

## Strumenti e approcci per la valutazione delle capacità comunicative di alunni con Disturbo dello Spettro Autistico

### Tools and approaches for assessing the communication skills of students with Autism Spectrum Disorder

Michela Galdieri\*, Emanuela Zappalà\*\*

#### Riassunto

In presenza di alunni con Disturbo dello Spettro Autistico con bisogni comunicativi complessi, il processo valutativo costituisce l'esito di uno scambio tra i diversi attori sociali impegnati nella *co-progettazione* del percorso educativo e didattico, nella rilevazione delle capacità dell'alunno, delle barriere e dei facilitatori presenti nel contesto. L'obiettivo del presente lavoro è di individuare strumenti valutativi e auto-valutativi che possano favorire gli apprendimenti, anche in un'ottica metacognitiva, con particolare attenzione all'approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) in ambito educativo, con lo scopo di acquisire informazioni *ex ante* sulle conoscenze, abilità e competenze, ma anche di monitorare il processo di insegnamento-apprendimento e il grado di coinvolgimento e partecipazione degli studenti alle attività didattiche.

**Parole chiave:** Comunicazione Aumentativa Alternativa; Disturbo dello Spettro Autistico; valutazione; video-feedback

#### Abstract

When there are students with Autism Spectrum Disorder or with complex communication needs, the evaluation process is the result of an interplay between the different social actors involved in the co-planning of the educational and didactic path. The team is also involved in detecting pupil's abilities and identifying barriers and facilitators within the context. The aim of this work is to identify evaluative and self-evaluative tools that can facilitate learning, also from a metacognitive perspective, with particular attention to the Augmentative

---

\* Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Salerno. E-mail: [mgaldieri@unisa.it](mailto:mgaldieri@unisa.it).

\*\* Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Salerno. E-mail: [ezappala@unisa.it](mailto:ezappala@unisa.it)

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, si precisa che Michela Galdieri ha redatto i paragrafi "1. Introduzione", "2. Il ruolo della valutazione nell'intervento di CAA" e "3. Strumenti di valutazione della CAA in ambito scolastico"; Emanuela Zappalà ha redatto i paragrafi "4. La funzione valorizzante del video nella valutazione formativa delle abilità comunicative degli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico" e "5. Conclusioni".

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12483

Alternative Communication (AAC) approach. In the educational field, it aims to acquire ex ante information on knowledge, skills and competences, but also to monitor the teaching-learning process and the degree of involvement and participation of students in teaching activities.

**Keywords:** Augmentative Alternative Communication; Autism Spectrum Disorder; assessment; video-feedback.

*Articolo sottomesso: 31/08/2021, accettato: 06/11/2021*

*Pubblicato online: 21/12/2021*

## 1. Introduzione

Negli attuali approcci di ricerca, inclini a considerare le incidenze della valutazione sulla persona e sul contesto, la distinzione tra *assessment of learning* e *assessment for learning* (Black e Wiliam, 1998; Sambell *et al.*, 2013) evidenzia il diverso coinvolgimento degli “attori sociali” nel processo valutativo. La valutazione dell’apprendimento, globale e sommativa, interpreta e misura le risposte degli alunni nei vari compiti didattici (Lambert e Lines, 2000; Gronlund e Waugh, 2008), generalmente al termine di un modulo didattico, con lo scopo di certificare conoscenze, competenze, attribuire voti (Waugh e Gronlund, 2013) e formulare giudizi su prove con specifici obiettivi (Harlen, 2007; Gardner, 2013). La valutazione *per* l’apprendimento, al contrario, si configura come un processo in itinere che consente al docente, a partire dalla rilevazione delle difficoltà degli studenti, dei loro punti di forza e di debolezza, di facilitare e migliorare gli apprendimenti attraverso la pianificazione di interventi compensativi e l’individuazione di specifiche strategie che tengano conto delle personali attitudini e dell’opportunità offerta all’educazione di agire sui processi di apprendimento (Bloom, Madaus e Hastings, 1971).

Il momento valutativo diventa, dunque, un’occasione per misurare il grado di coinvolgimento dello studente nelle attività, una rilevazione del modo in cui egli sta raggiungendo i risultati e, in una prospettiva costruttivista, influenza l’apprendimento e l’azione didattica nel momento stesso in cui essi si svolgono grazie ai feedback che ricevono sia i docenti che gli alunni (Black, 1998). Per altri studiosi (Sambel, Brown e Race, 2019), questo importante cambiamento culturale si accompagna a una nuova ridefinizione del significato stesso di valutazione la quale, lungi dal costituire una mera “tecnica” di controllo unilaterale dell’apprendimento, si configura come un «dialogic process which, to some

degree, actively involves students themselves (...). In other words, assessment primarily becomes a tool for learning» (p. 47).

Nell'ambito della didattica speciale, il processo valutativo, inoltre, costituisce un'opportunità per concentrarsi su due aspetti essenziali: «la delimitazione delle potenzialità di sviluppo degli allievi con BES e la necessità che la valutazione assuma, fin dall'inizio della frequenza scolastica, una funzione orientativa» (Cottini, 2017, p. 141). Il dispositivo didattico della valutazione può fungere, infatti, da volano per pensare all'alunno con bisogni educativi speciali in una dimensione diacronica, per orientare scelte e percorsi progettuali sulla base del suo diritto a raggiungere una dimensione di massima autonomia possibile e sperimentare una condizione di adattività pienamente riconosciuta migliorandone la qualità di vita (Giacconi, 2016; Cottini, 2016). In presenza di alunni con difficoltà di comunicazione, costituisce, infatti, l'esito di uno scambio tra i diversi attori sociali (docenti, alunni, operatori, famiglia) parimenti coinvolti nel rilevare il *come*, il *dove* e il *quando* dell'apprendimento e nel procedere ad una *co-progettazione* del percorso educativo e didattico. Nello specifico, la valutazione condivisa delle capacità dell'alunno, delle barriere o dei facilitatori presenti nel contesto (Schlosser e Lee, 2000), degli strumenti e degli ausili che possono favorire gli apprendimenti e le relazioni, rappresenta una parte essenziale dell'approccio di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) e risulta indispensabile nella pianificazione del progetto di vita dell'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico e con bisogni comunicativi complessi (BCC) anche in ambito educativo.

## 2. Il ruolo della valutazione nell'intervento di CAA

L'apprendimento di competenze comunicative e la comprensione linguistica (Sevcik e Ronski, 2002) sono indispensabili per l'adattamento all'ambiente e possono avere ricadute sullo sviluppo emotivo e cognitivo della persona (Hewitt e Nye-Lengerman, 2019; Keith e Keith, 2020), sulla partecipazione sociale e la qualità della vita (ICF, WHO, 2001).

Ogni processo comunicativo implica un coinvolgimento, una condivisione di significati e una reciprocità (Tomasello, 2009) e, per sua natura multimodale, coinvolge sia la dimensione del verbale sia quella del non-verbale; in tal senso, la CAA valorizza le capacità comunicative esistenti e prevede l'introduzione di alternative comunicative, riconducibili a tecnologie assistive, per migliorare la comunicazione di quanti non possono soddisfare le proprie esigenze comunicative attraverso modalità naturali comunicando senza sforzo (Beukelman e Ray, 2010). Lo scopo di questo approccio è quello di «aumentare l'interazione, le occasioni di comunicazione e quindi la partecipazione sociale della persona

con complessi bisogni comunicativi negli ambienti in cui questa vive» (Rivarola, 2014, p. 18), un obiettivo che si configura anche come una sfida realizzabile attraverso strategie di intervento mirate (Sigafos, Kelly e Butterfield, 2007), osservazioni e azioni valutative condivise.

Secondo il *Modello della partecipazione* (Beukelman e Mirenda, 2014) ogni processo valutativo è caratterizzato da diverse fasi (Tab.1) utili alla comprensione del funzionamento globale della persona e all'analisi dei vincoli o delle opportunità presenti nei diversi contesti in cui si svolge l'interazione.

Tab. 1 - Elementi valutativi secondo il Modello della partecipazione

---

- Bisogni, interessi e punti di forza
  - Modalità comunicative
  - Capacità della persona (abilità motorie, cognitive, linguistiche)
  - Barriere e facilitatori alla comunicazione e alla partecipazione
- 

Il primo step, fondamentale per dare inizio ad un intervento in CAA che sia precoce e, nel contempo, *generalizzabile* ovvero estendibile ai diversi luoghi dell'educazione inclusiva, famiglia e scuola *in primis*, è costituito dall'*identificazione dei bisogni della persona* e dalle *competenze comunicative* possedute. Risulta di fondamentale importanza, anche per il docente, conoscere e monitorare il modo in cui l'alunno comunica, valorizzare i segnali vocali così come tener conto dell'insieme dei gesti già disponibili nel repertorio dell'utente e che possono costituire una valida alternativa al linguaggio verbale.

La comunicazione *unaided* dell'alunno con BCC costituisce un autentico punto di forza così come la rilevazione delle diverse parti del corpo utilizzate nell'interazione comunicativa (dita, pugno, piedi, palmo della mano, sguardo, bocca) e le specifiche modalità di accesso della persona (Curry e Robinson, 2010), rappresentano elementi significativi per orientare la scelta del team di CAA verso uno specifico strumento o ausilio: un alunno che usa il pugno o il palmo della mano nel *pointing* potrebbe necessitare di una tabella di comunicazione con simboli più grandi e distanziati rispetto ad un altro la cui indicazione è solo di sguardo e che potrebbe essere sostenuta più facilmente da un comunicatore oculare o da un ETRAN<sup>1</sup>. Le capacità sensoriali e motorie (coordinazione oculo-manuale, prensione, ampiezza dei movimenti, postura) e le

---

<sup>1</sup> L'acronimo ETRAN, derivante dall'inglese «*eye transfer*», è utilizzato per indicare un pannello trasparente, generalmente in plexiglass, sul quale sono disposti simboli o lettere. Lo scopo dell'ausilio è quello di sostenere l'utente con BCC nello scambio comunicativo valorizzando il suo movimento di sguardo. Non presentando un'uscita in voce, rispetto ai tradizionali comunicatori oculari, l'ETRAN richiede che il partner comunicativo sia seduto di fronte per poter seguire il movimento oculare dell'utente e le sue specifiche indicazioni di sguardo.

specifiche abilità cognitive come la rappresentazione simbolica, la memoria, la comunicazione intenzionale – solo per citarne alcune – funzionali al ricordo, all’indicazione e allo scambio di simboli o di oggetti, costituiscono, nell’ambito delle *capacità della persona*, ulteriori elementi valutativi.

Tuttavia, sebbene non esistano veri e propri prerequisiti per comunicare (Beukelman e Mirenda, 2014), è opportuno che il team di CAA valuti tempestivamente le *barriere alla comunicazione e alla partecipazione* che, talvolta, esulano dalla competenza comunicativa posseduta dall’utente (*barriere di accesso*) e sono invece rintracciabili nel contesto e nella formazione del personale (*barriere di opportunità*). Un ambiente scolastico e familiare privo di sistemi di CAA che possano fungere da facilitatori visivi supportando la persona nello scambio comunicativo e nella relazione con l’altro, rappresenterà un contesto non accessibile sul piano comunicativo; analogamente un docente privo di conoscenze specifiche sulla comunicazione aumentativa alternativa e poco incline alla condivisione con le altre figure professionali (es. assistenti alla comunicazione, operatori, famiglia, docenti curricolari), costituirà un ostacolo al successo dell’intervento psico-educativo pianificato. Il non essere in grado di “leggere” e di rinforzare i segnali del corpo, oppure, interpretare erroneamente la comunicazione *unaided* del proprio alunno, avere delle convinzioni radicate circa l’impossibilità di nuove abilità, il sostituirsi alla persona nello scambio comunicativo senza rispettarne le pause, sono tutte azioni che possono generare delle cadute nella comunicazione e la percezione nell’alunno con BCC di non essere sufficientemente competente.

Queste barriere (Schlosser e Lee, 2000) possono determinare significative differenze nella comunicazione e nella partecipazione dell’alunno in ambito scolastico: il compito del team di CAA, allora, sarà quello di lavorare su una «*valutazione dettagliata per il domani*» (Beukelman e Mirenda, 2014, p. 163), il cui obiettivo «è quello di sviluppare un solido sistema di comunicazione che supporti la persona con BCC nei vari ambienti oltre a quelli familiari, sia oggi che in futuro» (*Ibidem*).

### 3. Strumenti di valutazione della CAA in ambito scolastico

L’approccio alla valutazione della CAA essendo di tipo *ambientale*, presuppone un modello flessibile che tenga conto dei diversi contesti, delle attività da svolgere e delle persone con le quali, inevitabilmente, l’alunno con bisogni comunicativi complessi dovrà relazionarsi. L’osservazione sistematica dei comportamenti, delle abilità cognitive, fisiche, linguistiche e la valutazione del grado di partecipazione dell’alunno alle attività nel contesto scolastico, sono necessari sia nella progettazione di un percorso educativo inclusivo nella sua

fase iniziale, sia nella rilevazione dei progressi in itinere che possono richiedere al team di CAA nuovi aggiustamenti con lo scopo di incrementare le opportunità di partecipazione e migliorare gli apprendimenti. Questi aspetti possono essere identificati attraverso videoregistrazioni, interviste ai partner comunicativi (genitori, fratelli, docenti, operatori sanitari e della scuola) e mediante l'osservazione della persona in situazioni di gioco o di vita quotidiana nelle quali, tradizionalmente, avvengono gli scambi comunicativi (Valeri e Marotta, 2014), con l'obiettivo di rilevare le discrepanze che di solito ci sono tra le modalità comunicative del bambino con BCC e i pattern di comunicazione e partecipazione impiegati dai pari.

Tab. 2 - SETT Framework (Cafiero, 2009, pp. 112-113, adattato)

Alunno: _____		Data: _____	
Alunno	Ambiente	Compiti	Strumenti
Ha bisogno di:	Piccolo/grande gruppo:	Compiti proposti	Strumenti senza tecnologia:  Strumenti a bassa e/o alta tecnologia:
Bisogni speciali:	Materiali, strumenti e ausili:	Attività utili per gli obiettivi del PEI	
Abilità esistenti/emergenti:	Organizzazione dello spazio/risorse disponibili	Elementi critici del compito/integrazione con tecnologie assistive	

La presenza di check-list per la rilevazione delle abilità, di test e di schede di valutazione strutturate, in ambito educativo, può essere utile ad avere una visione più chiara del punto di partenza dell'alunno nelle diverse dimensioni del suo funzionamento, aiutando anche il docente nella programmazione di interventi educativi e didattici (Ianes, 2016). Tra gli strumenti valutativi impiegabili in un progetto di CAA nel contesto scolastico, il *Student, Environment, Task, Tools* (SETT)<sup>2</sup> può costituire un valido supporto per l'equipe multidisciplinare grazie a domande strutturate che possono consentire ai diversi partner non solo di rilevare e monitorare abilità e comportamenti dell'alunno con BCC ma anche condividere informazioni funzionali alla predisposizione di strumenti e ausili di CAA calibrati sulle sue specifiche caratteristiche (Zabala, 2005; Zabala, Bowser e Korsten, 2005). In particolare, a partire dall'identificazione dei vari partner comunicativi, il SETT prevede un insieme di quesiti (Tab. 2) relativamente all'*alunno* (es. "Cosa sa fare?"; "Cosa è necessario che impari?"; "Quali sono le sue difficoltà?"), all'*ambiente* ("Quali sono le caratteristiche?"; "Quali sono gli strumenti e gli ausili?"; "Quali sono le risorse disponibili?"), ai *compiti* ("Quali attività posso consentire la partecipazione e il raggiungimento

<sup>2</sup> Zabala J., The SETT Framework: <https://joyzabala.com/>.

degli obiettivi del PEI?”), agli *strumenti* (“Quali sono i servizi, gli ausili e gli strumenti di CAA che possono sostenere la comunicazione, l’attività e la partecipazione?”).

Il percorso valutativo, tuttavia, potrebbe prevedere anche un uso integrato di altri strumenti di valutazione più concentrati sulle opportunità di partecipazione che la CAA può offrire all’alunno – come nel caso del *Modello della partecipazione* precedentemente menzionato – oppure, più orientati a valorizzare il ruolo dei diversi partner comunicativi nella rilevazione dei bisogni della persona e nella scelta delle tecnologie assistive più efficaci; ciò che conta, a partire dalla formazione dei membri del team, è la *co-valutazione* e la *co-progettazione* di percorsi che «prendano in considerazione i potenziali di comunicazione spesso latenti delle persone» (Cafiero, 2009, p. 116), in una prospettiva ottimistica, attraverso la creazione di situazioni altamente motivanti per l’alunno in contesti naturali nei quali possa emergere il bisogno di esprimersi e relazionarsi anche attraverso semplici richieste.

Secondo Helena Goldman (2006), inoltre, è necessario individuare il livello di intervento: molti bambini più che avere un’incapacità fisica a parlare, manifestano un’incapacità a comunicare, notevoli difficoltà nell’attenzione condivisa, nel mantenimento del contatto di sguardo e spesso faticano a distinguere persone e oggetti o a compiere azioni intenzionali. Oltre alle abilità può essere utile considerare anche l’analisi *dei criteri per la valutazione delle preferenze* (Tab. 3) e rilevare il livello nel quale inserire un bambino. La scelta di un sistema di comunicazione basato sull’indicazione delle immagini, sul loro scambio oppure sui segni sarà legata ad una fase preliminare di osservazione e di indagine basata su ventisette domande raggruppate in nove categorie (es. sviluppo del linguaggio ricettivo, sviluppo cognitivo, abilità visive e motorie, attenzione e sguardo, status comunicativo e comportamento, vicinanza fisica).

Tab. 3 - Valutazione delle preferenze (Goldman, 2006, adattato)

<b>Scambio di</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abilità di attenzione minima</li> <li>- Capacità di distinguere persone e oggetti</li> <li>- Presenza di oggetti o attività motivanti</li> </ul>
<b>Indicazione di immagini</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attenzione ed esplorazione visiva</li> <li>- Discriminazione visiva</li> <li>- Intenzionalità comunicativa</li> <li>- Indicazione/pointing con un dito</li> </ul>
<b>Uso dei segni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attenzione condivisa elevata</li> <li>- Comportamenti intenzionali</li> <li>- Imitazione motoria</li> <li>- Indicazione intenzionale con lo scopo comunicativo</li> </ul>

L'uso sistematico di strumenti valutativi, secondo la Cafiero (2009), può essere accompagnato, inoltre, dalla predisposizione di semplici tabelle con simboli, relativi ad una specifica attività (Fig. 1), con lo scopo di valutare i progressi del bambino con BCC nell'uso della CAA, sia sul piano dell'iniziativa comunicativa sia sul piano delle risposte.

					voglio 2	libro 1234	leggere 1234	riporre	restituire
					aprire 1234				chiudere 13
					scrivere				colorare 1234
					triste 2				felice 1234
					ancora 1234				basta 1234

Fig. 1 - Esempio di registrazione mediante tabella con simboli<sup>3</sup>

In questo caso, il compito del docente è quello di annotare, su una seconda tabella con riquadri privi di simboli, il numero della settimana in cui uno specifico pittogramma (es. “leggere”, “libro”, “felice”) viene indicato dall’alunno, così da avere una “traccia” anche visiva del lessico e della quantità di simboli utilizzati durante lo scambio comunicativo. In una seconda fase, l’insegnante potrà registrare i dati, realizzare un grafico e valutare, insieme al team di CAA, eventuali modifiche nell’attività didattica o nella preparazione dello strumento a bassa tecnologia, pianificando un percorso osservativo-valutativo che non si esaurisca a scuola ma si estenda anche ai diversi ambiti di intervento costituendo un “ponte” comunicativo-relazionale tra la scuola, la famiglia, il contesto terapeutico-riabilitativo e i centri ricreativi frequentati dal bambino, con l’obiettivo di “dialogare” e *co-costruire* un progetto di CAA su misura e in continua ridefinizione.

<sup>3</sup> The pictogram used are property of Aragon Governement and have been created by Sergio Palao to ARASAAC (<http://arasaac.org>) which distribute them under creative commons license (by-nc-sa).

#### 4. La *funzione valorizzante* del video nella valutazione formativa delle abilità comunicative degli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico

Di frequente i processi valutativi utilizzati nei contesti educativi per comprendere il funzionamento globale dell'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico, o per acquisire specifiche informazioni sulle abilità possedute, tendono a integrare approcci prevalentemente di tipo diagnostico e certificativo-sommativo con la valutazione formativa "*in-process*" (Galliani, 2019; Keeffe *et al.*, 2020) che prevede la condivisione con i docenti e altri *caregivers*. La finalità dei modelli come quello della partecipazione (Beukelman e Mirenda, 2005), del Framework del *SETT*, di altri strumenti della CAA, o di altre *evidence-based practice*, infatti, sarebbe quella sì di acquisire informazioni *ex ante* sulle conoscenze, abilità e competenze, ma anche di monitorare il processo di insegnamento-apprendimento e il grado di coinvolgimento e di partecipazione alle attività didattiche, attraverso schede specifiche. Ciò che appare carente sembra la promozione di un approccio al processo valutativo e alla "situazione pedagogico-didattica" di tipo sistemico e *interazionista* che supporti un apprendimento attivo e metacognitivo, sia dell'alunno sia del docente, attraverso l'utilizzo di dispositivi digitali (Rossi *et al.*, 2019). Pertanto, ci si interroga, in primo luogo, su come l'alunno possa essere coinvolto in prima persona in questo processo al fine di assumere piena consapevolezza del proprio processo di apprendimento in una specifica situazione, soddisfare i propri bisogni attuali ed essere in grado di appagare quelli futuri (Boud, 2000, p. 151; Perla e Vinci, 2021). In aggiunta, si ritiene opportuno individuare dei dispositivi che possano supportare i docenti ed i *caregivers* a osservare, analizzare e riflettere sulle loro pratiche e cogliere le dinamiche che potrebbero instaurarsi nel complesso sistema educativo-didattico (Calvani *et al.*, 2014; Mangione e Rosa, 2017).

Alcune strategie molto utili, in tal senso, sono quella del video-feedback<sup>4</sup> e del *video self-modeling* (Cottini e Bonci, 2016; Qi *et al.*, 2018). Esse vengono solitamente impiegate anche in alcune *evidence-based practices* al fine di monitorare e documentare i progressi del bambino con Disturbo dello Spettro Autistico, la generalizzazione delle competenze apprese, la condivisione delle strategie educative da adottare e l'individuazione di eventuali barriere o facilitatori, in collaborazione con i *caregivers* nell'ambito di percorsi di *parent training* (Pickles *et al.*, 2016; Gison, Vallefucio, Pepino, 2019; Fäldt *et al.*, 2020). Ciò

---

<sup>4</sup> Nell'ambito della formazione dei docenti e della ricerca pedagogico-didattica questa strategia è conosciuta come *microteaching* (Vivanet, 2015; Allen, 1967; Calvani *et al.*, 2014; Falcinelli e Gaggioli, 2016; Felisatti, 2013; Perla e Vinci, 2021) ed è, sulla base di una metanalisi condotta da Hattie (2008), una delle tecniche che sembra avere un elevato impatto didattico.

è possibile per mezzo dell'osservazione, postuma all'azione, di videoregistrazioni dei comportamenti specifici manifestati dall'alunno in una specifica situazione.

Queste tecniche si fondano sulla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1977) per la quale un comportamento può essere appreso attraverso l'osservazione di un modello che, nel caso del *video-feedback* o del *video-self modeling*, può essere anche lo stesso bambino con autismo. Alcuni studi hanno rilevato che questo tipo di strategia è utile per potenziare le competenze linguistiche e comunicative, le abilità sociali, di gioco e di vita quotidiana dei bambini e degli adulti con Disturbo dello Spettro Autistico; la sua efficacia prescinde dalla loro capacità linguistica o funzionamento cognitivo ed è stata dimostrata anche per la generalizzazione delle abilità apprese tra persone e ambienti (Corbett e Abdullah, 2005; Bellini e Akullian, 2007; Qi *et al.*, 2018). Inoltre, Maione e Miranda (2006) confermano che queste strategie possono essere motivanti e facilmente integrate con qualsiasi tipo di intervento educativo, oltre che in qualsiasi contesto di vita della persona con autismo.

Tra gli studiosi che indagano sulla validità del *video-self modeling* ricordiamo Wert e Neisworth (2003), i quali mirano a insegnare, a dei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico in età prescolare, come fare richieste spontanee in situazioni di gioco in modo autonomo. La procedura prevede che alcuni specialisti videoregistrino delle attività ludiche durante le quali incoraggiano i bambini a richiedere il materiale di gioco per loro motivante. Successivamente, gli sperimentatori procedono con una selezione e modifica accurata delle scene in cui i bambini mettono in atto il comportamento, eliminando elementi distraenti come la presenza dei *prompter*<sup>5</sup>. Ogni frammento viene poi unificato per realizzare un unico filmato della durata di 5 minuti; quest'ultimo viene consegnato ai genitori, i quali dovranno mostrarlo al bambino una volta al giorno, per 5 giorni di scuola consecutivi ed entro 60 minuti dopo essere tornati da scuola. I risultati raccolti e analizzati dagli studiosi dimostrano un incremento della frequenza e una continuità nell'utilizzo autonomo delle richieste spontanee sia nell'ambiente domestico sia nel contesto scolastico.

Nonostante ciò, è bene tenere conto del fatto che in questo studio, così come in altri (Babb *et al.*, 2020; Tagavi *et al.*, 2020), il *video-self modeling* è spesso utilizzato in combinazione con altri modelli educativi al fine di poter supportare, in modo globale e individualizzato, le modalità di apprendimento e di sviluppo dei bambini; inoltre, il comportamento target (fare richieste spontanee) è un'abilità da potenziare e non da apprendere, per cui l'utilizzo di questa tecnica non sempre serve a insegnare comportamenti nuovi. Potremmo supporre

---

<sup>5</sup> Nell'ambito delle strategie comportamentali, il *prompter* è colui il quale fornisce degli aiuti (*prompt*) in modo da favorire l'apprendimento.

che, l'osservazione dell'esito soddisfacente di quello specifico comportamento (riappropriazione del materiale motivante) ha contribuito ad aumentare la percezione delle proprie capacità e, quindi il senso di *auto-efficacia* (Bandura, 1997), incentivando i bambini a replicare quello stesso comportamento in altre situazioni simili e in altri contesti. Al contrario, il Gruppo di ricerca di Koegel (Koegel e Ashbaugh, 2017; Tagavi *et al.*, 2020) utilizza questa strategia con adolescenti e adulti con la sindrome di Asperger.

In questi casi il video viene osservato dai ragazzi e da un esperto che assume il ruolo di "amico critico" per supportare l'auto-analisi, accompagnare la riflessione e renderli più consapevoli e autonomi nell'individuazione di modalità alternative per fare conversazione.

## 5. Conclusioni

In conclusione, l'utilizzo del video-feedback o del *video-modeling* può essere adottato con i bambini e i ragazzi con ASD che manifestano anche BCC per favorire la loro partecipazione e fornire feedback, utili per acquisire informazioni circa i loro progressi, le abilità possedute e le strategie più adeguate per migliorare le proprie prestazioni. Allo stesso modo, riprendendo alcuni dei principi sottostanti al *capability approach*, esse potrebbero ampliare le loro possibilità di scelta, metterli al centro del proprio processo di apprendimento e renderli ugualmente responsabili dello stesso. Queste finalità ben si sposano con quelle proprie della valutazione formativa teorizzata da Black e Wiliam (2009) i quali affermano che:

«Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited» (p. 9).

Il video feedback, rendendo visibile il processo di apprendimento, assume una connotazione formativa poiché offre, agli alunni, la possibilità di prendere consapevolezza del proprio modo di imparare e, ai docenti, di documentare le proprie modalità di interazione didattica (Sibilio, 2020), di esternalizzare il *valore* del proprio agire competente (Calvani *et al.*, 2014; Perla e Vinci, 2021) e di regolarlo. Tuttavia, la molteplicità delle variabili che intervengono in classe e le diverse modalità comunicative degli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico potrebbero sovraccaricare l'attività osservativa. Di conseguenza, è importante sostenere il processo valutativo formativo dei docenti di alunni con

autismo fornendo dispositivi metodologici digitali che possano: orientare e supportare l'identificazione dei fattori che potrebbero influenzare il grado di partecipazione alle attività del proprio alunno con Disturbo dello Spettro Autistico (Santagata *et al.*, 2007; Perla, Schiavone, 2017; Sibilio, 2020).

L'impiego di software specifici per l'osservazione consentirebbe ai docenti di utilizzare la funzione "zoom" sugli elementi determinanti per il processo di insegnamento-apprendimento, selezionare e modificare digitalmente i frame, integrare specifici pittogrammi di CAA per facilitare il mantenimento dell'attenzione e la comprensione di un comportamento o di un evento, consentire di inserire commenti testuali, sincronizzati con il video, nei momenti ritenuti "critici" (Maione e Mirenda, 2006; Babb *et al.*, 2020).

Ulteriori indagini sono però necessarie per esplorare la validità dell'adattamento digitale di alcuni *scaffold* (Calvani *et al.*, 2014), come questionari, sistemi di annotazioni, checklist o strumenti specifici proposti nell'ambito della CAA, per aiutare il docente a sviluppare una *professional vision* (Sherin *et al.*, 2008; Sherin, 2014; Godwin, 2015) acquisendo competenze sull'analisi dei criteri per la valutazione delle preferenze e, nell'ambito del *SETT Framework*, per valutare l'adeguatezza del sistema comunicazione scelto per il proprio alunno con Disturbo dello Spettro Autistico e auto-valutare il proprio operato.

## Riferimenti bibliografici

- Allen D.W. (1967). *Microteaching: a description*. California, CA: Stanford University.
- Babb S., McNaughton D., Light J., Caron J., Wydner K., Jung S. (2020). Using AAC video visual scene displays to increase participation and communication within a volunteer activity for adolescents with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(1), 31-42.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*, New York, W.H. Freeman.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bellini S., Akullian J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264-287.
- 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): 279-288, DOI: 10.3233/prm-2010-0139.
- Black P. (1998). *Testing: Friend or Foe. Theory and Practice of Assessment and Testing*. New York: Routledge Falmer.

- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1): 5-31.
- Bloom B. S., Madaus G. F. and Hastings J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2): 151-167, Doi: 10.1080/713695728.
- Cafiero J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Trento: Erickson.
- Calvani A., Bonaiuti G. and Andreocci B. (2014). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 4(6): 29-42.
- Capperucci D. (a cura di) (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Corbett B. A., Abdullah, M. (2005). Video modeling: Why does it work for children with autism?. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(1): 2.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- Cottini L., Bonci B. (2016). L'insegnamento di abilità di autonomia attraverso un programma di video modeling e di video self-modeling. *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, pp. 83-95.
- Curry S. K., Robinson N.B. (2010). *Assistive Technology for Young Children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Fäldt A., Fabian H., Thunberg G. and Lucas S. (2020). "All of a sudden we noticed a difference at home too": parents' perception of a parent-focused early communication and AAC intervention for toddlers. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 36(3): 143-154. Doi: 10.1080/07434618.2020.1811757.
- Felisatti E. (2013). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 12(79): 64-70. Doi: 10.13128/formare-12602.
- Galliani L. (2019). Tecnologie e valutazione: bio-bibliografia di un intreccio, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9744: 101-114. Doi: 10.7346/SIRD-1S2019-P101.
- Gardner J. (2013). *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Gison G., Vallefucio E. and Pepino A. (2019). Piattaforma digitale per la progettazione degli interventi nel disturbo dello spettro autistico SUPER (Sistema Unitario in una Piattaforma Educativa e Riabilitativa). *Il TNPE*. Disponibile su: <https://rivistedigitali.erickson.it/il-tnpee/archivio/vol-1-n-1/piattaforma-digitale-per-la-progettazione-degli-interventi-nel-disturbo-dello-spettro-autistico-super-sistema-unitario-in-una-piattaforma-educativa-e-riabilitativa>.

- Goldaman H. (2006). *VCAA. Valutazione della comunicazione aumentativa e alternativa*. Trento: Erickson.
- Gronlund N. E., Waugh C. K. (2008). *Assessment of Student Achievement*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Harlen W. (2007). *Assessment of Learning*. London: Sage Publications.
- Hattie J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hewitt M., Nye-Lengerman (2019). *Community Living and Participation for People With Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington: AAIDD.
- Ianes D. (2016). *La valutazione iniziale delle abilità nell'alunno con disabilità. Schede operative per l'insegnante*. Trento: Erickson.
- Keeffe L. O., Rosa A., Vannini I. and White B. (2020). Promote informal formative assessment practices in higher education : the potential of video analysis as a training tool. *Open Journal per La Formazione in Rete*, 20(1): 43-61.
- Keith K., Keith H. (2020). *Lives and Legacies of People with Intellectual Disability*. Washington: AAIDD.
- Koegel L. K., Ashbaugh K. (2017). Communication and autism spectrum disorder. In *Curricula for teaching students with autism spectrum disorder* (pp. 47-70). Cham: Springer.
- Lambert D., Lines D. (2000). *Understanding Assessment*. London: Routledge Falmer.
- Maione L., Mirenda P. (2006). Effects of Video Modeling and Video Feedback on Peer-Directed Social Language Skills of a Child With Autism Liana Maione Centre for Early Autism Treatment. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8.
- Mangione G. R., Rosa A. (2017). Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 1. Doi: 10.13128/formare-20269.
- Perla L., Vinci V. (2021). Videovalutare l'agire competente dello studente. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1: 119-135. Doi: 10.3280/exioa1-2021oa12075.
- Pickles A., Le Couteur A., Leadbitter K., Salomone E., Cole-Fletcher R., Tobin H. and Aldred, C. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): Long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet*, 388(10059): 2501-2509.
- Qi C. H., Barton E. E., Collier M. and Lin Y. L. (2018). A systematic review of single-case research studies on using video modeling interventions to improve social communication skills for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4): 249-257.
- Rivarola A. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In: Beukelman D.R. e Mirenda P., *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Rossi P. G., Ranieri M., Li Y. and Perifanou M. (2019). Interaction, feedback and active learning : where we are and where we want to go. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3): 1-5. Doi: 10.13128/form-769619.

- Sambell K., Brown S. and Beckett L. (2019). Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities, *Italian Journal of Educational Research*, Maggio, XII: 45-61.
- Sambell K., McDowell L. and Montgomery C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Santagata R., Zannoni C. and Stigler J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of mathematics teacher education*, 10(2): 123-140.
- Schlosser R., Lee O. (2000). Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A meta-analysis of 20 years of effectiveness research. *Augmentative and Alternative Communication*, 16: 208-227.
- Schlosser R., McGhie-Richmond D., Blackstein-Adler S., Mirenda P., Antonius K. and Janzen P. (2000). Training a school team to integrate technology meaningfully into the curriculum: Effects on student participation. *Journal of Special Education Technology*, 15: 31-44.
- Sevcik R., Ronski M. A. (2002). The role of language comprehension in establishing early augmented conversations. In: Reichle J., Beukelman D.R. e Light J. (Eds.), *Implementing an augmentative communication system: Exemplary strategies for beginning communicators*. Baltimore, MD: Brookes.
- Sherin M. G. (2014). Developing a professional vision of classroom events. In *Beyond classical pedagogy* (pp. 89-108). UK: Routledge.
- Sherin M. G., Russ R. S., Sherin B. L. and Colestock A. (2008). Professional Vision in Action: An Exploratory Study. *Issues in Teacher Education*, 17(2): 27-46.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Sigafoos J., Kelly M. A. and Butterfield N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Erickson.
- Tagavi, D., Koegel, L., Koegel, R. and Vernon, T. (2020). Improving Conversational fluidity in young adults with autism spectrum disorder using a video-feedback Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Doi: 10.1177/1098300720939969.
- Tomasello M. (2009). *Le origini della comunicazione umana*. Milano: Raffaello Cortina Editori.
- Valeri G., Marotta L. (a cura di) (2014). *Disturbi della comunicazione. Dalla valutazione al trattamento*. Trento: Erickson.
- Vivanet G. (2015). L'uso della video osservazione nella formazione degli insegnanti: Una indagine preliminare. *Mondo Digitale*, 14(58): 29-42.
- Waugh C. K., Gronlund N. E. (2013). *Assessment of Student Achievement*. New York: Pearson.
- Wert B. Y., Neisworth J. T. (2003). Effects of Video Self-Modeling on Spontaneous Requesting in Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1): 30-34. Doi: 10.1177/10983007030050010501.
- World Health Organization (WHO) (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version*. Geneva, Switzerland: WHO.

- Zabala J. (2005). Ready, SETT, go! Getting Started with the SETT Framework. *Closing the gap*, 23(6).
- Zabala J., Bowser G. and Korsten J. (2005). SETT and Re-SETT: Concepts for AT implementation, go! Getting Started with the SETT Framework. *Closing the gap*, 23(5).