

# La CAA e il ruolo dei *facilitatori* per lo sviluppo delle abilità comunicative negli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico\*

di Michela Galdieri<sup>°</sup>, Emanuela Zappalà<sup>^</sup>

## Riassunto

Il Disturbo dello Spettro Autistico si manifesta con difficoltà nella relazione e nella comunicazione, nell'imitazione e nel gioco, sin dalla primissima infanzia. L'acquisizione di *life skills*, essenziali per favorire il successo scolastico, la partecipazione sociale e lo sviluppo di comportamenti adattivi, richiede l'individuazione di strategie educative che possano essere utilizzate dai docenti per lo sviluppo di abilità comunicative e interpersonali. Analogamente, la valorizzazione dei principali partner comunicativi, in qualità di *facilitatori della comunicazione*, può migliorare efficacemente lo sviluppo della comunicazione degli studenti, anche in età adolescenziale, creando maggiori opportunità di inclusione sociale e scolastica.

**Parole chiave:** Comunicazione Aumentativa Alternativa; Disturbo dello Spettro Autistico; bisogni comunicativi complessi; strategie educative inclusive.

## AAC and the role of *facilitators* to improve communication skills of students with Autism Spectrum Disorder

### Abstract

Since early childhood, Autism Spectrum Disorder is characterized by several difficulties in social relation, communication, imitation and play skills.

---

\* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici; tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, si precisa che Michela Galdieri è autrice dell'“*Introduzione*” e del paragrafo “*La funzione inclusiva dei facilitatori*”; Emanuela Zappalà è autrice del paragrafo “*I bisogni comunicativi degli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico*” e “*La POWR per la promozione delle abilità comunicative*”.

<sup>°</sup> Università degli Studi di Salerno. Corresponding author: mgaldieri@unisa.it.

<sup>^</sup> Università degli Studi di Salerno.

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 2/2021 Special Issue  
Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12948

The acquisition of *life skills* is pivotal to educational success, social participation and the development of adaptive behaviors. Thus, it requires the identification of educational strategies that may be used by teachers to develop communication and interpersonal skills. Likewise, enhancing communication partners and considering them as communication facilitators may improve students' communication development, even during adolescence. As a result, it is possible to create more opportunities to foster social and school inclusion.

**Keywords:** Augmentative Alternative Communication; Autism Spectrum Disorder; complex communication needs; inclusive educational strategies.

*First submission:* 12/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## Introduzione

Gli attuali studi, volti ad indagare il funzionamento della *mente autistica* (Vivanti & Salomone, 2016; Vivanti, 2021) e le modalità di percezione ed elaborazione degli stimoli sensoriali nei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum disorder*, ASD), evidenziano la presenza di difficoltà nella relazione, nell'imitazione e nel gioco a cui sono spesso associati disturbi nella comunicazione, e una totale o parziale assenza di linguaggio verbale (Xaiz & Micheli, 2001; Cafiero, 2009). Questa complessità, propria di un processo evolutivo per certi versi ancora enigmatico (Frith, 1998; 2010), può ostacolare le relazioni sociali (Gutstein & Sheely, 2005; Beukelman & Mirenda, 2014) e limitare in maniera significativa le opportunità di partecipazione della persona nel proprio ambiente, incidendo sul benessere e la qualità della vita (OMS, 2002, 2017; Lund & Light, 2007; Light & McNaughton, 2014).

Riuscire a comprendere non solo i bisogni ma anche gli interessi, i desideri e i comportamenti di quanti sono impossibilitati ad utilizzare modalità comunicative efficaci, costituisce uno degli obiettivi dell'approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) il cui scopo è quello di creare contesti inclusivi e accessibili nei quali i bisogni comunicativi complessi (BCC) del soggetto non costituiscano un limite al suo diritto di scegliere (ONU, 2006) e di autodeterminarsi (Giacconi, 2015; Cottini, 2016). Non è un caso che il *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali-DSM5* (APA, 2013) abbia introdotto una specifica categoria dedicata ai Disturbi della comunicazione e il *National Joint Committee for the Communication*

*Needs of Persons with Severe Disability* (NJC, 1992) riconosca, da oltre vent'anni, l'importanza di tutelare il diritto di tutti di comunicare e di agire sul contesto, a prescindere dal grado di disabilità.

A partire dalle potenzialità del corpo, da intendersi quale *medium* privilegiato per il miglioramento delle capacità comunicative e gestuali nei bambini con ASD, la CAA si caratterizza per la presenza di strategie inclini alla valorizzazione del canale uditivo e visivo attraverso l'uso di immagini e simboli (Sigafos, Kelly, & Butterfield, 2007; Schlosser et al., 2013). La sola presenza di tecnologie assistive – ivi compresi i diversi sistemi simbolici che possono essere utilizzati dall'utente con BCC – come emerge da diversi studi (Binger & Light, 2007; Castellano, 2019), può non essere sufficiente al miglioramento delle competenze comunicative o delle sue interazioni con l'altro, se tali ausili e supporti visivi costituiti da pittogrammi, non sono sostenuti da precise scelte strategiche e dalla presenza di facilitatori efficaci. L'uso di tecnologie con periferiche di tracciamento oculare ed uscita in voce, oppure, l'impiego di strumenti visivi in forma cartacea o plastificata – come ad esempio strisce visive, agende giornaliera e tabelle di comunicazioni, passaporti, quaderni dei resti – se “privati” dell'interazione con un adulto o un pari, costituirebbero solo “accessori” della didattica, sterili suppellettili in un contesto classe che, gradualmente, risulterebbe snaturarsi di un suo elemento costitutivo che è la partecipazione di *ciascuno* alla realtà della classe (Cottini, 2017; Michtell, 2018). Per queste ragioni, alcune strategie come la POWR, descritta in seguito, «che può essere utilizzata da educatori e coetanei per migliorare efficacemente lo sviluppo della comunicazione sociale degli studenti» (Douglas & Gerde, 2019, p. 32), necessita della presenza di persone che possano concretamente favorire il *Power of Communication*, come originariamente evidenziato da Light (1989), ovvero la possibilità per l'utente con BCC di poter esprimersi e agire, dimostrando di possedere già, o di trovarsi nella condizione di poter acquisire, una competenza comunicativa e sociale (Vivanti & Salomone, 2016) che costituisce un elemento imprescindibile dell'inclusione in ambito scolastico anche nel periodo adolescenziale.

## **I bisogni comunicativi degli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico**

L'inclusione sociale degli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico a scuola può essere difficoltosa in quanto, in questa particolare fascia d'età, le interazioni con i pari si basano principalmente su conversazioni dialettiche o tra più interlocutori *vis-à-vis*. Durante questi scambi, i partner comunicativi devono riuscire a sincronizzarsi coordinando la ritmicità relazionale

e affrontando alcuni “imprevisti” comunicativi (Doesburg, Tingling, MacDonald, & Pang, 2016; Fitzpatrick et al., 2018). Questi aspetti della dimensione comunicativa-relazionale possono costituire un impedimento per quanti manifestano bisogni comunicativi complessi (APA, 2013; Thomas & Bambara, 2020), i cui deficit *qualitativi* (livello pragmatico e semantico) e *quantitativi* (livello sintattico) nelle abilità comunicative non permetterebbero di avviare, mantenere e gestire una conversazione.

È noto, infatti, come la maggior parte delle persone con ASD presentino comportamenti linguistici ed extralinguistici poco appropriati o irrilevanti rispetto al contesto, così come una tendenza a interpretare alcune affermazioni in modo letterale (APA, 2013; Quill, Vivanti, & Congiu, 2007). In particolare, da un punto di vista sintattico, ciò potrebbe essere dovuto a un’incapacità di associare le parole per costruire un sintagma o un periodo. A livello semantico, invece, potrebbe essere determinato da un’incomprensione del linguaggio verbale e non verbale utilizzato dal partner comunicativo (Balconi, 2008). Non ultimo, per ciò che concerne il livello pragmatico, la difficoltà potrebbe essere legata a una poca conoscenza delle regole di adattamento di una lingua al contesto, linguistico ed extralinguistico, in cui la conversazione ha luogo (Bambini, 2017).

In alcuni casi, una strategia adeguata, tuttavia non sempre efficace, potrebbe essere quella di dare un feedback - che richiederebbe una risposta univoca - assecondando così il desiderio di uniformità e riducendo il caos sociale. In relazione al modo in cui si evolve lo scambio comunicativo, gli interlocutori potrebbero essere chiamati a rinegoziare gli obiettivi comunicativi al fine di incoraggiare la socializzazione e la reciprocità sociale (Quill, Vivanti, & Congiu, 2007); il mantenimento della conversazione richiede, infatti, anche dei collegamenti con altri argomenti, l’utilizzo di frasi o di inferenze, che non sempre sono di facile comprensione e impiego per le persone con autismo.

Tra l’altro, gli adolescenti con autismo tendono ad avere una scarsa iniziativa nell’avviare una conversazione, difficoltà nella gestione appropriata delle turnazioni, nell’adattamento del proprio tono e registro linguistico al contesto sociale, nella condivisione di intenzioni o sentimenti con il proprio interlocutore (Demchak & Sutter, 2019). La professoressa Liane Holliday Willey<sup>1</sup>, a tal proposito, racconta: «Quando parlo con gli altri ho problemi a seguire le transizioni nella conversazione. Calpesto le parole dell’altro, inciampando nei miei stessi pensieri» [trad. dell’autore] (Holliday Willey,

---

<sup>1</sup> Dottore di ricerca in psicolinguistica e in scienze dell’educazione e con ASD a cui è stata diagnosticata la Sindrome di Asperger all’età di trentacinque anni.

1999, p. 37). L'atto di "calpestare le parole" altrui è una metafora interessante per raccontare il problema delle turnazioni: oltre a ciò, questa difficoltà relazionale può, nel tempo, determinare situazioni di isolamento e di esclusione che possono compromettere il processo di apprendimento e di inclusione dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico.

Dal momento che tutte queste abilità socio-comunicative rientrano tra le *life skills*, essenziali per favorire il successo scolastico, la partecipazione sociale e lo sviluppo di comportamenti adattivi (Goussot, 2018; Schoon, Nasim, Sehmi, & Cook, 2015; Taguma & Barrera, 2019) e che il coinvolgimento dei pari in contesti naturali è determinante (Cottini, 2017; Thiemann & Goldstein, 2004), si necessita di individuare strategie didattiche che possano essere utilizzate dai docenti per lo sviluppo di abilità comunicative e interpersonali in classe (Rivoltella, 2012; Sibilio, 2017) e, allo stesso tempo, riconoscere e valorizzare il ruolo dei principali partner comunicativi in qualità di *facilitatori della comunicazione* (Beukelman & Mirenda, 2014)

## **La POWR per la promozione delle abilità comunicative**

Ad oggi, sono moltissime le *evidence-based practices* (EBPs) che hanno comprovato la loro efficacia nel promuovere lo sviluppo di abilità comunicative se utilizzate anche durante la fase adolescenziale (Hume et al., 2021), come la Comunicazione Aumentativa Alternativa che dimostra di essere valida per lo sviluppo di competenze in tutti e tre i livelli della comunicazione per alcune persone con Disturbo dello Spettro Autistico (Barton-Hulsey, Phinney, & Collins, 2021; Todman & Alm, 1997). Al tempo stesso, si evidenzia la necessità di supportare sia le modalità di implementazione di questa EBP sia di considerare la poliedricità delle modalità di manifestazione del disturbo: si pensi alle complessità derivanti dalla presenza di altri studenti con BCC, alle specifiche preferenze e all'individualizzazione dell'intervento educativo (Barton-Hulsey et al., 2021; Fixsen et al., 2005; Horner, Sugai, & Fixsen, 2017; Hume et al., 2021). L'implementazione efficace di EBP a scuola se da un lato può essere ostacolata da numerosi fattori, tra cui la mancanza di conoscenze, abilità e risorse, dall'altro può essere promossa dall'individuazione di strategie specifiche che consentano di ottenere gli stessi esiti dimostrati in contesti clinici o più ridotti (Bauer, Damschroder, Hagedorn, Smith, & Kilbourne, 2015), considerando che l'accesso a un sistema di CAA – come sostenuto da Light e McNaughton (2014) – non necessariamente garantisce un miglioramento delle capacità comunicative.

Sulla scorta di tali considerazioni, Douglas e Gerde (2019) propongono l'adozione di una strategia *research-based*, denominata *POWR* (Preparazione, Offerta, Attesa/ "Wait" e Risposta), per aiutare i diversi partner comunicativi che interagiscono con le persone con Disturbo dello Spettro Autistico (insegnanti, educatori, coetanei o fratelli) a utilizzare il sistema di CAA e promuovere lo sviluppo di competenze comunicative e sociali. La *prima fase* è caratterizzata dall'individualizzazione e dalla personalizzazione del materiale educativo-didattico affinché possa soddisfare gli stili comunicativi e di apprendimento della persona con ASD ed essere accessibile sia allo studente sia al partner comunicativo; analogamente è necessario prevedere numerose modalità e opportunità di espressione che lo studente può utilizzare per discutere con il compagno, eventualmente integrando l'utilizzo di simboli o altri dispositivi per gestire l'alternanza dei turni. Nella *seconda e terza fase*, il docente ha il compito di favorire l'interazione diadica fornendo molteplici *prompt* e opportunità di comunicazione, ad esempio ponendo delle domande e attendendo una risposta, per almeno cinque secondi, con l'obiettivo di aiutare gli studenti a riconoscere il proprio turno e procedere alla formulazione di una risposta adeguata. In aggiunta a tali strategie, tutti gli interlocutori e i docenti potrebbero utilizzare metodi riflessivi, come la tecnica dell'analisi delle regole di interazione in una conversazione o il *role playing* (Fabbri & Romano, 2017) le quali potrebbero favorire l'acquisizione di competenze e di un approccio riflessivo (Aiello, 2019; Shön, 2006) sia negli studenti sia in tutti i facilitatori coinvolti. Lo scopo è di analizzare le modalità attraverso cui la conversazione viene gestita per valutare la funzionalità dei dispositivi tecnologici scelti sulla base dei bisogni comunicativi dello studente e sulle modalità di collaborazione dei *facilitatori* in quella specifica situazione didattica. Tali accorgimenti potrebbero incoraggiare lo studente con Disturbo dello Spettro Autistico o altri BCC a diventare un partecipante attivo nel processo comunicativo, ma anche sostenere i pari e i docenti nel trasformare le proprie modalità comunicative adattandosi alle potenzialità dei propri studenti.

### **La funzione inclusiva dei *facilitatori***

La costruzione di un «progetto di vita» (d'Alonzo & Caldin, 2012; Ianes & Cramerotti, 2009) dell'alunno con ASD, nelle scuole di ogni ordine e grado, necessita dunque di interventi che, in un'ottica sistemica, considerino l'intero gruppo e contesto classe (Pavone, 2014; d'Alonzo, 2017) e riconoscano la funzione inclusiva di alcune "figure", tradizionalmente definite *facilitatori*, un termine che viene utilizzato «in riferimento a familiari, amici,

professionisti e partner comunicativi abituali [...] – il cui ruolo è quello di – supportare la persona con BCC ad essere il più indipendente possibile nella comunicazione, e non quello di comunicare, e non quello di comunicare *per* la persona» (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 153).

Secondo diversi studiosi (Beukelman & Ray, 2010; Beukelman & Mirenda, 2014), i partner comunicativi che normalmente affiancano un utente con BCC e che, nella fattispecie del contesto scolastico, si identificano nella persona del docente curricolare e di sostegno, dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione, dell'educatore o di un pari, hanno una responsabilità importante nel facilitare la comunicazione e nel migliorare le relazioni e gli apprendimenti dello studente.

Tab. 1 – Ruolo dei facilitatori di CAA

- 
- fornire un'assistenza quotidiana all'utente con BCC
  - verificare la funzionalità di strumenti e ausili
  - predisporre ed implementare interventi multimodali
  - offrire un supporto ai partner comunicativi
  - favorire un intervento di rete
- 

Sebbene la funzione principale sia quella di ampliare le opportunità di comunicazione e di partecipazione sociale (Rivarola, 2014), ai facilitatori sono attribuite ulteriori responsabilità (Tab. 1) come *fornire un'assistenza quotidiana* all'utente con BCC, la quale si esplica nel rendere operativo e funzionante il sistema di CAA utilizzato; nell'aggiornare le tabelle di comunicazione sulla base di nuove acquisizioni; nel verificare la completezza dello strumento e, pertanto, la presenza e il corretto posizionamento di pittogrammi, foto o immagini nelle diverse sezioni che lo caratterizzano (es. sezione delle azioni, cibi, interessi) affinché ogni simbolo sia facilmente reperibile sia dalla persona con complessi bisogni di comunicazione sia dal suo partner.

Il saper *verificare la funzionalità di strumenti e ausili*, a bassa e ad alta tecnologia, implica una particolare attenzione relativamente al funzionamento ma anche alla loro predisposizione nell'ambiente circostante: è necessario che le tecnologie assistive siano immediatamente usufruibili dallo studente nel proprio spazio di lavoro (es. banco, tavolo, sedia a rotelle con specifico supporto) e personalizzate sulla base delle sue specifiche esigenze e potenzialità. *Predisporre ed implementare interventi multimodali* richiede al facilitatore la conoscenza dei sistemi di CAA ma anche la consapevolezza che per sua natura, un tale approccio, pur attingendo alla dimensione "alternativa" della comunicazione, è incentrato, *in primis*, sulla valorizzazione

delle diverse modalità espressive della persona, ovvero, sulla possibilità di utilizzare i segnali corporei (gesti, vocalizzi, indicazioni di sguardo) per trasferire informazioni o fare richieste. Analogamente, la multimodalità della CAA è riferibile anche alla flessibilità di un intervento che riguarda tutti i contesti di vita dell'utente nei quali il poter *offrire un supporto ai partner comunicativi* richiede al facilitatore la capacità di saper supportare le interazioni comunicative con tutti i partner: non solo l'utente per il quale è stato predisposto un progetto di CAA in ambito familiare, riabilitativo-terapeutico ed educativo, ma anche i suoi familiari, amici, o nuovi partner devono costituire una parte integrante dell'intero intervento. Per queste ragioni è necessario che il facilitatore si occupi di aiutarli nella co-costruzione dei messaggi fungendo da interprete e cercando di risolvere le “cadute di comunicazione” che si verificano tutte le volte in cui la persona inizia un comportamento comunicativo e il partner non risponde oppure la sua risposta non è affatto coerente con l'intento comunicativo dell'altro. Tali forme di supporto, rivolte agli insieme variegato di partner che possono affiancare lo studente, si inseriscono in un più ampio *intervento di rete*: il facilitatore costituisce, difatti, una figura di “sistema” che, per la sua pluralità di funzioni e ruoli, in maniera reticolare e dinamica, può contribuire alla pianificazione di azioni collaborative, interne ed esterne alla scuola, attingendo a strategie, risorse personali e ad una solida rete di relazioni (Blackstone & Hunt Berg, 2003) per favorire i processi inclusivi.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2019). Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, pp. 58-61.
- APA. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Balconi, M. (2008). *Neuropsicologia della comunicazione*. Berlino: Springer Science & Business Media.
- Bambini, V. (2017). *Il cervello pragmatico*. Roma: Carocci.
- Barton-Hulsey, A., Phinney, S., & Collins, S. (2021, August). Augmentative and Alternative Communication Supports for Language and Literacy in Preschool: Considerations for Down Syndrome and Autism Spectrum Disorder. In *Seminars in Speech and Language* (42(04), pp. 345-362). Thieme Medical Publishers, Inc.
- Bauer, M. S., Damschroder, L., Hagedorn, H., Smith, J., & Kilbourne, A. M. (2015). An introduction to implementation science for the non-specialist. *BMC psychology*, 3(1), pp. 1-12.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.

- Beukelman, D.R., & Ray, P. (2010). Communication supports in pediatric rehabilitation. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), pp. 279-288, DOI: 10.3233/prm-2010-0139.
- Binger, C., & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, pp. 30-43.
- Blackstone, S., & Hunt Berg, M., (2003). *Social Networks: A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication partners*. Monterey (CA): Augmentative Communication Inc.
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*. Trento: Erickson.
- Castellano, G. (2019). *Comunicazione aumentativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale ed inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. & Caldin, R. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- d'Alonzo, L. (2017). *Disabilità e potenziale educativo - Nuova edizione*. Brescia: La Scuola.
- Demchak, M. A., & Sutter, C. (2019). Education and training in autism and developmental disabilities. *The Journal of the Division on Autism and Developmental Disabilities, The Council for Exceptional Children*, 54(2), pp. 175-185. Doi: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15788>.
- Doesburg, S. M., Tingling, K., MacDonald, M. J., & Pang, E. W. (2016). Development of network synchronization predicts language abilities. *Journal of cognitive neuroscience*, 28(1), pp. 55-68.
- Douglas, S.N., & Gerde, H.K. (2019). A Strategy to Support the Communication of Students with Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic*. 55(1), pp. 32-38. doi:10.1177/1053451219833021.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fitzpatrick, P., Frazier, J. A., Cochran, D., Mitchell, T., Coleman, C., & Schmidt, R. C. (2018). Relationship between theory of mind, emotion recognition, and social synchrony in adolescents with and without autism. *Frontiers in psychology*, 9, 1337.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Wallace, F., Burns, B., Carter, W., Paulson, R., Schoenwald, S., Barwick, M., Chambers, D., Pettila, J., Rivard, J. & Shern, D. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Frith, U. (1998). *L'Autismo: spiegazione di un enigma*. Bari: Laterza.
- Frith, U. (2010). *L'autismo*. Bari: Laterza.
- Giaconi, K. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

- Goussot, A. (2018). Autismo: una sfida per la pedagogia speciale: epistemologia, metodi e approcci educativi. *Autismo*. Fano: Aras edizioni.
- Gutstein, S. E., & Sheely, R.K. (2005). *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici. Le attività di base: prestare attenzione, riferimento sociale e collaborazione*. Trento: Erickson.
- Holliday Willey, L. (1999). *Pretending to be normal: Living with Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Fixsen, D. L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical child and family psychology review*, 20(1), pp. 25-35.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 0123456789. Doi: 10.1007/s10803-020-04844-2.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (a cura di) (2009). *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, pp. 137-144.
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, pp. 1-18.
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III-contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, pp. 323-335.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusive. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (1992). Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. *ASHA Suppl.*, 199,2 Mar, (7): 1-8.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Quill, K. A., Vivanti, G., & Congiu, S. (Eds.) (2007). *Comunicazione e reciprocità sociale nell'autismo. Strategie educative per insegnanti e genitori*. Edizioni Erickson.

- Rivarola, A. (2014). Introduzione. In Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. C. (2012). La comunicazione e le relazioni didattiche. In P.C. Rivoltella & P. G. Rossi (eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, pp. 151-166, Brescia: La Scuola, <http://hdl.handle.net/10807/39556>.
- Schlosser, R. W., Laubscher, E., Sorce, J., Koul, R., Flynn, S., Hotz, L., & Shane, H. (2013). Implementing directives that involve prepositions with children with autism: A comparison of spoken cues with two types of augmented input. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), pp.132-145.
- Schön, D. A. (1987, 2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schoon, I., Nasim, B., Sehmi, R., & Cook, R. (2015). *The impact of early life skills on later outcomes. Report for the OECD (Early Childhood Education and Care)*. UCL Institute of Education. Disponibile su: [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10051902/1/Schoon\\_2015%20The%20Impact%20of%20Early%20Life%20Skills%20on%20Later%20Outcomes\\_%20Sept%20fin2015.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10051902/1/Schoon_2015%20The%20Impact%20of%20Early%20Life%20Skills%20on%20Later%20Outcomes_%20Sept%20fin2015.pdf).
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica: corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: ELS La scuola.
- Sigafoos, J., Kelly, M. A., & Butterfield, N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Erickson.
- Taguma, M., & Barrera, M. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Curriculum analysis*. Disponibile su: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills\\_for\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf).
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, pp. 126-44.
- Thomas, A., & Bambara, L. M. (2020). Using peer-mediation to enhance conversation and reduce inappropriate communication acts in adolescents with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(2), pp. 185-200.
- Todman, J., & Alm, N. (1997). Pragmatics and AAC approaches to conversational goals. In *Natural language processing for communication aids*, disponibile su: <https://www.semanticscholar.org/paper/Pragmatics-and-AAC-approaches-to-conversational-Todman-Alm/0045ee878fc77b12ff55fc14667b3e4f91d27bba>.
- Vivanti, G. (2021). *La mente autistica. Le risposte della ricerca scientifica all'enigma dell'autismo*. Firenze: Hogrefe.
- Vivanti, G., & Salomone, E. (2016). *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*. Trento: Erickson.
- Xaiz, C., & Micheli, E. (2001). *Gioco e interazioni sociali nell'autismo*. Trento: Erickson.