riconosciuto dal Comitato Paralimpico Italiano come "Gioco Inclusivo". Questo riconoscimento implica che il gioco soddisfa criteri di accessibilità e partecipazione equa per tutti, indipendentemente dalle abilità individuali. Il raggiungimento di tale soglia certifica che il gioco è in grado di favorire un'esperienza inclusiva e integrata, garantendo la possibilità di partecipazione attiva per persone con diverse esigenze. Di seguito, viene presentata la tabella riepilogativa con i criteri specifici e i relativi punteggi assegnati per ciascuno.

<i>CRITERI e SOTTOCRITERI</i>	<i>RANGE DI PUNTI</i>	<i>PUNTEGGIO OTTENUTO</i>
1) GRADO DI ACCESSIBILITA'	DA 0 A 42	
1.1 Genere (apertura a maschi e femmine)	DA 0 A 10	
1.2 Natura capacità (apertura ai vari tipi di disabilità)	DA 0 A 7	
1.3 Grado di capacità (apertura a chi ha una limitazione funzionale severa)	DA 0 A 7	
1.4 Età (apertura a tutte le età)	DA 0 10	
1.5 Altre dimensioni (apertura manifesta ad altre minoranze)	DA 0 A 8	
2) DIFFERENZIAZIONE FUNZIONALE	DA 0 A 50	
2.1 Natura della differenziazione (esistenza dei ruoli)	DA 0 A 50	
3) EQUILIBRIO INCLUSIVO	DA 0 A 30	
3.1 Profilo di capacità n^1 (% di presenza rispetto all'ottimale 2,7%)	-1% : -1	
3.2 Profilo di capacità n^2 (% di presenza rispetto all'ottimale 3,1%)	-1% : -1	
3.3 Profilo di capacità n^3 (% di presenza rispetto all'ottimale 3,4%)	-1% : -1	
3.4 Profilo di capacità n^4 (% di presenza rispetto all'ottimale 4,2%)	-1% : -1	
3.5 Profilo di capacità n^5 (% di presenza rispetto all'ottimale 10,2%)	-1% : -1	
3.6 Profilo di capacità n^6 (% di presenza rispetto all'ottimale 15,4%)	-1% : -1	
3.7 Profilo di capacità n^7 (% di presenza rispetto all'ottimale 16,8%)	-1% : -1	
3.8 Profilo di capacità n^8 (% di presenza rispetto all'ottimale 16,1%)	-1% : -1	
3.9 Profilo di capacità n^9 (% di presenza rispetto all'ottimale 16,1%)	-1% : -1	
3.10 Profilo di capacità n^10 (% di presenza rispetto all'ottimale 12,2%)	-1% : -1	
4) QUALITA' DELLA PARTECIPAZIONE	DA 0 A 50	
4.1 Profilo di capacità n^1 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.2 Profilo di capacità n^2 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.3 Profilo di capacità n^3 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.4 Profilo di capacità n^4 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.5 Profilo di capacità n^5 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.6 Profilo di capacità n^6 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.7 Profilo di capacità n^7 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.8 Profilo di capacità n^8 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.9 Profilo di capacità n^9 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
4.10 Profilo di capacità n^10 (% di azioni decisive rispetto all'ottimale 10%)	-1% : -0,5	
5) DIFFUSIONE DELLA PRATICA	DA 0 A 28	
5.1 N^ Giocatori <10^n: +(2n) (<10: +2; <100: +4; <1000: +6; >1000: +8)	DA 2 A 8	
5.2 Estensione N^ provincie (<10: +6; <30: +8; >30: +10)	DA 6 A 10	
5.3 N^ alunni <10^n: +(2n) (<1000: +6; <10000: +8; >10000: +10)	DA 6 A 10	
RISULTATI DELLA VALUTAZIONE (SU 200 PUNTI)		TOT PUNTI %

Tabella n.2 – Griglia di Valutazione per l'inclusività di una pratica sportiva (Ente Italiano Sport Inclusivi)

Capitolo 3. Proposte operative

Lo scopo del Futsal For All è quello di integrare atleti con diverse patologie, diverse abilità, classificandoli per ciascun ruolo in base alla propria abilità funzionale, assicurandosi un gioco leale e formativo.

La classificazione funzionale attribuisce un punteggio corrispondente alle funzioni che l'atleta disabile può esprimere. Ciò permette ad atleti con diverse patologie di gareggiare nella stessa categoria, perché, a queste, vengono attribuiti valori numerici correlabili fra loro, avendo come scopo quello di integrare le diverse disabilità.

Le attività inclusive di oggi poggiano su un modello di classificazioni funzionali, che si basa sul gesto tecnico che svolge l'atleta; una valutazione che viene eseguita direttamente sul campo di gara (Baumann et al, 2000).

3.1 Valutazione dei ruoli

Ad oggi nel calcio inclusivo non sono presenti test validati che consentano il definire in modo oggettivo la funzionalità di un atleta per il gioco del calcio, e non sono state create bozze per introdurle. Per questa ragione in questa sezione si è provato a proporre test di valutazione e autovalutazione, che aiuta l'istruttore e l'atleta a definire in modo più corretto possibile l'assegnazione del ruolo, con il fine ultimo sempre di determinare inclusione e partecipazione attiva di ciascuno nel gioco pratico.

Coerentemente con i principi dell'Universal Design For All, sono stati sviluppati due test specifici, che vanno ad individualizzare le abilità degli atleti in rispetto dei loro bisogni ed esigenze: uno test serve per assegnare i ruoli 3, 4, 5 o 6, uno per definire i ruoli 1 o 2.

Questo primo test permette la misurazione di valori tecnici, e aiuta all'assegnazione dei ruoli 3,4,5 o 6.

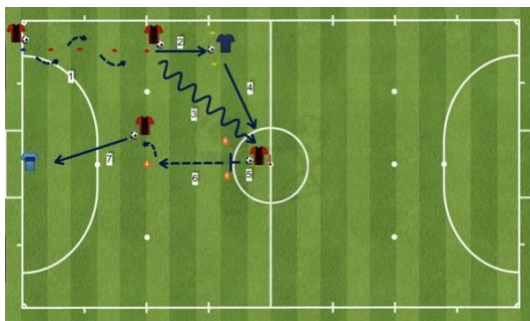


Fig. 6 – Circuito Tecnico per ruoli 3 e superiori

L'esercitazione proposta consiste in un circuito tecnico contenente tre elementi di tecnica di base principali tra i cinque fondamentali della tecnica del calcio a 5 (condurre, calciare,

controllare) eseguiti in serie senza interruzione con l'intento di concludere il gioco nel minor tempo possibile. Vengono esclusi la tecnica del portiere e il colpo di testa, in quanto la percentuale di queste azioni sono nettamente inferiori rispetto alle altre esecuzioni tecniche (Velasco, 2003).

L'esercitazione è una prova a tempo con stazioni disposte in serie una seguita l'altra, che inizia quando il soggetto muove la palla con il primo tocco, da dietro il primo cinesino blu, e termina con il tocco della palla per la conclusione in porta, nell'ultima stazione. Ciascuna stazione, con ciascun fondamentale tecnico, è ben distinguibile dall'altra per la differenza di colore dei cinesini e dei coni che le vanno a costituire, in linea con i principi e linee guida dell'UDL (principio uno). L'esercitazione inizia con il soggetto che parte dietro al primo cinesino colore blu, esegue con il pallone tra i piedi uno slalom tra cinque cinesini rossi distanti 2 metri tra loro (1); una volta uscito dallo slalom il soggetto esegue una trasmissione palla (= passaggio) ad un allenatore (che non sta tenendo il tempo) che si trova tra due cinesini gialli che distano tra loro 4 metri e il punto a metà tra i due, dista 12 metri dall'ultimo cinesino rosso dello slalom (2); successivamente la trasmissione all'allenatore, il soggetto corre in diagonale verso il punto centrale del cerchio di centrocampo (3), dove si trova una sagoma/paletto, che simula la presenza di un avversario in modo passivo, lo tocca ed effettua con maggior rapidità possibile un controllo palla (di tipo orientato) verso la porticina di 4 metri di larghezza, costituita da 2 coni, distante 5 metri dalla sagoma (5), con la palla che arriva dall'allenatore che aveva ricevuto precedentemente (4). Una volta superata la porticina composta dai due coni, il soggetto continua l'azione con una conduzione palla libera fino al cono posto a 10 metri dalla linea di porta (6), dove esegue un superamento del cono stesso, con conclusione del pallone prima del raggiungimento della linea dell'area di rigore (7). Una volta impattato il piede con il pallone per il tiro in porta, si fermerà il tempo di esecuzione della prova.

A prova conclusa si aggiungono al tempo finale delle eventuali penalità (malus) di 2 secondi per ogni cinesino o cono toccato o saltato, nella conduzione palla, nella trasmissione palla o nel controllo palla; al contempo, c'è un bonus di 2 secondi da poter sottrarre al tempo totale qualora nella conclusione (7) si effettua gol all'interno della porta, presieduta da una sagoma statica (o due paletti che delimitino le due zone laterali) che copre 1/3 centrale della porta, lasciando libera le due zone laterali della porta, ovvero i 2/3 restanti.

Nome e cognome	Slalom		Trasmissione		Controllo		Calci in porta		Tot Pen	Tempo Totale	Ruolo			
	0 Pen	N Pen	0 Pen	N Pen	0 Pen	N Pen	Gol	No Gol			3	4	5	6
Atleta 1	X		X			1			1	24"		X		
Atleta 2														
Atleta 3														

Tabella n.3 – Griglia di valutazione di ruoli 3 e superiori per l'allenatore

Nella tabella soprariportata bisogna segnare con una crocetta “X” su *0 Pen* qualora, nelle rispettive stazioni del circuito, il soggetto non ha commesso delle infrazioni (toccato o saltato un cinesino o cono); al contrario per ciascuna infrazione commessa in ciascuna stazione del circuito, verrà segnato il numero di infrazioni commesse. Per la stazione del tiro in porta, sarà sufficiente segnare con una “X” su *gol* o *no gol*, dal momento in cui non segnare non porta a nessuna penalità e il gol porta un bonus di -2 secondi dal tempo totale.

Il primo esempio riportato in tabella: l'*atleta 1* ha compiuto tutto il circuito (la cui conclusione avviene nel momento dell'impatto del piede con palla nel tiro in porta) in 22 secondi, commettendo nel punto 5 un errore con il controllo, toccando con il pallone il cono della porticina. Per questa ragione viene segnato sotto alla colonna del *Controllo*, sotto *Numero Penalità*, il numero 1; sapendo che per ogni errore si aggiunge al tempo di esecuzione, 2 secondi, il *Tempo Totale* segnato sarà 24" (22" + 2").

L'assegnazione di ruolo sarà eseguita tramite una distribuzione normale dei dati raccolti nel gruppo squadra inizialmente, standardizzando il dato; una volta raccolti dati per lungo periodo, si crea una tabella aggiornata con dei range di tempo che attribuiscono il ruolo.

Vediamo due test flessibili per i ruoli 1 e 2:

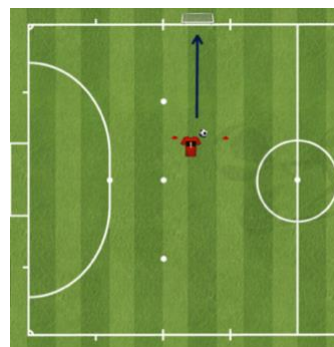
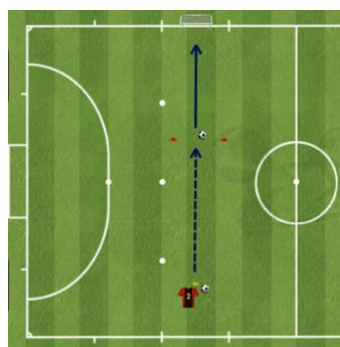


Fig.7 e Fig.8 – Conduzione e Trasmissione

Il primo test consiste in una conduzione libera e conclusione sulla porticina per coloro che hanno capacità a deambulare (anche in modo difficoltoso), mentre per il secondo test consiste nella sola conclusione a rete. Ciascun individuo esegue la prova 10 volte.

La capacità di completare uno o l'altro test potrebbe di per sé essere un mezzo di valutazione per giudicare e assegnare il ruolo, in quanto nel primo test è presente una conduzione palla con tiro, mentre nel secondo è presente solo il tiro. Questo avviene perché la differenza tra i due ruoli, 1 o 2, sta nella discriminante della capacità di muoversi in autonomia o con l'aiuto di un tutor. Essendo però che i ruoli, che sia 1 o 2, in gara successivamente svolgeranno lo stesso compito, ovvero fare gol nella porticina piccola dall'area di PIVOT, in questi test sarà da valutare la precisione del tiro e non il tempo. I due test per ruoli 1 e 2 test sono flessibili. Così, per esempio, un ragazzo che presenta paralisi dagli arti superiori in giù, che muove solo il capo, potrebbe effettuare il test 1, ma invece che eseguirlo in piedi colpendo la palla col piede, lo svolgerà colpendo la palla di testa da seduto in carrozzina. Perché se quanto definito adesso vale all'inizio del percorso, successivamente per non escludere nessuno un ragazzo, sia che riesca camminare o meno, potrà provare sia il test 1 che il test 2 con l'aiuto di un tutor. Questo per consentire a persone che non riescono comunque a camminare autonomamente, ma sono capaci di calciare con i piedi in maniera funzionale, di poter sentirsi capace di poter fare il ruolo 2. A ciascun individuo sarà richiesto di eseguire la prova per 10 volte, sia per il test 1 che per il test 2. Qualora il punteggio raggiunto da un individuo, che per mancata funzionalità a muoversi ha eseguito il test 1, superi il valore di 7 (quindi eseguite 7 reti su 10 tentativi), sarà assegnato automaticamente come ruolo 2. Al contrario un individuo che al test dei ruoli 2, riesce a muoversi nelle varie modalità concesse per arrivare al tiro, ed esegue meno di 4 punti (quindi 4 reti su 10), sarà declinato a ruolo 1. Questo approccio può essere applicato in una squadra dove la sfida e l'agonismo non sono un limite, ma un valore. Offrire ai ragazzi con maggiori difficoltà l'opportunità di mettersi alla prova permette loro di confrontarsi con sé stessi e gli altri, stimolando il miglioramento.

Nome e Cognome	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Reti Totali	R1	R2
Atleta 1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	8		X
Atleta 2													

Tabella n.4 – Griglia di valutazione di ruoli 1 e 2 per allenatore

Attraverso questo modello di valutazione motoria viene espressa la padronanza della tecnica di base posseduta da un atleta per questo gioco e questo rappresenta un indice fondamentale per accedere allo sport in funzione di un ruolo specifico. È corretto sottolineare che tra gli strumenti di valutazione saranno usate le osservazioni e le tecniche di auto-valutazione, non solo i risultati oggettivi del test tecnico. Le tecniche di osservazione sono utili in qualsiasi momento, permette di riuscire a distinguere la correttezza da un punto di vista biomeccanico del gesto o le prestazioni delle attività durante il lavoro giornaliero.

Nel rispetto di quanto appena detto, i test per ruoli 1 e 2, risultano essere più attendibili per la replicabilità autentica del gesto che avverrà poi in partita, rispetto ai test dei ruoli 3,4,5 o 6 perché per questi ultimi, eseguono il test in analitico, dove viene valutato il bagaglio tecnico in assenza di un avversario e quindi non perfettamente coerente quanto possa essere il contesto della partita, dove la situazione risulta essere più complessa per la presenza di avversari che provano ad intercettare o rubare palla, per la necessità di dover provare a relazionarsi col compagni che si muovono nel campo. Per questa ragione risulta fondamentale per l'allenatore inizialmente, che non ha dati di riferimento per definire Range di Tempo e assegnazione di ruolo in modo analitico, effettuare con calcoli semplici di medie e discostamento della media e poi interpretando il dato raccolto, non solo in termini quantitativi ma anche qualitativi, ipotizzando quanto possa essere trasferito il "dato" al contesto reale della gara. Quindi l'allenatore controllerà la coordinazione, il rapporto che l'atleta ha con la palla, l'equilibrio, la capacità di reagire all'errore, in tutto il suo insieme.

3.3 Autovalutazione degli atleti

Un elemento imprescindibile per sostenere in modo proattivo chi partecipa a giochi inclusivi (e non solo) sostenute dalle linee guida UDL, è l'autopercezione del proprio potenziale. Per questa ragione, sono fondamentali test pratici per comprendere il livello di partenza degli atleti, per vedere se nel corso del medio e lungo periodo sono avvenuti dei miglioramenti o dei peggioramenti. Ma è altresì importanti, sostenere la consapevolezza dei ragazzi con supporti didattici che l'insegnante decide di adottare per aumentare la comprensione di ciò che fa e ciò che vede (secondo e terzo principio UDL). Aumentando consapevolezza di sé e del gioco aumenta il desiderio di autodeterminarsi (obiettivo dell'UDL) portandolo alla riflessione, rendendolo più autonomo ed esperto possibile, arrivando a discutere insieme in modo costruttivo quale ruolo assegnare e assegnarsi (CAST, 2018).

Come possiamo supportare l'alunno nell'autovalutazione delle proprie capacità?

Partendo dal presupposto che possedere delle abilità tecniche, saperle fare, riconoscerle e provarle a spiegare presuppone esperienza, consapevolezza, oggettività, ovvero tutti elementi che si acquisiscono dopo una serie di tentativi ed errori, e che necessitano di riferimenti su cui poter basare il giudizio proprio, è stata disegnata questa griglia autovalutativa, relativamente agli elementi tecnici eseguiti nei test.

Elemento Tecnico	Livello 1: Base	Livello 2: Intermedio	Livello 3: Avanzato	Livello 4: Eccellente	Autovalutazione: (da 1 a 4)
Guidare palla	Guida palla con difficoltà, con movimenti lenti, commettendo errori frequenti, senza riuscire a staccare gli occhi dalla palla	Guida la palla con sicurezza moderata, a velocità discrete, commette errori e riesce solo qualche volta a non guardar palla	Guida palla velocemente e con sicurezza, commette errori di rado, e la maggior parte delle volte non guarda palla con gli occhi	Guida palla con velocità e sicurezza, senza commettere errori, senza dover guardare il pallone con lo sguardo.	
Trasmettere palla	Passaggi imprecisi; eseguiti scorrettamente; lenti, con errori frequenti	Passaggi abbastanza precisi, con buona esecuzione lenti, con errori poco frequenti	Passaggi molto precisi e forti, eseguiti correttamente; con errori rari	Passaggi precisi, forti, senza errori, eseguiti perfettamente	
Controllare palla	Difficoltà a controllare la palla, molto lento, quasi sempre errore al primo tocco che costringe a tocchi aggiuntivi	Buon controllo palla, con discreta velocità, commette qualche errore al primo tocco	Ottimo controllo palla, con velocità, e con errori al primo tocco rari	Perfetto controllo palla, primo tocco senza commettere errori ed eseguito in velocità alta	
Calciare palla	Calcia di punta o commette grossolani errori nell'esecuzione del tiro; non è quasi mai preciso; esegue con velocità molto basse	Calcia in modo non fluido; commette alcuni errori nell'esecuzione; è abbastanza preciso ed esegue con velocità medie	Calcia in modo corretto; commette errori di rado; è preciso ed esegue con alte velocità.	Calcia con perfetta esecuzione; senza errori; è molto preciso ed esegue tutto in elevate velocità	

Tabella n.5 – Griglia di Autovalutazione per l'atleta

La tabella soprariportata descrive le varie capacità individuali da un punto di vista tecnico. Ciò che conta non è possedere la tabella, ma saperne fare un uso consapevole. Infatti, essendo una tabella con una serie di variabili che identificano un livello o un altro, risulta fondamentale per l'allenatore creare un percorso educativo che porti l'atleta a saperla utilizzare nel modo più efficiente e reale possibile. Non è sufficiente consegnare la scheda di valutazione ad ogni atleta e chiedere loro di compilarlo, senza un adeguata conoscenza. Per questa ragione è utile trovare nelle sedute di allenamento, dei momenti educativi

funzionali per poter educare al suo utilizzo e questi potrebbero essere alla fine delle sedute di allenamento o alla conclusione del circuito tecnico, sfruttando il momento di recupero per effettuare un debriefing ed insegnare gradualmente la tabella, in linea con i principi dell'UDL (CAST, 2018).

Il momento migliore per educare al suo utilizzo è immediatamente dopo l'esecuzione del test pratico, in cui i ragazzi leggono la scheda o si fanno leggere la scheda da un compagno, tutor o lettore digitale se impossibilitati a leggere, provano ad identificarsi con ciascun livello segnandolo per ciascun elemento tecnico, in questo modo tutto ciò che è stato eseguito è ancora fresco nella mente del ragazzo, e ogni correzione con feedback descrittivi e tempestiva da parte del coach, sarà ottimale.

Questo, infatti, è quanto definisce Acquario (2015) nel libro *Valutare senza Escludere*, quando dice che il momento ideale per svolgere il test subito dopo l'esecuzione del soggetto test è farlo eseguire al soggetto, e registrarla. Successivamente, si analizza la performance insieme attraverso una scheda di valutazione congiunta, ripetendo questo processo in più sessioni nelle settimane seguenti. In questo modo si sviluppa una comprensione che va oltre il semplice risultato del test.

A supporto di ciò, le strategie che aiutano i ragazzi ad utilizzare la tabella correttamente, c'è la possibilità di registrare video dei test che loro eseguono, di mostrare loro ciò varie esecuzioni che portano a distinguere un ruolo 3,4,5 a 6, con relativo commento di accompagnamento del coach. In questo modo i ragazzi, visivamente e descrittivamente (se ci sono ragazzi che non dispongono della vista) riusciranno a distinguere le differenze, con maggior comprensione; oppure altra strategia è poter mostrare dei fermi immagini per insegnare la giusta biomeccanica del gesto tecnico e confrontare i fermi immagini tra gesto *ideale* di un ruolo 6 o di un giocatore professionista, e gesti dei loro atleti;

“Creare un contesto circolare e non unidirezionale è fondamentale perché confrontarsi apre gli orizzonti, e crea differenti punti di vista, e questo accresce le persone. L'allenatore rinuncia ad essere unico depositario della valutazione, ma si preoccupa che i partecipanti acquisiscano consapevolezza rispetto al percorso fatto” (Benetton & Visentin, 2021 Attività fisica e sportiva inclusiva; pag. 132).

3.4 Una proposta di allenamento

Per valorizzare quanto detto, viene qui presentato il “lavoro” di una giornata tipo di una squadra di calcio inclusivo, sostenuto in ogni singolo momento dai principi UDL.

Nella costruzione di un percorso formativo concreto e reale, in cui l'acquisizione delle competenze siano poi replicabile e trasferibile nella pratica di gara, nelle sedute di allenamento del Calcio Inclusivo, non possiamo limitarci a creare esercitazioni analitiche con conduzioni direttive. La proposta deve essere flessibile, varia e sfidante per le capacità di ciascuno, che non crei noia ma che stimoli l'atleta al divertimento.

Una seduta tipo di allenamento della durata di 1 ora e mezza, ipotizzando un numero di 12 ragazzi che partecipano: l'inizio dell'allenamento sarà costituito da un piccolo Briefing disponendosi a cerchio tutti assieme, così da poter creare subito un clima sereno.

Si chiede ai ragazzi, a voce o scrivendo su un foglio che cosa ricordano delle sedute precedenti, dando la possibilità di rispondere a voce o su un foglio con disegno o spiegazione. Verrà così effettuato un piccolo brainstorming sugli obiettivi delle volte passate, per creare collegamenti con quello che verrà proposto nella giornata stessa, non lasciando mai proposte fini a se stessi.

Successivamente, si introduce la nuova seduta di allenamento consegnando a ciascuno un foglio, in cui sono illustrati con disegni, immagini e spiegazioni delle proposte.

Si passa così al gioco: riscaldamento di 15 minuti con un'attivazione a due squadre con il gioco della "palla avvelenata adattata" a tutto campo, in cui le due squadre costituite da 6 ragazzi ciascuno devono provare a vincere eliminando ogni membro della squadra avversaria.

Le due squadre possono essere composte dal mister oppure da due capitani assegnati dal coach per quella giornata, sottolineando il motivo di quella premiazione, in modo da incoraggiare anche gli altri atleti a replicare tali comportamenti corretti. I ragazzi indossano le casacche numerate da 1 a 6 coerentemente con i propri ruoli e le regole del gioco del calcio inclusivo.

Si gioca con uno o più palloni in base al livello generale del collettivo, e si utilizza tutto lo spazio a disposizione della palestra, fino ai limiti di sicurezza. Il giocatore con il pallone in mano può effettuare massimo tre passi e può provare a colpire un avversario vicino o a passare palla ad un compagno posizionato meglio. Un giocatore può eliminare un avversario se possiede lo stesso ruolo suo o superiore, in linea con le regole del gioco reale. Il giocatore eliminato deve restar fermo e può soltanto ruotare su se stesso.

A seconda degli obiettivi prefissati, si può decidere che un giocatore eliminato può essere reintegrato al gioco con varie modalità (due distinti compagni gli passano la palla in mano,

prima che un avversario lo tocchi o la intercetti; oppure con un compagno che passa sotto le gambe etc). Quando tutti gli avversari sono eliminati, la squadra avversaria guadagna un punto. Per i giocatori 1 e 2, qualora siano presenti al gioco, per integrarli se non sono in grado di afferrare palla o lanciarla, possono aiutare la squadra al raggiungimento di un punto extra, qualora nel gioco della palla avvelenata, un giocatore decida di consegnargli palla nella sua area dopo che almeno metà squadra avversaria sia eliminata. Lui tenterà così di segnare con i piedi, con la testa o con le mani, in una porticina disposta frontalmente a lui, a distanza adatta alle sue capacità.

Per dare valore alla continuità del gioco, si può decidere che i punti guadagnati possono essere portati nei giochi successivi (qualora la differenza di punteggio non sia elevata).

Proponiamo ora giochi semplificati rispetto al gioco reale del calcio inclusivo:

Il gioco seguente, eseguito per una durata di 25 minuti, è una situazione di “transitorio 2 contro 2” o 3 contro 3 (a scelta dell’allenatore, in base al focus su cui porre l’allenamento: esempio 2 contro 2 stimola maggiormente tecnica individuale, e tattica individuale; col 3 contro 3, essendo numeri maggiori, si inseriscono anche le tattiche di collaborazione difensiva o offensiva, che si presentano anche nel 2 contro 2, ma in modo meno marcato) in cui le relative coppie, terne partendo nella rispettiva linea di fondo campo, dietro ad un cinesino di color differente per ciascuno, a fianco della propria porta (per ruoli 3, 4, 5, 6), e in modo già prestabilito (nello specifico con compagni della stessa squadra che abbiano un ruolo diverso dal proprio, e che siano uguali all’avversario in modo da assicurare la regola del “sfidare un avversario con il proprio ruolo”) cercano di effettuare un punto segnando o nella porta centrale (per ruoli 3,4,5 o 6) o attivando il giocatore PIVOT, che è sempre partecipe ad ogni azione, che proverà a segnare una rete nella porticina piccola avversaria, coerentemente con le regole del gioco del calcio inclusivo.

L’azione del gioco si conclude a scelta del coach, in base agli stimoli allenanti che vuole apportare: per esempio può essere dopo un tempo stabilito di 30” o 1’, oppure ad ogni palla che esce dal gioco o ad azione conclusa con gol. Una volta conclusa l’azione, si riparte con nuove coppie o terne sempre da fondo campo, che si sfidano con palla immessa da un allenatore nel centro del campo o in una direzione precisa per indirizzare già il gioco, e nel frattempo chi ha concluso l’azione precedentemente ritorna a fondo campo per recuperare e prepararsi ad una nuova azione di gioco.

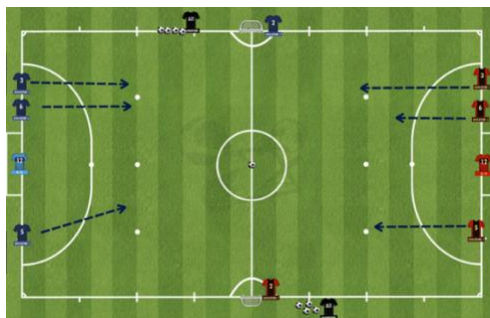


Fig.9 – 3 contro 3 + PIVOT

Il gioco successivo, della durata di 20 minuti, è una variante di questo medesimo gioco ma con difficoltà maggiore per ricreare una situazione di complessità più vicina al gioco reale. Il gioco consiste nel partire da fondo campo con ordine NON prestabilito e congruente all'avversario, ma disponendosi a fondo campo a coppie o terne con i propri compagni in modo casuale per sfidare l'avversario. Non avendo prestabilito i compagni con cui partire e lo sfidante fin dall'inizio, essendo che si parte in modo casuale, l'atleta deve riconoscere il contesto di gioco e verificare l'eventuale sfidante di pari ruolo. Se non è presente? Qualora non sia presente lo sfidante di pari ruolo, perché per esempio il soggetto in questione è un ruolo 6 o un numero 3, e non c'è la controparte avversaria, il soggetto dovrà iniziare a collaborare con i compagni affinché possa essere di aiuto per ottenere il punto o per non farlo ottenere all'avversario. Una situazione esemplificata che può capitare è che parta un ruolo 3 dai rossi, insieme a un ruolo 4 e un ruolo 5, mentre dalla squadra blu partano tre ruoli 5. In questa situazione, qualora la palla sia in possesso dei blu, ogni individuo rosso può difendere liberamente ogni avversario blu e farlo anche in raddoppio o triplicando, ma nel caso la palla sia in possesso dei rossi, l'unico elemento marcabile è il numero 5 essendo il pari numero dei blu, e per questa ragione l'obiettivo dei rossi in fase di possesso palla sarà far pervenire la palla al giocatore ruolo 4 o 3, in questo modo non essendo marcabile dagli avversari, può dirigersi verso la porta e fare gol liberamente o attivare in libertà il PIVOT. Viceversa, i tre avversari blu proveranno ad impedire di far arrivare la palla ai ruoli 3 o 4 rossi. Sono sempre presenti ad ogni azione i PIVOT delle due squadre.

In questa dinamica si crea una situazione in cui si è costretti ad interagire, comunicare, creare intesa, si stimola alla visione dell'ambiente, si trovano strategie e tattiche collettive difensive o offensive, si gioca e si compete e si migliora in situazione di massimo apprendimento, essendo vicino alla complessità della gara.

Come ultimo gioco si propone una partita libera della durata di 30 minuti, o con possibili variazioni per stimolare determinati comportamenti, creando così una struttura di allenamento con proposte collegate tra loro.

A conclusione dell'allenamento si chiede a ciascuno degli atleti quali son state le loro sensazioni, cosa hanno appreso, cosa hanno trovato difficoltoso, dando sempre la possibilità di rispondere nelle loro modalità preferite, chiedere se si è sentito libero di poter competere, se il suo "ruolo" potesse essere quello giusto. Questo serve per consolidare l'apprendimento avvenuto, chiarire dubbi, rafforzare comportamenti e creare un clima sereno di apprendimento.




Nome e cognome				
Atleta 1	Sono molto d'accordo col mio ruolo assegnato	Sono abbastanza d'accordo con il mio ruolo assegnato	Sono poco d'accordo con il mio ruolo assegnato	Non sono per niente d'accordo con il mio ruolo assegnato

Tabella n.6 – Tabella di autovalutazione delle proprie capacità

Uno strumento che può aiutare il coach a comprendere se nel contesto di gioco, il ragazzo riesce a divertirsi perché ha il ruolo assegnato correttamente, è la tabella autovalutativa descrittiva la corrispondenza abilità e ruolo assegnato. Può essere usata ad ogni allenamento concluso o una volta a settimana, in base alla finalità con cui si vuole utilizzare, o per monitorare nel breve o nel medio lungo termine un cambio di ruolo, o valutare semplicemente una progressione o regressione delle capacità di un ragazzo.

Un'atleta che si diverte riesce a competere e si sente partecipe del gioco segnerà una "X" sopra la faccia verde scuro o verde chiaro; un'atleta che non riesce a divertirsi perché il ruolo assegnato o è troppo sfidante o al contrario troppo poco sfidante, segnerà una "X" sopra la faccia arancione o rossa.

3.5 Esempi e checkpoint pratici da campo

Una buona proposta pratica non accompagnata da una conduzione della stessa con una comunicazione adeguata, resta solo una buona proposta pratica, ma non risulterà efficace per la formazione. Ne risulta che nella pratica di gioco il "cosa" diciamo, e ancor di più il "come", per effettuare correzioni o spiegazioni, non può essere casuale o tanto meno superficiale. Sarà utile essere supportati dagli esempi del CAST, non limitandosi a copiarli

ed incollarli nella pratica, ma entrare in un'ottica educativa che si discosta dallo stile direttivo tradizionale, tenendo come obiettivo quello di rendere i soggetti autodeterminanti.

Come lo sosteniamo? Tenendo conto delle diversità delle persone con cui dobbiamo confrontarci, per tutti i soggetti che possono avere disabilità visive, uditive, tattili, lessicali, intellettivi-relazionali, fisiche, o anche semplicemente per chi ha più o meno debolezze di altri; per tutti, dobbiamo adoperarci affinché nessuno sia escluso da nostri insegnamenti e grazie allo strumento sviluppato dal CAST, principi e linee guida dell'Universal Design For Learning, possiamo garantire una didattica differenziata, e sostenere il processo di apprendimento individuale. Ne consegue che quando siamo dentro al campo da gioco dobbiamo costruire proposte didattiche che: veicolino i contenuti dell'apprendimento in modo differenziato (con voce, dimostrazione pratica, uso di immagini, video età); siano flessibili nei ritmi di spiegazione e trasmissione delle informazioni (per esempio spezzettando il gesto da compiere in più piccoli elementi e creando delle progressioni); siano collegate a conoscenze pregresse e siano propedeutiche a quelle successive, per creare collegamenti e non lasciar niente alla casualità, creando connessioni logiche che aumentano l'interesse; siano progressive per l'apprendimento, differenziando le proposte e incrementando il livello di difficoltà, per abbattere la noia e stimolare alla crescita e sviluppo; favoriscano l'autonomia delle scelte, per rendere il soggetto concretamente autonomo; supportano l'individuazione degli obiettivi personali; consentano ai soggetti di dover spiegare le proprie azioni e scelte, spingendo a motivarle, per consolidare le funzioni di monitoraggio personale; consentano agli atleti di giocare e in taluni momenti anche poter dialogare con l'allenatore per guidare all'autocontrollo; riduca al minimo i rischi di infortunio e di distrazione, per massimizzare il tempo di esperienze e quindi di apprendimento; che consenta la sperimentazione delle proprie abilità, per non creare individui uguali;

Ma volendo entrare ancora più in profondità rispetto ai principi tre principi dell'UDL, esemplifichiamo con degli esempi utilizzati negli allenamenti del calcio inclusivo, sviscerandoli per ciascun principio.

Per il principio di *“molteplici mezzi di rappresentazione”*:

- nello spiegare un'esercitazione o un gesto tecnico, come la parata in tuffo in difesa della porta, posso farlo vedere con dimostrazione pratica, con un video, con un'immagine descrittiva, con simboli, disegni e non solo con le parole;

- nel praticare un gesto tecnico, tipo calciare la palla con i piedi, posso farlo praticare con strumenti di calibri e peso differente, con sonorità o meno;
- far emergere obiettivi passati nelle proposte per rievocare ricordi e ripassare ciò che è stato fatto (per esempio: se nella settimana ci si sta allenando sul tiro in porta, si può comunque provare a chiedere: “Prima del tiro in porta se non riesco a calciare *di prima*, cosa devo fare”, la risposta sarà “il controllo palla” e di conseguenza si può chiedere, dopo aver sottolineato con un feedback positivo e descrittivo la risposta: “e quali sono gli elementi che caratterizzano un controllo palla efficace?” e si attende la risposta e si effettua così brevemente un ripasso efficace e che crei collegamenti tra gli obiettivi);
- nell’eseguire esercitazioni combinate o in serie, tipo circuito, creare stazioni con cinesini, casacche, palloni con colori differente per renderli facilmente distinguibili;
- nello spiegare un gesto tecnico (tiro in porta), passiamo dal mostrare il gesto in generale (calciare il pallone), per andare sul particolare, spezzettando in elementi più piccoli e spiegandoli (rincorsa, precarico, carico e impatto con palla e rilascio della gamba), per poi ritornare nel generale, sottolineando gli elementi più importanti in quel momento;
- nell’evidenziare elementi tecnici importanti nei gesti tecnici, usare video, in rallenty o in fermo immagine, per fornire un’immagine visiva, più impattante;
- usare immagini o emoticon o gesti paraverbali che supportino l’applicazione di comportamenti positivi o meno positivi;
- sostenere le esercitazioni con simboli o oggetti rappresentativi per stimolare con maggior interesse la pratica (per esempio: nel gioco “1 contro 1 ad inseguimento”, in cui un attaccante con la palla deve far gol e un difensore che insegue prova ad impedirlo, per sostenere positivamente chi insegue, dire “Bravo Giuseppe, hai corso come un treno per recuperare palla” oppure per sostenere gli attaccanti “Ragazzi, quando possiamo tirare in porta, tirare forte e preciso come un carro armato”).

Per il principio di “*molteplici mezzi di azione ed espressione*”:

- concedere per esempio nel tiro in porta, la possibilità di calciare il pallone da differenti distanze, con differenti palloni e in differenti situazioni, per stimolare l’apprendimento differenziato e sostenere la personalizzazione;

- concedere la possibilità di decidere con chi collaborare in situazioni di gioco, per esempio, nel gioco 2 contro 1, per acquisire sicurezza e la capacità di poter determinarsi;
- dare la possibilità di far decidere ai ragazzi quale gioco svolgere e di far spiegare ad uno o più ragazzi le relative regole e obiettivi per stimolare la responsabilizzazione e la curiosità;
- servirsi del telefono o di iPad o computer per mostrare comportamenti positivi da sottolineare;
- creare dei giochi con partenze avvantaggiate per i meno esperti e più svantaggiose per chi più esperto: esempio conclusione a rete dell'attaccante con inseguimento del difensore che parte da distanze diverse (2, 4, 6, 8 o 10 metri).
- stimolare l'apprendimento di un'azione o gesto tecnico ponendo un focus differente rispetto all'usuale: esempio, per imparare a saltare e colpire di testa il pallone in aria, educare al terzo tempo per andare a colpire la palla prima con pallone da basket in mano, per solo poi effettuare il colpo di testa con il pallone da calcio su passaggio a due mani del compagno sempre su un canestro. Questo serve per creare collegamenti con altre discipline, suscitare diversi interessi e stimolare alla cultura sportiva;
- assegnare ad inizio allenamento un foglio a ciascun atleta con immagini e descrizione dei giochi, per aumentare la comprensione e interesse dei giochi;
- creare esercitazioni divertenti, differenti tra le varie sedute in relazione agli obiettivi, per tenere alta la curiosità e l'imprevedibilità;
- replicare medesimi giochi ma con ricerca di soluzioni e focus differenti per aumentare la capacità di adattamento (esempio: "conclusione in porta senza avversario", facendolo effettuare concludendo con il collo piede per calciare di potenza se la distanza dalla porta è alta, oppure concludere in porta con l'interno del piede se si è vicini alla porta);
- stampare immagini o grafici con obiettivi da raggiungere, attaccarli all'interno degli spogliatoi per stimolare la concentrazione a volerli raggiungere;
- non essere direttivo nelle scelte dei ragazzi, ma far emergere le azioni attraverso quesiti ed interrogativi, con l'idea di creare un soggetto autonomo e consapevole, che non esegua le azioni solo perché gli venga detto di essere applicato (per esempio dopo un errore nel gesto tecnico del passaggio, invece che dire "che brutto

passaggio”, si può chiedere “perché hai sbagliato secondo te il passaggio?” e attendere la risposta);

- far scrivere le proprie idee e sentimenti su come sono andati gli allenamenti, le partite, su cosa si è sentito di aver fatto bene e meno bene, questo per incentivare all’autocontrollo;
- insegnare i significati delle parole, attraverso esempi e giochi, insegnare test e valutazioni attraverso percorsi formativi di autoapprendimento, aumentando consapevolezza e competenze.

Per il principio di “*molteplici mezzi di coinvolgimento*”:

- sottolineare le motivazioni per cui vengono eseguite determinate esercitazioni o giochi, rispetto ad altri, aumentando la curiosità e stimolando ad una maggior partecipazione
- aggiungiamo nelle spiegazioni dei racconti storici, brevi ed impattati, per trasmettere passioni e trasferire insegnamenti (es raccontare vicende autobiografiche, mostrare conferenze, documentari, conversazioni di professionisti o idoli dei ragazzi);
- portare i soggetti a vedere una gara di massimo livello del gioco del calcio a 5 per aumentare un’immagine collettiva del significato di squadra;
- mostrare dei gesti tecnici, e chiedere di inventare di abilità nuove (nominandole come loro preferiscono) da poter mostrare ai compagni e insegnarle, serve a stimolare la creatività e creare senso di appartenenza ad un gruppo;
- far creare un diario di squadra, in continuo aggiornamento, dove si inseriscono i buoni comportamenti da tenere e i comportamenti negativi da non fare, per imparare a convivere con la presenza di regole e norme di comportamenti adeguati;
- far inventare un rito o un elemento culturale particolare specifico per la squadra (per esempio, un coro pre e post-partita, una canzone, un motto, una frase, un’immagine etc) in modo da creare unione e appartenenza;
- collaboriamo con figure esterne della struttura societaria, per portare esperienze e punti di vista diversi e creare elementi di sorpresa che suscitino interesse;
- utilizzare feedback positivi, descritti e tempestivi (esempio: “Bravo Filippo che hai guidato palla in velocità e con testa alta” oppure “Bravo Giancarlo che hai provato a tirare in porta con il sinistro”) con questo tipo di comunicazione si incentiva il ragazzo a replicare il comportamento corretto, e i suoi compagni, sentendo il

riscontro positivo per quell'azione, sono spronati a replicarlo maggiormente anche loro;

- valorizzare un percorso o un risultato con l'uso di incentivi e ricompense come, per esempio, dare la possibilità di fare il capitano alla gara o nella partita finale di allenamento; - creare una routine periodica, che può cambiare, per soggetti che hanno bisogno di maggior stabilità e minor cambiamenti (per esempio iniziare l'allenamento per un paio di settimane con 10-15 minuti di partita, in questo modo tali soggetti possono venire ad allenarsi sicuri e senza la paura di non saper cosa aspettarsi);

Tutti questi sono esempi concreti, efficaci e funzionali per il gioco del calcio universale, sostenuti dai principi e linee guida dell'UDL, per garantire una proposta formativa che sostenga inclusione ad ogni soggetto, e massimizzino l'apprendimento individuale.

Mettendo in atto un modello inclusivo che attinga ai principi della progettazione universale come dichiara Lucangeli (2019) nel libro *Leggere sulle emozioni d'apprendere* “si capovolge la didattica ordinaria, perché si presenta la necessità di dover pensarla *FOR ALL* e non con adattamenti successivi” (pag. 36) e per questo le linee guida dell'UDL possono in questo senso guidare gli istruttori sportivi a generare piani di pratica e metodi di allenamento che sostengono i modi di apprendere in un ampio spettro di atleti.

Conclusione

Con questa tesi si è voluto evidenziare l'efficacia dell'approccio dell'Universal Design for Learning, come ipotizzato inizialmente, sottolineando come l'uso di questa strategia inclusiva nel FUTSAL possa essere concretamente applicato. Attraverso la messa in pratica dei suoi principi, è stata sviluppata una metodologia che rende il FUTSAL più accessibile, superando le barriere tradizionali legate alle differenze di abilità. Ciò permette di promuovere un'esperienza sportiva più equa, in cui tutti i giocatori, indipendentemente dalle loro capacità, possono partecipare in modo attivo e gratificante, valorizzando così l'individualità all'interno del contesto di squadra. Inoltre, favorisce la collaborazione tra i compagni, incoraggiando il supporto reciproco e rafforzando la coesione del gruppo. La tesi apre la strada a future applicazioni pratiche che potrebbero estendere questi principi ad altri contesti sportivi ed educativi, stimolando una riflessione più ampia su come rendere lo sport un'opportunità di crescita per tutti.

Appendice 1

Principio	Linea Guida	Obiettivo
Principio 1: fornire molteplici mezzi di rappresentazione	Linea guida 1: Fornire differenti opzioni per la percezione	Offrire modalità personalizzate per la presentazione delle informazioni: utilizzare supporti flessibili con la possibilità di impostazione che possono essere regolate in base alle esigenze e alle preferenze
		Offrire alternative per le informazioni uditive: condividete le informazioni con altri mezzi, oltre al solo ascolto e alla sola comunicazione verbale
		Offrire alternative per le informazioni visive: condividere le informazioni in più modi rispetto alle sole immagini o testi
	Linea guida 2: fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e simboli	Chiarire vocabolario e simboli: costruire il significato di parole e numeri utilizzando diverse forme di rappresentazione
		Chiarire la sintassi e la struttura sintattica: rendete esplicita la struttura e le proprietà che caratterizzano un sistema come la grammatica, la notazione musicale, le tassonomie e le equazioni.
		Facilitare la decodifica dei testi, delle notazioni matematiche e dei simboli: accertatevi che il testo e i simboli non ostacolino l'obiettivo di apprendimento
		Favorire la comprensione tra le diverse lingue: utilizzare traduzioni, descrizioni, gesti e immagini per supportare l'apprendimento in lingue sconosciute e complesse
		Esporre le informazioni attraverso più mezzi di comunicazione: fate in modo che l'apprendimento prenda vita con simulazioni, grafica, attività e video
	Linea Guida 3: Fornire opzioni per la comprensione	Attivare o fornire conoscenze di base: costruire collegamenti alle conoscenze e le esperienze precedenti
		Individuare con chiarezza, le caratteristiche rilevanti, i punti chiave, le idee principali e i loro rapporti: raccogliere informazioni significative e metterle in relazione con l'obiettivo di apprendimento
		Guidare l'elaborazione, la rappresentazione e la gestione delle informazioni: sostenere il processo di costruzione di senso attraverso modelli, supporti e feedback
		Ottimizzare la trasferibilità e la generalizzazione: applicate l'apprendimento a nuovi concetti
Principio 2: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione	Linea Guida 4: fornire opzioni per l'interazione fisica	Variare i modi di risposta e consultazione: interagire con strumenti e ambienti che rendono l'apprendimento fisicamente accessibile a tutti
		Ottimizzare l'accesso a strumenti e tecnologie di supporto: aprite le porte all'apprendimento con strumenti e dispositivi accessibili
	Linea Guida 5: fornire opzioni per l'espressione e le comunicazioni	Usare molteplici mezzi di comunicazione: esprimete l'apprendimento con la massima flessibilità
		Utilizzare diversi strumenti per la produzione e la composizione: condividete pensieri e idee utilizzando strumenti che supportano il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento

		Costruire buone competenze con livelli di supporto graduale che favoriscano lo studio e una performance efficace: applicate ed eliminate progressivamente gli aiuti per favorire l'apprendimento indipendente
	Linea Guida 6: fornire opzioni per le funzioni esecutive	Guidare alla scelta di obiettivi appropriati: imparate a stabilire obiettivi ambiziosi e raggiungibili
		Sostenere la pianificazione e lo sviluppo di strategie: formulate una pianificazione ragionevole per raggiungimento degli obiettivi
		Facilitare la gestione dell'informazione e delle risorse: sostenere l'organizzazione la memoria utilizzando strumenti e processi flessibili
		Migliorare la capacità di monitorare i progressi: analizzare la crescita nel corso del tempo e come costruire a partire da essa
Principio 3: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento	Linea Guida 7: fornire soluzioni per attirare l'interesse	Incrementare le opportunità di scelta individuale e l'autonomia: dà agli studenti la possibilità di prendere in mano il proprio apprendimento
		Ottimizzare la pertinenza, il valore e l'autenticità delle informazioni: collegare l'apprendimento a esperienze significative che siano utili e preziose
		Ridurre al minimo distrazioni e situazioni di stress: dare vita ad un ambiente rassicurante in cui imparare a correre dei rischi
	Linea Guida 8: fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza	Rafforzare la consapevolezza delle mete e degli obiettivi. Date una visione dell'obiettivo e del perché è importante
		Variare le richieste e le risorse per ottimizzare la sfida: raggiungere la soddisfazione di aspettative elevate utilizzando strumenti e supporti flessibili
		Promuovere la collaborazione e lo spirito di appartenenza alla comunità: coltivare una comunità di studenti
		Aumentare feedback orientati alla padronanza: guidate l'apprendimento enfatizzando il ruolo dello sforzo e del processo
	Linea Guida 9: fornire opzioni per l'autoregolamentazione	Promuovere aspettative e convinzioni che ottimizzano la motivazione: individuare obiettivi personali che ispirino fiducia e senso di padronanza dell'apprendimento
		Incrementare abilità e strategie di gestione personale: sviluppate e gestite relazioni sane ed interazioni emotive
		Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione: aumentare la consapevolezza del progresso verso obiettivi e su come imparare dagli errori

Linee Guida dell'UDL (CAST, 2018)

Bibliografia

- Anderson, R. C. (2018), Creative engagement: embodied metaphor, the affective brain, and meaningful learning. *Mind, Brain and Education*, <https://doi.org/10.1111/mbe.12176>
- Aquario D. (2015), Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva;
- Ausubel, D.P. (1988), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli;
- Baldassarre M., Sasanelli L.D. (2021), *UDL e Tecnologie Inclusive: stato dell'arte e modelli per l'implementazione*, QTIMES;
- Bear, M.F., Connors, B.W., & Paradiso, M.A. (2007), *Neuroscience: exploring the brain*. USA: Lippincott & Wilkins;
- Behnamed, M. (2017), *Integrated football*, Csen;
- Benetton M., (2016), *Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate*, *Formazione & Insegnamento*;
- Bernardi M, Carucci S, Faiola F, Egidi F, Marini C, Castellano V, Faina M. (2012), Physical fitness evaluation of paralympic winter sports sitting athletes, *Clin J Sport Med*, <https://doi.org/10.1097/jsm.0b013e31824237b5>
- Bertini, L. (2005). *Attività sportive adattate*, Calzetti-Mariucci;
- Bloke R, Weinbeg L, Brodwin M. (2015), *Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education*, <http://dx.doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Burkett, B. (2012). Paralympic sports medicine: current evidence in winter sport: considerations in the development of equipment standards for Paralympic athletes. *Clinical Journal of Sport Medicine*, <https://doi.org/10.1097/jsm.0b013e31824200a4>
- Bodini, A., Cappellini, F., & Magnanini, A. (2010), *Baskin... uno sport per tutti*. Milano: FrancoAngeli;
- Casebolt T, Humphrey T. (2021), *Use of Universal Design for Learning Principles in a Public Health Course*, <https://doi.org/10.5334/aogh.4045>
- Calvani A., (2018), *Come fare una lezione inclusiva*, Carrocci Editori;
- Catalfamo A., (2016), *Applicabilità dello Universal Design For Learning in ambito italiano: riflessioni a margine*, in Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson;

- Cesarano V., Valentino L., (2022) Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: formare gli insegnanti nell'ottica UDL, Pensa MultiMedia;
- Chambers C, Radley C (2020), Training Soccer Skills to Adolescents with Autism Spectrum Disorder via Peer-Mediated Behavioral Skills Training, <https://link.springer.com/content/>
- Cohen, E. G. (1999), Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività, Erickson;
- Curatola Annamaria (2016), Inclusione e integrazione: Modelli alternativi o correlati di organizzazione? Italian Journal of Educational Research, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1899>
- Dainese, R. (2019), La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione, FrancoAngeli;
- Darcy S., Taylor T. et al (2011), Getting Involved in Sport: The Participation and non-participation of people with disability in sport and active recreation <https://www.researchgate.net/publication/235993192>
- Darren E.R, Crystal Whitney, Shannon S.D. (2006), Health benefits of physical activity: the evidence <https://doi.org/10.1503%2Fcmaj.051351>
- Davies P, Schelly C, Spooner C. (2013), Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education, Journal of Postsecondary Education and Disability, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>
- De Anna, L. (Ed.). (2009), Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. F. Angeli;
- Della Sala, S. (2016). Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo, Giunti.
- DePauw K.P., Gavron S.J, (2005), Disability Sport <https://www.researchgate.net/publication/340406488>
- Drabeni, M., & Eid, L. (2008), L'attività fisica adattata per i disabili: prospettive della realtà italiana ed europea. Libreria dello sport;
- Evans, C., Williams, J., King, L., Metcalf, D. (2010), Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program, <https://doi.org/10.1177/875687051002900409>
- Fedeli, D. (2013), Pedagogia delle emozioni, Anicia;
- Federico Baroni, Marco Lazzari (2022), Universal Design for Learning at University: Technologies, Blended Learning and Teaching Methods, <https://doi.org/10.3233/shti220885>

- Fothergill M, Baiki D, Slater H, Graham P. (2023) “We’re All the Same and We Love Football.” Experiences of Players and Facilitators Regarding a Collaborative, Inclusive Football Program Between Academy and Special Olympics Footballers, <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0139>
- Gallotta M, Franciosi E, Giorgi M, Guidetti L, Cerbara e, Pes G, Silvestri F, Curzi D (2024) Benefits of inclusive sport training on fitness and health of athletes with and without intellectual disability, <https://doi.org/10.1038/s41598-024-69334-2>
- Ghirlanda S. (2003), sport per tutti...spazio ai disabili, Del Cerro;
- Gomez Pinilla F., Hillman C. (2013), The influence of exercise on cognitive abilities, <https://doi.org/10.1002/cphy.c110063>
- Harold W. Kohl, Heather D. Cook (2013), Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School, <https://doi.org/10.17226/18314>
- Ianes D., Macchia V., (2008), La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo, Erikson;
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007), We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain and Education, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jesus Velasco, Lorente Javier (2003), Manuale per la formazione tecnico-tattica del giocatore di calcio a 5, CalzettiMariucci;
- Kennette L, Wilson N. (2016), Universal Design for Learning (UDL): Student and faculty perceptions, <http://dx.doi.org/10.36021/jethe.v2i1.17>
- Kramer J. (2015) Identifying and Evaluating the Therapeutic Strategies Used During a Manualized Self-Advocacy Intervention for Transition-Age Youth, <https://doi.org/10.1177/1539449214564146>
- Lucangeli, D. (2019), Cinque lezioni, leggere sull’emozione di apprendere, Erickson;
- Mace R.L., Hardie G.J. e Place J.P. (1991), Accessible environments: Toward universal Design, Raleigh;
- Magnanini, A. (2011), Una terza via per lo sport. Lo sport integrato, in “Ricerche Pedagogiche”;
- Magnanini, A., & Trull, P. E. (2015), Sport for All: Italian Model. International Journal of Science Culture and Sport, <http://dx.doi.org/10.14486/IJSCS418>

- Magnanini A, Moliterni P, Cioni L, Ferraro A. (2018) Integrated football: An educative proposal from sport to inclusion, <http://dx.doi.org/10.18844/prosoc.v5i1.3413>
- Moliterni P, Mastrangelo M (2016), Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota, Italian Journal of Special Education for Inclusion, <https://www.researchgate.net/profile/>
- Malone, T. & Lepper (1987), Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In Snow, R. & Farr, M. J. (ed.). Aptitude, Learning, and Instruction, <https://www.researchgate.net/publication/238687478>
- Mangiatordi, A. (2017), Didattica senza barriera, ETS;
- Martin Ginis K.A. et al (2021), Participation of people living with disabilities in physical activity: a global perspective, [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(21\)01164-8](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(21)01164-8)
- Martin. J (2013), Benefits and barriers to physical activity for individuals with disabilities: A social-relational model of disability perspective <https://www.researchgate.net/publication/239940663>
- McLoughin G. et al (2017), Sport Participation for Elite Athletes with Physical Disabilities: Motivations, Barriers, and Facilitators, <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.2016-0127>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014), What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation, <http://dx.doi.org/10.1037/a0033546>
- Mitchell, D. (2014), Trad. ita a cura di Morganti, A., Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva, Erickson;
- Morsanuto S, Cassese F, Tafuri F, Tafuri D. (2023) Outdoor Education, Integrated Soccer Activities, and Learning in Children with Autism Spectrum Disorder: A Project Aimed at Achieving the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, <https://doi.org/10.3390/su151813456>
- Oliverio, A. (2012), Prima lezione di neuroscienze, Laterza;
- Pastor C.A., (2016), Universal Design for Learning e materiali digitali, in Savia G. (a cura di), Universal Design for Learning, progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva, Erickson;
- Pisha B., Coyne P. (2001), Smart from the Start: The Promise of Universal Design for Learning, <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200402>

- Pochstein P. (2022), “Sports for All”: An Evaluation of a Community Based Physical Activity Program on the Access to Mainstream Sport for Children with Intellectual Disability, <https://doi.org/10.3390/ijerph191811540>
- Ramsden R., et al (2023), Sport Participation for People with Disabilities: Exploring the Potential of Reverse Integration and Inclusion through Wheelchair Basketball, <https://doi.org/10.3390/ijerph20032491>
- Rodriquez J, Lanser A, Jacobs H, Smith A, Ganguly S. (2022) When the Normative Is Formative: Parents’ Perceptions of the Impacts of Inclusive Sports Programs, <https://doi.org/10.3390/ijerph191710889>
- Rose D.H. e Gravel J.W., (2016), Universal Design for Learning: un’introduzione per l’Italia, in Savia G. (a cura di), Universal Design for Learning, progettazione universale per l’apprendimento e didattica inclusiva, Erickson;
- Sansi A, Nalbant S, Ozer D. (2021) Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without autism spectrum disorder, <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z>
- Santi M., Ghedin E. (2012), Valutare l’impegno verso l’inclusione: un repertorio multidimensionale, Giornale Italiano Della Ricerca Educativa;
- Savia, G. (2019). Neuroscienze e scuola. Mente plurale e principi di educazione inclusiva, L’integrazione scolastica e sociale;
- Schoenbaum, G., & Roesch, M. (2005), Orbitofrontal cortex, associative learning, and expectancies, <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.07.018>
- Schreffler J, Vasquez E, Chini J and James W. (2019), Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review, <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-019-0161-8>
- Sherill C. (1993), Adapted Physical Activity, Recreation and Sport, Brown
- Seok S, Da Costa B, Hodges R. (2018) A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level, <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>
- Spooner F, Baker J, Harris A, Denzell L, Browder D. (2007) Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development, <https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>

- Taunton S, Brian A, True L. (2013), Universally Designed Motor Skill Intervention for Children with and without Disabilities, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10882-017-9565-x>
- Tony Booth e Mel Ainscow (2002), L'Index per l'inclusione Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo e Dario Ianes, Erikson;
- Winnick J.P, Poretta, David L. (2016), Adapted Physical Education and Sport, Human Kinetics;
- Visentin S, Mirca Benetton (2021), Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali, GuerriniScientifica.

Sitografia

- CAST (2011), Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0, <http://www.prua.eu/wp-content/uploads/2017/07/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITA.pdf>
- CAST (2018), Universal Design for Learning Guidelines version 2.2, <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2021), UDL Tips for Assessment, <https://www.cast.org/>
- EISI (2023), Linee Guida per il riconoscimento degli Sport Inclusivi, <https://eisi.it/wp-content/uploads/2021/03/>
- ISTAT (2023), Sportivamente Due, <https://www.istat.it>
- La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2009), <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- Sport e salute (2021), Sport di tutti, <https://www.sportesalute.eu/sportditutti.html>
- WHO, World Health Organization (2011), World Report on disability, Geneva, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9789240685215>
- WHO (2018), Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Nuova traduzione in italiano della classificazione, https://www.reteclassificazioni.it/download_doc.php?uuid=a51ecd79-0b0a-4234-ad2c-30cd96fe9a5d