ABA-VB in pratica

Domande e risposte, studi di caso ed esercitazioni sull'applicazione dell'Applied Behavior Analysis and Verbal Behavior

Carlo Ricci, Delia Bellifemine, Giorgia Carradori, Emanuela Ciruzzi, Chiara Magaudda, Giuseppina Matrone ed Eleonora Mattei

GUIDE NEUROSVILUPPO



IL LIBRO

ABA-VB IN PRATICA

Ideale per accompagnare lo studio teorico dell'ABA-VB, questo saggio è un manuale di applicazione pratica del metodo *Applied Behavior Analysis and Verbal Behavior*, raccomandato dalle principali linee guida nazionali e internazionali per l'interazione con le persone con disturbi dello spettro autistico.

L'ABA è l'ambito di applicazione dell'analisi del comportamento.

Dopo un'introduzione all'ABA-VB, il testo propone una parte applicativa strutturata in 160 domande (e risposte) di facile e immediata consultazione, che costituiscono un vero e proprio vademecum per gli studenti dei corsi per tecnico ABA-VB.

L'analisi del comportamento nel trattamento precoce del disturbo dello spettro autistico ricorre a tecniche convalidate da oltre settant'anni

L'AUTORE E LE AUTRICI

CARLO RICCI

Psicologo e psicoterapeuta, è socio fondatore dell'Istituto Walden di Roma e Bari.

GIORGIA CARRADORI

Psicologa, analista del comportamento e psicoterapeuta. Responsabile dell'UO dell'Istituto Walden di Roma.

CHIARA MAGAUDDA

Psicologa, analista del comportamento e psicoterapeuta. Responsabile dell'UO dell'Istituto Walden di Roma.

ELEONORA MATTEI

Psicologa, analista del comportamento, psicoterapeuta e dottore di ricerca in Psicologia clinica.

DELIA BELLIFEMINE

Psicologa clinica, analista del comportamento e psicoterapeuta.

EMANUELA CIRUZZI

Psicologa, analista del comportamento e psicoterapeuta. Dottoranda in Psicologia clinica all'Università La Sapienza di Roma.

GIUSEPPINA MATRONE

Psicologa, analista del comportamento e psicoterapeuta. Dottoranda in Psicologia clinica all'Università La Sapienza di Roma.

PRINCIPI, MODELLI E TECNICHE DI INTERVENTO ABA-VB DIREZIONE CARLO RICCI

Principi, modelli e tecniche di intervento ABA-VB è pensata per i professionisti che quotidianamente operano con persone con disturbi dello spettro autistico, disabilità e bisogni educativi speciali e che vogliono ricorrere a principi, modelli e tecniche neo-comportamentali. Promuove la divulgazione di una cultura psicologica ancorata alla pratica scientifica evidence-based, grazie alla quale gli interventi ABA, per lo spettro autistico, sono raccomandati dalle principali linee guida internazionali.



Indice

Introduzione (Carlo Ricci)	7
PARTE 1 Inquadramento teorico	
Capitolo 1 La scienza del comportamento: le basi concettuali	13
PARTE 2 Domande e risposte	
Capitolo 2 L'assessment funzionale	45
Capitolo 3 Il Verbal Behavior	91
Capitolo 4 I sistemi di comunicazione aumentativa e alternativa	123
Capitolo 5 Lo sviluppo cognitivo	143
Capitolo 6 Le competenze sociali	149
Capitolo 7 Le autonomie	171
Capitolo 8 La relazione scuola-famiglia	189
Bibliografia	201

Introduzione

Questo manuale ha un'ambizione: coniugare il rigore terminologico della analisi del comportamento applicata con la divulgazione scientifica.

I destinatari di questo libro sono: lo studente che si approccia allo studio della scienza applicata; gli analisti del comportamento che lo utilizzeranno come valido supporto all'insegnamento nei corsi per «tecnico ABA»; gli insegnanti di ogni ordine e grado perché fornirà loro degli spunti operativi su come migliorare la didattica, includendo azioni educative in grado di promuovere l'autoefficacia negli studenti e costruire processi motivazionali fondamentali per il successo nell'apprendimento; insomma, la platea dei possibili beneficiari di questo manuale è ampia e variegata, ma con un elemento che li accomuna: acquisire consapevolezza sui processi di apprendimento implicati nella modificazione del comportamento. Sappiamo che le conoscenze ci cambiano così come le esperienze, ma non sempre siamo coscienti di come questo cambiamento possa essere facilitato oppure ostacolato dal contesto in cui ci troviamo.

Immaginate uno studente di liceo alle prese con la sua prima traduzione di una versione di latino. Ha studiato, pensa di avere compreso le regole fondamentali da seguire, ma ha un margine di incertezza. Non è pienamente convinto di essere in grado di farla senza errori! Comunque la completa e la consegna al suo insegnante. Alla fine, è abbastanza soddisfatto, gli sembra che tutto torni, è contento del suo lavoro. L'indomani, l'insegnante gli consegna il

compito corretto; la versione prendeva un foglio intero, ma lo sguardo dello studente si concentra su due frasi cerchiate di colore blu con diverse parole sottolineate in rosso. Prova un senso di insoddisfazione: è dispiaciuto. Il suo umore è velato di tristezza. L'insegnante si avvicina e si concentra su quella parte del compito colorata di blu e di rosso. Inizia una lunga spiegazione che il nostro studente fa fatica a comprendere del tutto, ma non se la sente di intervenire, o di esplicitare la sua difficoltà, pertanto ascolta, annuisce; è mortificato! Pensa che è stato uno stupido a sbagliare, ma ancora di più a non capire le spiegazioni ricevute e che l'insegnante ha perfettamente ragione nel correggerlo. Insegnante e studente condividono la convinzione che questo si stia facendo per il bene dello studente. Riavvolgiamo il nastro di questa storia e proviamo a pensare che il nostro insegnante abbia letto questo manuale e voglia provare ad applicarlo in questa specifica circostanza. Ha capito che se vuole modificare il comportamento dello studente — perché apprendere è sinonimo di modificazione del comportamento — questo può accadere solo se si potranno rinforzare i suoi comportamenti. Questo è il «principio attivo» dell'ABA! Allora come procedere visto che i comportamenti da modificare sono gli errori di traduzione compiuti dallo studente? Una cosa è certa! Se «attenziona» gli errori, come in buona fede ha sempre fatto in passato, non potrà erogare alcun rinforzatore, quindi, in base al principio attivo dell'ABA, non dovremmo aspettarci il cambiamento.

Ma non solo, ha anche imparato dal manuale che se non viene rinforzata una prestazione corretta, questa potrebbe andare in estinzione. In questo momento ha un'illuminazione: spostare l'attenzione dagli errori alle frasi tradotte correttamente. Ora è sorpreso! Si rende conto che queste frasi sono molte di più di quelle sbagliate, può farle notare allo studente e rinforzarlo per la sua brayura nel tradurle correttamente. Vedrà nell'allievo un rincuorarsi come esito del suo intervento. Bene! Ma come — si domanda l'insegnante — assolvere al suo compito di correttore degli errori? Ecco la soluzione: sottolineare in verde tutte le frasi tradotte correttamente e lasciare quelle sbagliate senza colorazione. Fornisce la spiegazione del perché sono giuste quelle corrette, repetita iuvant e quando arriverà a quelle sbagliate dirà: «Qui dobbiamo trovare un'altra traduzione possibile, cosa cambieresti?». Se lo studente non trova la soluzione gli darà dei suggerimenti. Ha capito dal manuale quanto è fondamentale il «prompt» per facilitare l'apprendimento e ora lo usa con scienza e coscienza affinché l'alunno autocorregga la sua versione. Ottimo! Ora lo può rinforzare senza esitazione. Lasciamo al lettore immaginare quali possono essere le conseguenze di questo agire dell'insegnante sull'autoefficacia dello studente, sulla sua emotività e sulla sua autostima.

L'analisi del comportamento applicata, a nostro giudizio, dovrebbe far parte del patrimonio di conoscenze di ogni persona che ambisca a promuovere comportamenti e apprendimenti adattivi a partire dai ruoli educativi, istruttivi, genitoriali e via dicendo.

Molti psicologi, scienziati dell'educazione, formatori, potrebbero non condividere l'affermazione sopra esposta. Sono ancora molte le posizioni contrarie all'uso dell'ABA nell'educazione, alcune delle quali con buone argomentazioni che devono fare riflettere gli analisti del comportamento, ma molte altre sono basate su false credenze e scarsa conoscenza dell'ABA. Al lettore la responsabilità di valutare la credibilità e l'utilità di ricorrere all'ABA come approccio alla modificazione del comportamento. Una sola raccomandazione! Attenzione alle prove di evidenza: l'ABA si presta a pieno titolo a essere valutata, altri orientamenti fanno molto più fatica.

Il volume si articola in due parti: la prima la si potrebbe definire come il completamento del *Manuale ABA-VB* (Ricci et al., 2014), già pubblicato, e ha lo scopo di rievocare e spiegare i fondamenti della scienza del comportamento e di come questi siano confluiti nell'ABA. La seconda parte assume una veste diversa articolandosi tra domande e risposte inquadrate in temi specifici che hanno a che fare con gli ambiti di applicazione dell'ABA.

Carlo Ricci

La scienza del comportamento

Le basi concettuali

L'analisi sperimentale del comportamento

«Il comportamento è un argomento di ricerca difficile non perché sia inaccessibile, ma poiché è estremamente complesso; dal momento che è un processo piuttosto che un oggetto, non può essere isolato e trattenuto per l'osservazione. [...] Le variabili esterne di cui è funzione il comportamento costituiscono gli elementi di quella che può essere chiamata una analisi causale o funzionale. Ci proponiamo di predire e controllare il comportamento di un organismo individuale, e questa è la nostra variabile "dipendente", cioè l'effetto per il quale desideriamo trovare una causa; le nostre "variabili indipendenti", le cause del comportamento sono le condizioni esterne di cui è funzione il comportamento» (Skinner, 1953, p. 58).

Il principio generale che regola il comportamento è dunque riconducibile alle conseguenze prodotte dal comportamento in relazione al contesto e viceversa. Alcuni dei comportamenti che mettiamo in atto in un dato contesto provocano un'informazione di ritorno all'organismo stesso. Alcuni di questi feedback avranno una funzione di rinforzo: tutte le conseguenze rinforzanti aumentano la probabilità che il comportamento che ha preceduto il rinforzo si ripeta (Skinner, 1957; tratto da Ricci e Sturmey, 2017).

Storia dell'ABA in Italia: tra miti e false credenze

Sono ancora numerose le false credenze in merito agli interventi ABA. In questa sede ci occupiamo in particolare di due di loro: quella che considera l'ABA un intervento di recentissima acquisizione nell'ambito della riabilitazione e quella che ritiene il nostro Paese privo di una tradizione di studi, ricerche e applicazioni in Applied Behavior Analysis. La diffusione di tali false credenze non è priva di conseguenze. Molti genitori di bambine e bambini con disturbo dello spettro autistico (DSA), ad esempio, si rivolgono a professionisti provenienti da Paesi esteri pensando che solo loro siano depositari delle competenze necessarie per un intervento ABA, affrontando inevitabili costi economici aggiuntivi, andando incontro a possibili incomprensioni dovute ai diversi contesti culturali di provenienza, alle diverse buone prassi sia educative sia sanitarie adottate nei diversi Paesi, ecc. Anche sul piano delle qualifiche professionali si riscontrano ambiguità e atipie con riferimento al nostro contesto normativo, culturale e scientifico. Ad esempio, un titolo di Behavior Analyst rilasciato da una organizzazione privata americana, si pensi al BACB®, viene scambiato per un titolo legalmente riconosciuto per esercitare la professione, ignorando il complesso sistema di regolamentazione delle professioni sanitarie ed educative prevista dai regolamenti europei e nazionali. Per un approfondimento di questa tematica rinviamo il lettore alla lettura della linea guida per l'intervento ABA nel disturbo dello spettro autistico pubblicato da AssoTABA (http://www.assotaba.it).

Scopo del presente paragrafo è quello di confutare, con argomentazioni chiare e circostanziate, le false credenze sopracitate e contemporaneamente mettere in luce e valorizzare il ricco patrimonio di esperienze in ABA maturate nel nostro Paese a partire dalla fine degli anni Sessanta e dall'inizio degli anni Settanta del XX secolo.

Nel proporre una ricostruzione storica non vi è una metodologia univoca da seguire e nello scegliere le fonti si rischia sempre di effettuare una selezione arbitraria. In Italia non abbiamo una ampia letteratura sulla storia dell'ABA e del comportamentismo più in generale, lo sforzo più sistematico con aspetti di originalità lo troviamo in *Il comportamentismo: una storia culturale* (Meazzini, 1980) e in una monografia della rivista «Terapia del Comportamento» dedicata ai «nuclei teorici del comportamentismo» (Lazzeroni, Meazzini e Sirigatti, 1985). Successivamente Moderato e colleghi (1993) hanno pubblicato un articolo su *Comportamentismo e analisi e terapia del comportamento in Italia. Breve note storiche* nel quale tentano di tracciare la nascita e lo sviluppo del comportamentismo in Italia senza pretesa di completezza.

Le origini dell'ABA: dagli USA all'Italia

L'ABA è l'ambito di applicazione della analisi del comportamento così come proposta nella tradizione di studi e ricerche iniziate da Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), la relazione è analoga al rapporto più generale tra scienza e tecnologia. La scienza del comportamento ha fornito le basi conoscitive e sperimentali dalle quali si è sviluppata la tecnologia del comportamento (Meazzini, 1980) o analisi del comportamento applicata. L'analisi del comportamento è a sua volta riconducibile al behaviorismo, un movimento psicologico nel quale «sono emerse e si sono consolidate posizioni teoriche fortemente diversificate» (Meazzini, 1980, p. 14), a partire dalla prima generazione di comportamentisti (Meazzini e Ricci, 1984). Dobbiamo attendere il 1968, con la fondazione del JABA, «Journal of Applied Behavior Analysis», per aver la prima definizione del termine specifico di Applied Behavior Analysis (Baer, Wolf e Risley, 1968). Naturalmente sono rintracciabili diversi antecedenti: il più rappresentativo è quando Sidney Bijou (1908-2009) nel 1948 assume la direzione dell'Institute of Child Development (Carey, 2009) all'Università di Washington e forma i primi analisti del comportamento: Wolf, Risley, Baer, Birnbrauer, Hart e Sloane (Ghezzi e Vollmer, 2010); Lovaas è assistente post-dottorato. Il gruppo sperimenta l'analisi del comportamento applicandola ai vari campi delle problematiche umane e sociali. Nello stesso anno Skinner pubblica il libro Walden two. Si tratta di un romanzo che descrive la vita dei cittadini di una piccola comunità ispirata ai principi della scienza del comportamento. Secondo Matson e Neal (2009) rappresenta l'anticipazione letteraria dell'applicazione di programmi ABA negli ambienti di vita quotidiana (Ricci et al., 2014).

Nel 1961 vengono pubblicati i primi studi d'intervento comportamentale rivolti a persone con autismo (Ferster e DeMyer, 1961); tre anni dopo seguono gli studi di Wolf, Risley e Mees (1964). A partire dal 1968 assistiamo al primo sviluppo dell'approccio «ecologico» (Naturalistic Child-Initiated Procedures) per lo sviluppo del linguaggio (Hart e Risley, 1968) influenzato dall'opera di Jacob Robert Kantor (1888-1984), tra i primi a rappresentare la visione olistica nel movimento comportamentista nota come intercomportamentismo (Meazzini e Ricci, 1986). Nel frattempo si sviluppa la modificazione del comportamento in ambito clinico (Tharp e Wetzel, 1969). Nello stesso periodo in Italia, al Centro per l'assistenza e la riabilitazione di persone non vedenti prive dell'udito della Lega del Filo d'Oro di Osimo, fondata nel 1964, all'inizio degli anni Settanta si inizia ad adottare il metodo comportamentale nella riabilitazione ed educazione delle persone con disabilità multiple (Ricci, 2013; Solipaca e Ricci, 2017). Dobbiamo alla stessa organizzazione la pubblicazione del primo testo italiano dedicato all'A-

BA, Introduzione alla modificazione del comportamento (Lancioni, 1976). Seguirà La conduzione della classe: tecniche comportamentali (Meazzini, 1980) e la Giunti Barbera dedicherà una collana a questo orientamento. Altre seguiranno negli anni: Bulzoni di Roma, McGraw-Hill di Milano, ERIP di Pordenone, Edizioni Centro Studi Erickson di Trento. Nel 1984 sono pubblicate le riviste «Terapia del Comportamento» edito da Bulzoni e il «Giornale Italiano di Handicap e Disabilità di Apprendimento» (HD) edito da Learning Press. La prima sarà organo ufficiale dell'AIAMC e dell'AIPTCC e la seconda dell'Istituto Walden, seguirà nel 2001 la fondazione di una rivista parimenti dedicata all'Applied Behavior Analysis che prenderà il nome prima di «Handicap Grave» e successivamente di «Disabilità Gravi» edita da Erickson. Altre riviste, per quanto aperte ad altri tipi di contributi pubblicheranno in prevalenza studi, ricerche e applicazioni in ABA tra le quali: «Psicologia e Scuola» edita da Giunti Barbera fino al recentissimo «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo» edito da Vannini.

Sul piano associativo nel 1977 viene fondata l'Associazione Italiana di Analisi e Modificazione del Comportamento (AIAMC), cui successivamente sarà aggiunta l'estensione Terapia Comportamentale e Cognitivista. Nel 1981 viene fondato l'Istituto Walden – Laboratorio di Scienze Comportamentali, il cui nome prende esplicito riferimento al già citato saggio di Skinner Walden two (Luzi, 2013) e costituisce l'Associazione Italiana di Psicologia e Terapia Cognitivo Comportamentale (AIPTCC) e, più di recente, i Walden ABA Center, centri per il trattamento precoce dello spettro autistico mediante programmi di Applied Behavior Analysis a Roma, Bari, Foggia e Trento. Nel 2001 viene costituita l'AARBA - Association for Advancement of Radical Behavior Analysis, che si distingue per i programmi di intervento nell'ambito delle organizzazioni e dei processi inerenti la sicurezza del lavoro (Behavior Based Safety). Nel 2004 viene fondata l'Istituto Europeo per lo Studio del Comportamento Umano – Onlus (IESCUM) che promuove il «primo master italiano in Behavior Analysis» riconosciuto dal Behavior Analyst Certification Board[®] (BACB[®]). In anni recenti vengono fondate due associazioni italiane che ambiscono a rappresentare la maggioranza dei professionisti che si riconoscono nell'analisi del comportamento in Italia: la Società Italiana degli Analisti del Comportamento in campo Sperimentale ed Applicato (SIACSA) e l'Associazione Tecnici Applied Behavior Analysis (AssoTABA) che si sono associate costituendo l'ABAIT (Associazione Italiana di Applied Behavior Analysis).

Tornando oltre oceano, nel 1985 viene pubblicato il primo studio sull'efficacia del trattamento intensivo (Fenske et al., 1985) e nel 1987 è data alle stampe la ricerca di Lovaas sul trattamento intensivo con *follow-up* che suscitò particolare interesse nella comunità scientifica e clinica dell'epoca. Lovaas adotta

un disegno sperimentale su gruppi inviando il suo lavoro al «Journal of Consulting and Clinical Psychology», trasgredendo in questo modo la tradizione di ricorrere unicamente alla metodologia sperimentale su caso singolo tipica dell'ABA. I risultati appaiono sorprendenti e suscitano immediatamente interesse e contemporaneamente posizioni fortemente critiche. Da allora gli studi e le ricerche sull'efficacia dei trattamenti ABA si moltiplicano. Nel 1996 una rassegna di 550 studi dimostra l'efficacia del trattamento ABA (Matson et al., 1996) e nel 2005 Sallows e Graupner replicano e confermano i risultati dei trattamenti intensivi in età precoce. I risultati sono che negli ultimi dieci anni, le principali Linee guida al mondo, soprattutto sul trattamento precoce dei disturbi dello spettro autistico nei bambini, raccomandano l'ABA come intervento elettivo.

In Italia dobbiamo attendere la fine degli anni Novanta per avere i primi interventi ABA intensivi e precoci sullo spettro autistico; si pensi all'iniziativa dell'Associazione Pianeta Autismo di Roma che negli anni 2000 sarà parte attiva per la costituzione di un Centro di Intervento ABA pubblico nella Regione Marche finanziato dai servizi sociali. Nel nostro Paese il carattere dominante sarà l'appartenenza agli orientamenti cosiddetti «ecologico comportamentali». Tuttavia, è a partire dagli anni Settanta che si susseguono attività di formazione, convegni e congressi organizzati dai diversi centri e istituti che si riconoscono nella tradizione di studi e ricerche affini all'ABA. Anche sul piano della ricerca applicata il nostro Paese vanterà una produzione non indifferente. Su alcuni campi più specifici, come le disabilità multiple e le tecnologie assistive, assumerà una posizione di primo piano come documenta la realizzazione della Prima Conferenza Internazionale su Tecnologie Assistive e Disabilità (ATAD) promossa dall'«International Journal of Developmental Disabilites», pubblicato da Taylor & Francis, tenutasi a Roma nell'ottobre del 2017 (Ricci, 2017), replicata nel 2019 e di cui è in preparazione la terza edizione.

In conclusione, ci sono sufficienti evidenze sul fatto che l'ABA negli USA abbia una storia di applicazioni di oltre mezzo secolo e lo stesso possiamo affermare per il nostro Paese avendo maturato altrettanta esperienza sul piano della formazione, ricerca e applicazione. Rimane un'importante differenza tra gli altri Paesi e l'Italia, che consiste nella tradizionale diffidenza mostrata, qui da noi, nei confronti della diffusione del comportamentismo in generale e ancora di più verso le tecnologie da esso derivate. (Meazzini, 1980; Moderato et al., 1993; Ricci et al., 2014). Non vi è dubbio che in questi ultimi anni il clima sta cambiando, molte barriere culturali stanno cedendo sotto la pressione delle prove di evidenza di efficacia dell'ABA, e la richiesta di formazione e intervento su tutto il territorio nazionale cresce di conseguenza.

Il Verbal Behavior

Introduzione al training di comunicazione funzionale (FCT)

L'obiettivo del training di comunicazione funzionale (FCT – Functional Communication Training) è «insegnare» un comportamento comunicativo appropriato che competa con il problema di comportamento evocato da una Establishing Operation (EO). Piuttosto che modificare le EO, il FCT sviluppa comportamenti alternativi che siano evocati da quelle EO. È un'applicazione del rinforzo differenziale del comportamento alternativo (DRA – Differential Reinforcement of Alternative Behavior) poiché l'intervento sviluppa una risposta comunicativa alternativa che viene rinforzata per ridurre il problema di comportamento. La risposta comunicativa alternativa produce infatti il rinforzamento che manteneva il problema di comportamento, rendendo il comportamento comunicativo funzionalmente equivalente al comportamento problematico. La risposta comunicativa alternativa può avere diverse topografie: vocalizzazioni, segni, PECS (Picture Exchange Communication System), VOCA o gesti.

Come si può mettere in pratica il FCT e quante fasi prevede?

Carr e Durand (1985) propongono un modello di FCT che implica un processo a due step. In una prima fase si deve effettuare l'analisi funzionale del comportamento per identificare le contingenze e gli stimoli (rinforzanti) che mantengono il comportamento problema. In una seconda fase si utilizzano questi stimoli come rinforzatori per sviluppare un comportamento alternativo che sostituisca il comportamento inadeguato.

Quali tecniche comportamentali vengono messe in atto dal FCT?

Nell'applicazione efficace del FCT si utilizzano buona parte delle *tecniche comportamentali*.

- Programma di rinforzamento a rapporto continuo: la risposta comunicativa alternativa dovrebbe elicitare il rinforzamento che mantiene in vita il comportamento inadeguato; l'elargizione del rinforzo sarà sottoposta a un programma di rinforzamento continuo durante le prime fasi di attuazione del training.
- Fading del prompt: quando si vuole insegnare un nuovo comportamento alternativo bisogna impiegare i prompt necessari. Il trainer deve gradualmente ridurre i prompt e la dipendenza che potrebbe essere associata all'intervento.
- Procedure di riduzione del comportamento inadeguato: l'efficacia del FCT migliora se il pacchetto di trattamento include l'estinzione del comportamento inadeguato o altre procedure volte alla riduzione dei comportamenti inadeguati (tecniche avversative).

ESERCITAZIONE

APPLICHIAMO I'FCT

Delia è una bimba di 7 anni. È molto autonoma nel prendere in casa le cose che desidera. È stato introdotto il PECS che utilizza soltanto con i tecnici. A volte, se l'interlocutore insiste, utilizza singole parole per fare richieste (acqua, pipì, biscotto, galletta, gelato).

Durante il lavoro a tavolino, quando le vengono fatte richieste sgradite (contare, etichettare le immagini descrivendo il soggetto e l'azione, disegnare) la piccola inizia a lamentarsi. Se si rimane sulla richiesta lei si butta per terra piangendo e quando l'adulto si avvicina per riportarla a tavolino inizia a dare schiaffi e calci colpendo sia l'adulto sia gli oggetti vicino a lei.

In base all'episodio descritto: • individuare la funzione del comportamento inadeguato • proporre un comportamento alternativo che potrebbe sostituirlo • descrivere i prompt e le strategie di fading da utilizzare nel training.					

Che cos'è il Verbal Behavior?

Il comportamento verbale è un tipo di comportamento operante che viene rinforzato attraverso la mediazione di un'altra persona (Skinner, 1957). Esistono due processi diversi per l'apprendimento dell'«ascoltare» e del «parlare»: un individuo apprende i due operanti verbali in maniera indipendente, non è detto che le abilità di «ascoltare/comprendere» (linguaggio ricettivo) si sviluppino parallelamente a quelle di «produrre» (linguaggio espressivo).

Il repertorio verbale di un individuo è costituito da operanti verbali, cioè specifici comportamenti che si distinguono per specifiche caratteristiche legate alla loro funzione. Con comportamento verbale non si fa riferimento solo al comportamento vocale ma a qualsiasi sistema di comunicazione (ad esempio, i segni o il PECS).

4 In che cosa consiste la topografia e la funzione del comportamento verbale?

Una parola può avere la stessa topografia ma diversa funzione; cioè può assumere significati diversi a seconda della situazione in cui viene usata. Il bambino può pronunciare la parola «cereali»:

- Perché li desidera (ad esempio, a colazione può dire «cereali» alla mamma quando ha la tazza di latte davanti).
- Per portare l'attenzione della mamma sulla pubblicità dei cereali in TV.
- Per rispondere a una domanda (mentre fa la lista della spesa con la mamma, lei gli chiede: «Cosa manca in dispensa?», e il bambino risponde: «Cereali!»).
- Per imitare la parola detta dalla mamma (la mamma dice: «Cereali», e il bambino ripete).

Oppure la parola può avere la stessa funzione (ad esempio, avere accesso ai cereali) e diversa topografia. Quando il bambino vuole i cereali può:

- Prendere da sé i cereali (non comunica).
- Piangere guardando la scatola di cereali.
- Accompagnare la mamma verso i cereali.
- Indicare la confezione guardando la mamma.
- Portare il cucchiaio alla mamma.
- Portare alla mamma il PECS con l'immagine dei cereali.
- Fare alla mamma il segno di «cereali».
- Se la mamma è lontana, dire: «Cereali».
- Dire: «Voglio mangiare i cereali».

5 Come si possono etichettare gli operanti verbali?

A seconda della funzione gli operanti verbali avranno un'etichetta diversa.

Alcuni esempi di operanti verbali con la stessa topografia.

• *Mand:* richiedere i rinforzatori. Il bambino chiede: «Biscotto» perché ha fame.

- Tact: denominare o etichettare oggetti, azioni, eventi, ecc. Il bambino dice: «Biscotto» perché vede la scatola.
- Echoic: ripetizione di quello che sente. Il bambino dice: «Biscotto» dopo che qualcuno ha detto: «Biscotto».
- *Intraverbal*: rispondere alle domande o partecipare a una conversazione (le parole di chi parla sono controllate da altre parole). Il bimbo dice: «Biscotto» perché qualcuno ha detto: «Prendo la scatola e mangio un...».
- Mimetic: consiste nel saper imitare l'altro che ad esempio mostra un segno corrispondente a un item.

Nell'area della letto-scrittura possiamo citare:

- *Textual (comportamento testuale)*: leggere senza comprendere.
- *Transcription (dettato)*: saper scrivere su dettatura.

La reale comprensione di ciò che si legge e scrive implica lo sviluppo di altri operanti verbali e non verbali (leggere la parola «cane» è diverso da comprendere cosa sia un cane).

di colui che parla (speaker) e da che cosa sono caratterizzate?

Le abilità di colui che parla (*speaker*) sono caratterizzate da operanti verbali sotto il controllo di specifici antecedenti.

La richiesta è un operante verbale controllato dall'Establishing Operation (EO).

La denominazione è un operante verbale controllato da uno stimolo discriminativo non verbale. Lo stimolo discriminativo (Sd) verbale controlla gli operanti verbali ecoico e intraverbale.

- *Point to point* = ecoico
- *No point to* = intraverbale (rispondere a domande; conversazione; completamento).

Le competenze sociali

Introduzione

Le abilità sociali sono «comportamenti appresi orientati verso un obiettivo e governati da regole che variano in funzione alla situazione e al contesto; si basano su elementi cognitivi ed affettivi osservabili e non osservabili, in grado di elicitare negli altri risposte positive o eventualmente neutrali, e di evitare una risposta negativa» (Chadsey-Rusch, 1992).

Per competenza sociale si intende un insieme di abilità consolidate e utilizzate spontaneamente e con continuità dalla persona per avviare, sostenere e gestire un'interazione in coppia o in gruppo.

L'area sociale riguarda quindi la capacità di riferirsi all'altro e comprende un insieme di attività percettive, cognitive ed emotive che mettono in relazione il bambino con il proprio ambiente.

Le competenze sociali consentono di adeguare il proprio comportamento a quello dell'altro, di rispondere agli stimoli sociali in modo flessibile.

Le abilità sociali non sono innate ma devono essere apprese e insegnate nei diversi contesti sociali; di norma vengono acquisite dal bambino in maniera informale, attraverso le interazioni con gli altri, l'analisi dei feedback e delle conferme (rinforzi) associate ai comportamenti messi in atto.

È necessario motivare i bambini con autismo e dare loro l'opportunità di apprendere e usare competenze sociali in contesti naturali di apprendimento.

Se esse non vengono «spiegate», modellate con specifici training di insegnamento (box 6.1), non ci si può aspettare che i bambini siano capaci di apprenderle e di conseguenza di metterle in pratica.

BOX 6.1

IL CASO DI ANDREA

Nello sviluppo di ogni bambino, quando il processo di formazione della teoria della mente è ancora in atto, si possono osservare comportamenti che palesano la difficoltà a mettersi nella prospettiva percettiva dell'interlocutore. Ad esempio, capita spesso che i piccoli facciano domande alle quali l'interlocutore non può rispondere perché non è fisicamente presente nello stesso ambiente in cui sta il bambino, quindi non può vedere/sentire quello che percepisce il bambino («Mamma come si apre questa scatola?», «Posso indossare questa maglietta?», ecc.). Mentre nello sviluppo tipico l'insuccesso comunicativo porterà il bambino ad affinare nel tempo in modo naturale le strategie utilizzate anche grazie ai feedback ricevuti (l'interlocutore può spiegare al bambino che deve specificare a cosa si riferisce o deve mostrargli l'oggetto perché possa ottenere una risposta), nel lavoro coi bambini con autismo serviranno specifici training di insegnamento.

Riportiamo, ad esempio, la scheda di un programma svolto col piccolo Andrea il quale, dopo aver raggiunto buoni livelli di comunicazione, mostrava frustrazione nel momento in cui effettuava mand verbali ai quali gli interlocutori, non presenti nello stesso ambiente in cui era lui, non potevano rispondere.

ESEMPIO DI SCHEDA

Nome del programma: Teoria della mente – prospettiva visiva semplice e complessa (Cottini, 2014)

Scopo del programma: sviluppare la consapevolezza dei cosiddetti «stati informativi», ovvero come e che cosa le altre persone possono percepire, conoscere e credere in relazione a una determinata situazione. Nello specifico questo programma si prefigge lo scopo di allenare Andrea a comprendere come le persone possono vedere cose diverse a seconda della loro posizione.

Materiale: cartoncini con disegni diversi sui due lati, oggetti che abbiano un fronte/retro, immagini che possano essere definite rispetto al concetto dritto/rovescio.

Procedura: è articolata in cinque fasi.

Fase 1: seduti uno di fronte l'altro, l'educatore tiene in mano un cartoncino sul quale sono disegnati due disegni diversi (ad esempio, un sole su un lato e un delfino sull'altro). Dopo aver presentato i disegni riportati sul cartoncino, alzare il cartoncino ponendolo tra noi e Andrea in modo che quest'ultimo possa vedere solo uno dei disegni. Vengono quindi poste le domande sulla propria percezione: «Cosa vede Andrea?» e sulla percezione altrui: «Cosa vede + [nome tecnico]?». Evitare inizialmente i pronomi personali lo/Tu per essere sicuri che il bambino faccia riferimento al soggetto richiesto da noi. Cercare di essere imprevedibili nell'ordine delle domande, cambiare cartoncini e disegni non chiedendo necessariamente entrambe le prospettive sullo stesso cartoncino o usare lo stesso ruotandolo. Viste le buone risposte date in sede di supervisione, chiedere poi ad Andrea di descrivere ciò che vede lui e quello che vede il tecnico utilizzando i pronomi personali lo/Tu (ad esempio, «lo vedo il delfino, tu vedi il sole»).

Fase 2: dopo aver fatto osservare ad Andrea l'ambiente in cui ci si trova, posizionarsi in piedi, uno di fronte l'altro e chiedere al bambino di descrivere cosa vede lui e cosa vede il tecnico.

Fase 3: a differenza del livello precedente, verrà presentato ad Andrea un item che presenta caratteristiche diverse a seconda del lato presentato (ad esempio, un bambolotto) che potrà essere descritto in base a come apparirà sul fronte/retro.

Fase 4: in questa fase verrà presentata un'immagine che sarà fatta osservare da prospettive opposte: in questa condizione, un osservatore (il bambino o l'educatore) vedrà la figura dritta e l'altro alla rovescia. Ricordarsi di variare la presentazione della figura in modo che a volte il bambino possa guardare la figura dritta e altre volte rovesciata. Insegnare prima ad Andrea a definire una figura, secondo la sua prospettiva, «Dritta» o «Alla rovescia», successivamente procedere con le prove: l'educatore mette un'immagine tra sé e Andrea, in modo che uno dei due veda la figura diritta e l'altro alla rovescia. Porre quindi le domande sulla propria percezione: «Quando guardi la figura di... è diritta o alla rovescia?» e sulla percezione altrui: «Quando guardo la figura di..., è diritta o alla rovescia?».

Tecniche di aiuto: chiedere ad Andrea di cambiare posizione mettendosi accanto al tecnico, girare il cartoncino o l'item, in prima fase fare i disegni su materiale semitrasparente (ad esempio, carta forno).

Perché i bambini con autismo hanno così tante difficoltà nelle relazioni sociali?

Attenzione congiunta

L'attenzione congiunta si sviluppa a partire dai nove mesi di età, ed è caratterizzata dalla ricerca da parte del bambino di attirare l'attenzione dell'altro su un oggetto o una situazione per condividere un interesse. L'attenzione viene considerata un prerequisito della teoria della mente.

I comportamenti relativi a tale abilità sono:

- Capacità di alternare il proprio sguardo fra la cosa che si sta osservando e l'altra persona
- Seguire con lo sguardo l'indicazione dell'altro
- Controllare dove l'altro sta guardando e guardare nella stessa direzione
- Indicare per mostrare o chiedere «cos'è?»
- Portare una cosa all'altro per mostrargliela.

Deficit delle competenze imitative

L'imitazione è una competenza necessaria per apprendere molte abilità. La difficoltà a imitare, e soprattutto la mancanza di motivazione nell'imitare l'altro, limitano moltissimo i bambini con autismo nell'apprendimento di competenze sociali.

Imitare le espressioni del viso dell'altro, i gesti, i movimenti, fino a sequenze di azioni più complesse come comprendere, attraverso l'osservazione di un modello, come ci si comporta in determinati contesti aiuta il bambino a sviluppare competenze sociali, cognitive e linguistiche. Il deficit nell'area dell'imitazione comporta inoltre una grave compromissione dell'area del gioco di finzione, anch'esso competenza necessaria per lo sviluppo delle abilità sociali.

Difficoltà ad apprendere lo scambio dei turni
Tutte quelle forme di interazione che emergono
nei primi mesi di vita e che sono delineabili come
«dialoghi sociali», caratterizzati da scambi di
sguardi, sorrisi e vocalizzazioni e precocemente
conformi alle regole dell'alternanza dei turni
(turn taking), che influenzeranno successivamente i ritmi del dialogo verbale e dell'interazione sociale.

Difficoltà a comprendere l'alternanza tra il proprio comportamento e quello dell'altro in un'interazione sociale

Lo scambio presuppone di dover lasciare tempo all'altro in modo tale che le proprie risposte non siano mai sovrapposte a quelle dell'altro.

Disturbi e alterazione della percezione sensoriale. Il disturbo dello spettro autistico è caratterizzato da difficoltà di modulazione della sensibilità sensoriale definite nel DSM-5 come iper- o ipo- responsività sensoriale (box 6.2).

Possiamo avere bambini con reazioni comportamentali esagerate, negative o di evitamento, a stimoli sensoriali quali rumori, luci e odori presenti nell'ambiente; o eccessiva o ridotta risposta a stimoli come dolore, o a temperatura (e sapori, ridotte abilita gustative). Alcuni bambini presentano interessi insoliti e spesso assorbenti per alcune specifiche esperienze sensoriali che risultano atipiche per intensità o durata.

È facile comprendere quanto sia difficoltoso in presenza di tali atipie per un bambino partecipare a una festa di compleanno, o fare ginnastica in una palestra con un forte rimbombo acustico.

BOX 6.2

DISTURBI E ALTERAZIONI DELLA PERCEZIONE SENSORIALE

Cristopher è un ragazzo con sindrome di Asperger che sebbene molto capace in matematica, in astronomia e nel gioco degli scacchi, parla della mente umana come di una macchina troppo complicata, «[...] quando mi trovo in un posto nuovo, poiché noto ogni cosa, è come quando un computer sta elaborando troppi dati contemporaneamente e il processore si blocca e non c'è più spazio per pensare ad altre cose. E quando mi trovo in un posto nuovo e ci sono molte persone intorno a me è ancora più difficile perché le persone non sono come le mucche, i fiori e l'erba e magari ti rivolgono la parola e fanno cose che non ti aspetteresti che facessero, così è necessario prendere nota di tutto ciò che vedi, e anche di ciò che potrebbe accadere.

Qualche volta quando mi trovo in un posto nuovo e ci sono tante persone intorno è come se il computer andasse in palla e devo chiudere gli occhi e mettermi le mani sulle orecchie e comincio a gemere, che è come premere ctrl+alt+canc e chiudere tutti i programmi e spegnere il computer e riavviare in modo da ricordare ciò che sto facendo e dove devo andare» (Haddon, 2003).

La teoria della mente (TOM)

«Abilità di inferire gli stati mentali degli altri, vale a dire: i loro pensieri, i loro desideri, le loro opinioni, le loro intenzioni e così via e abilità di usare tali informazioni per interpretare ciò che essi dicono dando significato al loro comportamento e prevedendo ciò che faranno in seguito» (Howlin, Baron-Cohen e Hadwin, 1999).

Alcune funzioni della TOM

- Dare un senso al comportamento interpersonale
- Dare un senso alla comunicazione
- Saper far uso dell'inganno
- Saper entrare in empatia
- Avere la consapevolezza e la riflessione su di sé
- Poter insegnare o provare, con la persuasione, a cambiare le opinioni di un'altra persona

Teoria della cecità mentale

I bambini con disturbo dello spettro autistico presentano un ritardo nello sviluppo della teoria della mente, cioè della capacità di mettersi nei panni degli altri, di immaginare i loro pensieri e sentimenti.

Il comportamento degli altri appare loro incomprensibile e imprevedibile, persino minaccioso.

Esempi di implicazioni dovute ad assenza della TOM

- Insensibilità nei confronti dei sentimenti altrui.
- Incapacità di tenere conto di ciò che gli altri sanno.

- Incapacità di fare amicizia tramite l'identificazione delle intenzioni dell'interlocutore e la risposta a esse.
- Incapacità di leggere il livello di interesse dell'ascoltatore in ciò che viene detto.
- Incapacità di scoprire il significato espresso dall'interlocutore.
- Incapacità di anticipare ciò che gli altri possono pensare delle azioni che si compiono.
- Incapacità di capire i fraintendimenti.
- Incapacità di ingannare o capire l'inganno.
- Incapacità di comprendere le ragioni che motivano le azioni delle persone.
- Incapacità di capire le «regole non scritte» o le convenzioni.

La seguente tabella 6.1, tratta dal testo *Teoria della mente e autismo* di Howlin, Baron-Cohen e Hadwin (1999), presenta i livelli di sviluppo che, per gli autori, i bambini percorrono nell'apprendimento delle capacità di riconoscimento delle emozioni, di comprensione delle credenze altrui e di gioco.

TABELLA 6.1
I cinque livelli dell'insegnamento degli stati mentali (Howlin, Baron-Cohen e Hadwin, 1999)

Livello	Emozione	Credenza	Finzione
Primo	Riconoscimento di fotografie di espressioni del viso (felice; triste; arrabbiato; spaventato)	Prospettiva semplice	Gioco sensomo- torio
Secondo	Riconoscimento di disegni schematici di espressioni del viso (felice; triste; arrabbiato; spaventato)	Prospettiva complessa	Gioco funzio- nale (fino a due esempi)
Terzo	Riconoscimento di emozioni causate da situazioni (felicità; tristezza; rabbia; paura)	Vedere porta a sapere	Gioco funziona- le (più di due esempi)
Quarto	Riconoscimento di emozioni causate dal desiderio (felicità; tristezza; rabbia; paura)	Credenza veritiera/ previsione delle azioni	Gioco simboli- co (fino a due esempi)
Quinto	Riconoscimento di emozioni causate da opinioni (felicità; tristezza)	Falsa credenza	Gioco simboli- co (più di due esempi)

2 A cosa corrisponde ciascun livello circa lo sviluppo delle capacità di riconoscimento delle emozioni?

Il *primo livello* prevede l'abilità di riconoscere osservando immagini di persone reali emozioni come la felicità, la tristezza, la paura e la rabbia. Il *secondo livello*, invece, è raggiunto quando il bambino è in grado di identificare le emozioni in volti disegnati.

Al *terzo livello* il bambino dovrebbe essere capace di predire l'emozione di un personaggio che sta vivendo una determinata situazione (come essere inseguiti da un cane, perdere un palloncino a causa del vento o ricevere un regalo).

Al *quarto livello* si manifesta l'analisi delle emozioni legate all'avverarsi o meno di un desiderio. Al *quinto livello* il bambino deve comprendere che le emozioni possono derivare dall'aspettativa che il desiderio sia realizzato o meno.

A cosa corrisponde ciascun livello circa lo sviluppo delle credenze?

Gli autori riportano l'acquisizione dei *primi due livelli* come un segno precoce del riconoscimento degli «stati informativi» posseduti dall'interlocutore: l'abilità di inferire che cosa vede un altro (livello 1, prospettiva semplice: capacità presente già a due anni di età nello sviluppo tipico) e come l'oggetto appare all'altro (livello 2, prospettiva complessa: capacità presente nello sviluppo tipico dopo i 3-4 anni).

Il terzo livello si basa sull'assunto che se una persona vede una cosa dopo è a conoscenza di quanto ha osservato (credenza esatta). Sulla base di questa informazione posso prevedere il suo comportamento, che sarà, quindi, guidato dall'informazione in suo possesso (quarto livello).

La falsa credenza (quinto livello) si basa sull'assunto che se una persona non vede una cosa non è a conoscenza di quanto è accaduto. Sulla base di questa informazione è possibile prevedere il suo comportamento, che sarà, quindi, guidato dall'assenza di informazione che, invece, è in mio possesso.

Un esempio di un momento di valutazione basato sul test della scatola ingannevole (Perner Leekman e Wimmer, 1987): a un bambino viene mostrata una scatola il cui specifico contenuto (patatine) è indicato sulla scatola stessa e gli viene chiesto cosa pensa ci sia all'interno. Dopo gli si mostra che in realtà dentro non si trova quanto riportato sulla scatola ma un oggetto diverso (una matita). Dopo aver richiuso il contenitore, viene valutata la capacità di attribuire all'altro una falsa credenza chiedendo al bambino cosa ipoteticamente una terza persona potrebbe pensare di trovare all'interno della scatola.

4 Come si comportano i bambini con autismo ad alto funzionamento?

Capita spesso che bambini con autismo a più alto funzionamento acquisiscano buone capacità attraverso specifici training, superando compiti di alto livello sulla teoria della mente senza però mostrare livelli comparabili di adattamento sociale in contesti naturali.

In Klin (2000) è stato chiesto di fornire una descrizione narrativa di un cartone animato muto con forme geometriche che rappresentano una trama sociale.

Dallo studio emerge come tutti i partecipanti, con autismo e sindrome di Asperger, abbiano difficoltà a identificare gli elementi sociali nella storia o a derivare aspetti psicologici basati sulle caratteristiche di personalità dai movimenti delle forme.

Quando vengono guidati nel racconto con informazioni verbali più esplicite sulla natura del cartone i bimbi con sindrome di Asperger incrementano leggermente le loro performance ma non in modo significativo.