

Corpi inclusi in movimento: effetti di un percorso curricolare di Baskin tra status sociometrico, autoefficacia e piacere motorio.

Lorenzo Cioni ¹, Antonio Ferraro ¹ e Angela Magnanini ¹

¹ Università degli studi di Roma "Foro Italico"; lorenzo.cioni@uniroma4.it;
antonio.ferraro@uniroma4.it; angela.magnanini@uniroma4.it

Abstract: Nel quadro teorico dell'*Embodied Education*, il Baskin rappresenta un contesto di inclusione incarnata capace di favorire la partecipazione attiva di studenti con differenti profili di funzionamento. Il presente studio ha indagato gli effetti di un percorso curricolare di Baskin sul piacere percepito durante l'attività motoria e sull'autoefficacia sociale degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), esplorandone inoltre le relazioni con le variazioni dello status sociometrico rilevate nello stesso campione e già analizzate in precedenti studi. Attraverso un disegno quasi sperimentale sono stati coinvolti 107 alunni con BES della scuola secondaria di primo grado, suddivisi in gruppo sperimentale ($n = 62$) e gruppo di controllo ($n = 45$). Prima e dopo l'intervento sono stati somministrati la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) e la Scala di Autoefficacia Sociale Percepita (SASPe). Le ANOVA a misure ripetute hanno evidenziato, nel gruppo sperimentale ma non in quello di controllo, incrementi significativi del piacere motorio e dell'autoefficacia sociale. Le analisi correlazionali hanno inoltre mostrato che la riduzione dei rifiuti sociometrici è associata all'aumento sia del piacere percepito sia dell'autoefficacia sociale. I risultati suggeriscono che il Baskin possa costituire una concreta esperienza di inclusione incarnata, promuovendo simultaneamente benessere, partecipazione e riconoscimento sociale degli alunni con BES.



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

Parole chiave: *Embodied Education*; Baskin; BES; Inclusione; Educazione Fisica

1. Introduzione¹

Nel quadro teorico dell'*Embodied Cognition*, apprendimento e partecipazione vengono interpretati come processi situati, corporei e relazionali, nei quali cognizione, emozioni e interazioni sociali si co-costruiscono attraverso l'esperienza (Varela, Thompson, Rosch, 1991). Tale prospettiva si contrappone alle tradizionali concezioni cognitive che considerano la mente come un sistema di elaborazione simbolica separato dal corpo e dal contesto, sostenendo invece che i processi cognitivi emergano dall'interazione dinamica tra organismo e ambiente (Clark, 1997).

Negli ultimi anni tali assunti sono stati progressivamente trasferiti in ambito educativo, dando origine al paradigma dell'*Embodied Education* (Caruana, Borghi, 2016;

¹ Il presente articolo è frutto del lavoro condiviso tra gli autori. In particolare, Angela Magnanini ha curato il paragrafo 1, Lorenzo Cioni ha coordinato il lavoro e ha curato i paragrafi 2, 3 e 4 e Antonio Ferraro ha curato il paragrafo 5.

Damiani, Gomez Paloma, Ascione, 2021). Secondo questa prospettiva, l'apprendimento non può essere ridotto all'acquisizione individuale di conoscenze astratte, ma deve essere interpretato come un processo che coinvolge simultaneamente dimensioni cognitive, motorie, affettive e sociali. Le esperienze corporee, le pratiche condivise e le interazioni con gli altri assumono pertanto un ruolo centrale nella costruzione delle competenze, dell'identità e del senso di appartenenza.

Questa impostazione teorica risulta particolarmente rilevante quando si affronta il tema dell'inclusione scolastica. Da una prospettiva *embodied*, infatti, l'inclusione non coincide esclusivamente con la presenza fisica degli alunni nei contesti educativi, né con il semplice accesso alle opportunità formative. Essa si configura piuttosto come un processo relazionale e partecipativo che emerge dalle concrete possibilità di azione offerte dall'ambiente e dalle interazioni che si sviluppano tra i soggetti coinvolti. In altre parole, sentirsi inclusi significa poter prendere parte alle attività condivise, essere riconosciuti come membri significativi del gruppo e contribuire attivamente alla costruzione dell'esperienza collettiva (Damiani, 2017).

In questo scenario, l'educazione fisica rappresenta una delle discipline scolastiche potenzialmente più inclusive, in quanto offre opportunità di interazione diretta tra pari e di partecipazione ad attività condivise, nelle quali la corporeità e il movimento costituiscono strumenti privilegiati di relazione e apprendimento. Tuttavia, se le attività motorie-sportive previste dal curriculum sono strutturate secondo un paradigma abilista, orientato alla competizione e alla *performance*, che presuppone abilità motorie "standard" e tende a svalorizzare i profili di funzionamento che se ne discostano, l'educazione fisica può trasformarsi in un contesto di esclusione sociale che rafforza atteggiamenti negativi nei confronti degli studenti con BES. Affinché l'educazione fisica possa raccogliere la sfida dell'educazione inclusiva, è necessario ripensare le attività curriculari modificandone gli elementi costituenti, gli spazi, i materiali, i ruoli, le regole, in modo da permettere a ciascuno di partecipare pienamente, raggiungere il successo formativo e dare il proprio contributo alla realizzazione del gioco condiviso, all'interno di dinamiche cooperative, oltre che competitive (Tanure Alves, 2024).

In questa prospettiva, negli ultimi anni è cresciuto l'interesse verso pratiche motorie e sportive progettate secondo principi inclusivi, capaci di valorizzare la diversità dei profili di funzionamento e di promuovere forme di partecipazione autentica. Tra queste, il Baskin (Basket Integrato) rappresenta una delle esperienze più significative sviluppate nel contesto italiano. Nato con l'obiettivo di consentire la partecipazione congiunta di persone con e senza disabilità all'interno dello stesso gioco sportivo, il Baskin modifica alcuni elementi strutturali della pallacanestro tradizionale (ruoli, regole, spazi, canestri e modalità di attribuzione dei punteggi), affinché ciascun partecipante possa contribuire efficacemente all'azione di gioco in funzione delle proprie caratteristiche e abilità motorie. A differenza delle tradizionali pratiche di adattamento, il Baskin si fonda sull'interdipendenza tra i giocatori e consente a persone con differenti profili di funzionamento di contribuire attivamente al gioco condiviso (Bodini, Cappellini, Magnanini, 2010). In termini di *Embodied Education*, il Baskin può essere considerato un contesto di "inclusione incarnata" in cui gli alunni non apprendono l'inclusione come principio astratto, ma la sperimentano concretamente attraverso pratiche corporee condivise che ridefiniscono continuamente le possibilità di partecipazione e di riconoscimento reciproco.

Negli ultimi anni è significativamente aumentato l'interesse dei ricercatori verso il Baskin. In breve, gli studi empirici possono essere categorizzati in tre aree. Nella

prima si collocano gli studi che hanno adottato strumenti e procedure riconducibili alla *match analysis* per esaminare la logica interna del Baskin e il contributo dei diversi ruoli al gioco. Tali studi hanno evidenziato come il regolamento e la distribuzione funzionale dei ruoli generino forme di interdipendenza positiva tra giocatori con differenti profili di funzionamento, rendendo il contributo di ciascun partecipante rilevante per il raggiungimento del successo collettivo (Milosević et al., 2026; Sisti et al., 2019). Una seconda linea di ricerca ha indagato gli effetti del Baskin su variabili personali connesse all'esperienza motoria e sportiva, evidenziando miglioramenti nella rappresentazione del sé corporeo, nell'autoefficacia fisica e sociale, nell'autostima e nelle competenze motorie (Milosević et al., 2025; Russo et al., 2026; Taddei et al., 2025; Tafuri et al., 2025). Una terza area di ricerca riguarda invece gli effetti del Baskin su variabili contestuali e relazionali e ha evidenziato miglioramenti negli atteggiamenti verso la disabilità, nello status sociometrico degli alunni con BES, nella coesione del gruppo classe, nelle relazioni interpersonali, nella collaborazione tra pari e più in generale nelle reti sociali e nel capitale sociale (Cioni et al., 2025; Ferraro et al., 2024; Gravino et al., 2026; Russo et al., 2026; Taddei et al., 2025; Tafuri et al., 2025).

Sebbene alcuni degli studi sopra citati abbiano preso in esame simultaneamente variabili personali e contestuali, documentando effetti positivi del Baskin su entrambe le dimensioni, tali costrutti sono stati prevalentemente considerati come esiti distinti dell'intervento, mentre risultano ancora limitate le evidenze empiriche relative alle possibili relazioni tra i cambiamenti osservati a livello personale e contestuale. Da una prospettiva di *Embodied Education*, la distinzione tra fattori personali e contestuali mantiene una funzione prevalentemente analitica, poiché dimensioni esperienziali quali senso di autoefficacia, appartenenza e riconoscimento emergono dall'interazione continua tra corpo, azione e relazioni sociali. In questa prospettiva, appare rilevante esplorare non soltanto gli effetti del Baskin sulle singole variabili, ma anche le relazioni che si instaurano tra le trasformazioni delle esperienze soggettive e quelle delle dinamiche relazionali. Inoltre, nonostante il piacere percepito durante l'attività motoria rappresenti una delle principali determinanti della partecipazione e del coinvolgimento nelle attività fisiche (Mo et al., 2024), esso ha ricevuto finora scarsa attenzione negli studi sul Baskin. Tale lacuna appare particolarmente rilevante alla luce delle caratteristiche ludiche e cooperative che contraddistinguono questa disciplina e che potrebbero influenzare significativamente la qualità affettiva dell'esperienza motoria.

2. Obiettivi

Sulla base delle considerazioni teoriche e delle evidenze empiriche precedentemente discusse, il presente studio si propone di indagare gli effetti di un programma curricolare di Baskin su alcune variabili personali e contestuali dell'esperienza inclusiva degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). In particolare, coerentemente con quanto emerso nella letteratura esistente, lo studio intende verificare se la partecipazione a un programma curricolare di Baskin sia associata a un incremento dell'autoefficacia sociale percepita degli alunni con BES. Inoltre, al fine di contribuire all'ampliamento delle conoscenze disponibili sul tema, si propone di esaminare se tale esperienza favorisca anche un aumento del piacere percepito verso l'attività motoria. Infine, lo studio intende esplorare le relazioni tra le dimensioni contestuali dell'inclusione, rappresentate dallo status sociometrico, e le dimensioni personali dell'esperienza motoria, quali il piacere percepito e l'autoefficacia sociale, assumendo

che tali costrutti costituiscano aspetti reciprocamente interconnessi dell'esperienza inclusiva.

3. Metodi

Il campione è lo stesso coinvolto negli studi già citati (Cioni, Ferraro, Magnanini, 2025; Ferraro, Cioni, Magnanini, 2024) ed è stato selezionato utilizzando una strategia non probabilistica a scelta ragionata (Benvenuto, 2015). Nello specifico, sono state coinvolte le prime classi delle scuole secondarie di primo grado segnalate dall'associazione "Baskin", in cui insegnano i docenti di Educazione Fisica che si sono formati per insegnare l'omonima disciplina sportiva. Utilizzando un disegno di ricerca quasi sperimentale (Thomas, Nelson, Silverman, 2012), il campione è stato suddiviso in gruppo sperimentale, formato da tutte le classi che hanno seguito un programma curricolare di Baskin; e gruppo di controllo, formato dalle classi, selezionate all'interno delle stesse scuole, che hanno invece seguito un programma tradizionale di Educazione Fisica. Il gruppo sperimentale ha seguito una proposta didattica di Baskin composta da 24 incontri svolti durante le ore curricolari di Educazione Fisica nell'arco di 12 settimane, tra cui 1 incontro di conoscenza del regolamento, 1 incontro per lo svolgimento dei test funzionali necessari all'assegnazione dei ruoli, 2 incontri di allenamento e i restanti 20 incontri dedicati alle partite. Gli alunni del gruppo di controllo hanno invece svolto programmi didattici tradizionali di Educazione Fisica durante i quali sono state svolte attività quali i giochi sportivi individuali (salto in alto e salto in lungo, lancio del peso e corsa); giochi sportivi di squadra (palla prigioniera, palla-cambio, pallavolo, pallamano, badminton, basket e calcio); attività motorie di coordinazione, flessibilità, resistenza, velocità e forza a corpo libero o mediante l'utilizzo di piccoli e grandi attrezzi.

Per valutare il senso di autoefficacia sociale è stata utilizzata la Scala di Autoefficacia Sociale Percepita (SASPe) (Pastorelli, Picconi, 2001). La SASPe comprende 13 item su scala Likert a 5 punti che misurano la capacità di gestire efficacemente le relazioni interpersonali e le situazioni sociali. Il punteggio complessivo varia da 13 a 65, con valori più elevati che riflettono una maggiore fiducia nelle proprie competenze sociali.

Per valutare il piacere e il divertimento percepiti durante la pratica di attività fisica è stata utilizzata la versione italiana della *Physical Activity Enjoyment Scale* (PACES) (Carraro, Young, & Robazza, 2008). La PACES è composta da 25 item valutati attraverso una scala Likert a 5 punti che indagano le risposte affettive associate all'attività fisica, quali piacere, interesse, energia, soddisfazione e divertimento. Il punteggio totale può variare da 16 a 80, con valori più elevati indicativi di un maggiore gradimento dell'attività motoria.

La SASPe e la PACES sono state somministrate dal responsabile operativo del progetto di ricerca presso le scuole selezionate all'inizio e al termine dell'anno scolastico 2019/2020.

Preliminarmente, è stata verificata la consistenza interna degli strumenti utilizzati mediante il coefficiente α di Cronbach (Nunnally, Bernstein, 1994). Inoltre, al fine di verificare l'equivalenza iniziale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo rispetto alle variabili oggetto di studio, sono stati effettuati *t*-test per campioni indipendenti sui punteggi della *Physical Activity Enjoyment Scale* (PACES) e della Scala di Autoefficacia Sociale Percepita (SASPe) rilevati al Pre-test. Sono state considerate statisticamente non significative le differenze associate a valori di *p* superiori a .05.

Per verificare gli effetti dell'intervento sulle variabili dipendenti, è stata condotta un'analisi della varianza (ANOVA) mista a misure ripetute, con il tempo (Pre-test vs Post-test) come fattore entro i soggetti e il gruppo (sperimentale vs controllo) come fattore tra i soggetti. L'effetto di interesse è rappresentato dall'interazione Tempo $\times$ Gruppo.

Infine, per verificare l'associazione tra le variazioni dello status sociometrico², del piacere percepito durante l'attività fisica e dell'autoefficacia sociale percepita, sono stati calcolati i coefficienti di correlazione di Pearson utilizzando i punteggi di cambiamento ottenuti dalla differenza tra Post-test e Pre-test. Sono stati considerati significativi valori di p inferiori a .05.

4. Analisi

Il campione è composto da 107 alunni con Bisogni Educativi Speciali, 37 maschi (34,6%) e 70 femmine (65,4%), di età compresa tra 10 e 11 anni ($M = 10.54$; $DS = 0.50$), frequentanti 19 classi prime appartenenti a 9 scuole secondarie di primo grado, di cui 7 al nord (Cremona e Vicenza), 1 al centro (Roma) e 1 al sud (Avola)³. Di questi, 62 hanno seguito il programma didattico di Baskin (gruppo sperimentale) e 45 hanno seguito il programma di Educazione Fisica tradizionale (gruppo di controllo).

Le scale utilizzate hanno una consistenza interna che oscilla da eccellente ad accettabile. Nello specifico, $\alpha = .888$ per la scala PACES al Pre-test; $\alpha = .901$ per la scala PACES al Post-test; $\alpha = .715$ per la scala SASPe al Pre-test; e $\alpha = .763$ per la scala SASPe al Post-test.

Le analisi evidenziano che il gruppo sperimentale e quello di controllo si equivalgono al Pre-test sia in relazione al piacere durante l'attività fisica ($t = -.105$; $p = .917$) che in relazione al livello di autoefficacia sociale percepita ($t = .298$; $p = .766$).

Variabile	Gruppo	Pre - M (DS)	Post - M (DS)	Δ
Piacere	S	63.72 (12.1)	68.53 (10.6)	+4.81
	C	63.48 (13.4)	59.36 (11.8)	-4.12
Autoefficacia sociale	S	49.00 (7.45)	52.12 (7.10)	+3.12
	C	49.46 (8.12)	45.43 (7.98)	-4.03
N= 107 (S=62; C=45); S = sperimentale; C = controllo; M = media, DS = deviazione standard; Δ = variazione media (Post-test – Pre-test)				

Tab. 1 - Statistiche descrittive per PACES e SASPe

Variabile	Effetto	F (df1, df2)	p	η^2p
Piacere	Tempo	0.12 (1,103)	.735	.001
	Tempo $\times$ Gruppo	19.32 (1,103)	< .001	.158
Autoefficacia Sociale	Tempo	0.41 (1,103)	.525	.004
	Tempo $\times$ Gruppo	25.09 (1,103)	< .001	.196
N= 107 (S=62; C=45); F = statistica F dell'analisi della varianza; df1 = gradi di libertà del numeratore; df2 = gradi di libertà del denominatore; p = livello di significatività; η^2p = eta quadrato parziale				

² I dati sui rifiuti sociometrici sono stati elaborati sullo stesso campione. Per visionarli, Cfr. Ferraro et al. (2024).

³ Le classi coinvolte nello studio sono frequentate complessivamente da 417 alunni.

Tab. 2 - Risultati delle ANOVA miste a misure ripetute per PACES e SASPe

	ΔR	ΔP	ΔS
ΔR	1	-.227*	-.289**
ΔP	-.227*	1	.438**
ΔS	-.289**	.438**	1

N= 107; ΔR = Variazione dei rifiuti sociometrici tra Pre e Post;
 ΔP = Variazione del piacere tra Pre e Post; ΔS = Variazione dell'autoefficacia sociale tra Pre e Post; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Tab. 3 - Correlazioni tra la variazione dei rifiuti sociometrici, del piacere e dell'autoefficacia

Come è possibile notare nelle tabelle 2 e 3, l'analisi ANOVA mista a misure ripetute sul PACES ha evidenziato un'interazione significativa tra Tempo e Gruppo ($F = 19.32, p < .001, \eta^2 p = .158$). Nello specifico, il gruppo sperimentale che ha partecipato al programma di Baskin ha mostrato un incremento dei punteggi PACES dal Pre-test ($M = 63.72$) al Post-test ($M = 68.53$), mentre il gruppo di controllo ha evidenziato una diminuzione dei punteggi dal Pre-test ($M = 63.48$) al Post-test ($M = 59.36$). L'effetto principale del tempo non è risultato significativo ($F = 0.12, p = .735, \eta^2 p = .001$), indicando che il cambiamento osservato dipende dall'appartenenza al gruppo e non da una variazione generalizzata nel campione. Inoltre, è interessante notare che il valore di $\eta^2 p$ (.158) indica un effetto di ampia entità del programma di Baskin sui livelli di piacere percepito.

Anche l'analisi ANOVA mista a misure ripetute sul SASPe ha evidenziato un'interazione significativa tra Tempo e Gruppo ($F = 25.09, p < .001, \eta^2 p = .196$). In particolare, analogamente a quanto riscontrato per il PACES, il gruppo sperimentale che ha partecipato al programma di Baskin ha mostrato un incremento dei punteggi SASPe dal Pre-test ($M = 49.00$) al Post-test ($M = 52.12$), mentre il gruppo di controllo ha evidenziato una diminuzione dei punteggi dal Pre-test ($M = 49.46$) al Post-test ($M = 45.43$). L'effetto principale del tempo non è risultato significativo ($F = 0.41, p = .525, \eta^2 p = .004$), indicando che il cambiamento osservato dipende dall'appartenenza al gruppo e non da una variazione generalizzata nel campione. Anche in questo caso, il valore di $\eta^2 p$ (.196) indica un effetto di ampia entità del programma di Baskin sui livelli di autoefficacia sociale.

Infine, come è possibile notare in tabella 3, le correlazioni di Pearson hanno evidenziato una relazione negativa significativa tra le variazioni dei rifiuti sociometrici e del piacere percepito ($r = -.227, p < .05$) nonché dell'autoefficacia sociale ($r = -.289, p < .01$), mentre l'incremento del piacere è risultato positivamente correlato all'aumento dell'autoefficacia sociale ($r = .438, p < .01$).

I risultati preliminari di questo studio inducono a ipotizzare che il programma curricolare di Baskin (ma non quello di Educazione Fisica tradizionale), oltre ad avere migliorato lo status sociometrico (Ferraro, Cioni, Magnanini, 2024), abbia incrementato il piacere durante l'attività e il livello di autoefficacia sociale percepita degli alunni con BES. Inoltre, la variabile contestuale (la riduzione dei rifiuti sociometrici

nei confronti degli alunni con BES) appare significativamente associata ai cambiamenti delle variabili personali (piacere e autoefficacia).

5. Conclusioni

I risultati del presente studio contribuiscono ad ampliare le conoscenze sul potenziale inclusivo del Baskin in ambito scolastico, offrendo evidenze coerenti con il quadro teorico dell'*Embodied Education* e dell'*Embodied Cognition*. In particolare, i dati emersi suggeriscono che la partecipazione a un percorso curricolare di Baskin migliori due importanti dimensioni personali dell'esperienza scolastica degli alunni con BES: il piacere percepito durante l'attività motoria e l'autoefficacia sociale percepita. Tali effetti non sono stati osservati nel gruppo di controllo, suggerendo come le specifiche caratteristiche strutturali e relazionali del Baskin possano rappresentare un elemento determinante nella promozione del benessere e della partecipazione degli studenti.

L'aspetto maggiormente innovativo dello studio riguarda tuttavia l'analisi delle relazioni tra variabili personali e contestuali. Le correlazioni osservate mostrano infatti che la riduzione dei rifiuti sociometrici si associa a un incremento sia del piacere motorio sia dell'autoefficacia sociale, mentre l'aumento del piacere percepito risulta a sua volta correlato al miglioramento dell'autoefficacia. Tali evidenze sembrano sostenere l'ipotesi che le dimensioni individuali e relazionali dell'inclusione non rappresentino processi indipendenti, ma aspetti reciprocamente interconnessi che si sviluppino attraverso l'esperienza condivisa.

Da una prospettiva di *Embodied Education*, questi risultati sembrano convalidare l'idea che il Baskin, grazie alla sua logica coerente con i principi dell'*Universal Design for Instruction*, rappresenti il contesto motorio ideale per dare vita ad esperienze di "inclusione incarnata", nelle quali gli alunni sperimentano l'inclusione non come principio astratto o valore dichiarato, bensì attraverso l'azione condivisa, il movimento e le relazioni cooperative che la logica interna del gioco favorisce. In questo contesto, le opportunità di partecipazione, il riconoscimento reciproco e il senso di appartenenza emergono dall'esperienza corporea vissuta insieme ai compagni. La riduzione dei rifiuti sociometrici e il contemporaneo incremento dell'autoefficacia sociale e del piacere motorio sembrano confermare come le dimensioni individuali e relazionali dell'inclusione si co-costruiscano dinamicamente attraverso pratiche corporee condivise. In tal senso, il Baskin appare come un contesto educativo capace di trasformare simultaneamente il modo in cui gli studenti agiscono con gli altri, vengono riconosciuti dagli altri e percepiscono sé stessi all'interno del gruppo.

Lo studio presenta alcuni limiti che invitano alla cautela nell'interpretazione dei dati emersi. In primo luogo, il disegno quasi sperimentale e la selezione non probabilistica del campione limitano la possibilità di generalizzazione dei risultati. Inoltre, il ricorso esclusivo a strumenti *self-report* per la rilevazione delle variabili personali potrebbe aver risentito di possibili *bias* di desiderabilità sociale. Ulteriori studi longitudinali potrebbero approfondire la direzione delle relazioni osservate e chiarire i meccanismi attraverso cui le trasformazioni delle dinamiche relazionali influenzano il benessere e la partecipazione degli studenti.

Nonostante tali limiti, i risultati evidenziano come l'introduzione di pratiche motorie e sportive progettate secondo principi inclusivi possa rappresentare una strategia efficace per promuovere non soltanto la partecipazione degli alunni con BES, ma anche il loro riconoscimento sociale, il senso di competenza e il piacere di prendere parte alla vita della classe. In questa prospettiva, il Baskin sembra configu-

rarsi come una concreta esperienza di inclusione incarnata, nella quale apprendimento, relazione e partecipazione si costruiscono attraverso il corpo e l'azione condivisa.

Bibliografia

- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Bodini, A., Capellini, F., Magnanini, A. (2010). *Baskin... uno sport per tutti: Fondamenti teorici, metodologici e progettuali*. FrancoAngeli.
- Carraro, A., Young, M. C., Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the Physical Activity Enjoyment Scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(7), 911–918.
- Caruana, F., & Borghi, A. M. (2016). *Il cervello in azione. Introduzione alle nuove scienze della mente*. Il Mulino.
- Cioni, L., Ferraro, A., Magnanini, A. (2025). The inclusive value of Baskin in schools: A quasi-experimental study on attitudes toward disability. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(2).
- Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. MIT Press.
- Damiani, P. (2017). *L'insegnante inclusivo. Azione, relazione e progettazione nell'ottica dell'embodied cognition*. FrancoAngeli.
- Damiani, P., Gomez Paloma, F., & Ascione, A. (2021). *Embodied education e processi di inclusione. Corporeità didattica e apprendimento*. FrancoAngeli.
- Ferraro, A., Magnanini, A., Cioni, L. (2024). Il gioco sportivo come strumento di inclusione degli alunni con BES. In D. Colella, M. Ladogana, D. Monacis (a cura di), *Il gioco nelle attività motorie in età evolutiva. Teorie e modelli d'intervento educativo. Nuovi paradigmi e nuovi scenari* (pp.195-208). Progedit.
- Gravino, G., Di Palma, D., Tafuri, M. G., Scala, G., Tafuri, G., Saraiello, E. (2026). Baskin as a Lever for School Inclusion in Secondary School: An Experimental Study Between Sport, Citizenship and Relational Well-Being. *Education Sciences*, 16(3), 472.
- Milosević, Z., Šćepanović, T., Karasek, B. *et al.* (2026). Scoring patterns and player roles in the International Baskin Tournament: a statistical analysis. *BMC Sports Sci Med Rehabil*, 18, 210.
- Milosević, Ž., Šćepanović, T., Milovanović, I., Jorgić, B., Matic, R., Popović, S. (2025). Differences in physical self-concept after the applied experimental treatment of the inclusive Baskin game in people with disabilities. *Health Problems of Civilization*. Advance online publication.
- Mo W., Saibon J.B., LI Y. *et al.* (2024). Effects of game-based physical education program on enjoyment in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health* 24, 517.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

- Pastorelli, C., Picconi, L. (2001). Scala di autoefficacia sociale percepita. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia* (pp. 87–104). Erickson.
- Russo, G., Bigliassi, M., Oparina, E., Pierobon, R., Cortesi, M., Cecilian, A. (2026). Baskin: an inclusive instrument for physical education – a mixed-method analysis of psychosocial and motor skills. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21.
- Sisti, D., Amatori, S., Bensi, R., Vandoni, M., Calavalle, A. R., Gervasi, M., Lauciello, R., Montomoli, C., Rocchi, M. B. L. (2019). Baskin: A new basketball-based sport for reverse-integration of athletes with disabilities: An analysis of the relative importance of player roles. *Sport in Society*, 23(7), 1167–1181.
- Taddei, L., Landri, P., Milione, A. et al., (2025). Rethinking Inclusion in Physical Education. Lessons from Baskin. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, 497-520.
- Tafari, G., Gravino, M., Scala, G. et al. (2025). The impact of baskin on promoting inclusion in a secondary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 20(4), 1151-1158.
- Tanure Alves, M. L., van Munster, M. A., Alves, I. S., & Souza, J. V. (2024). The “normal” physical education classes: the ableism facing the inclusion of disabled students. *Disability & Society*, 39, 469-484.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., Silverman, S. J. (2012). *Research methods in physical activity* (6th ed.). Human Kinetics.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.