

Intelligenze, stili cognitivi, stili attributivi

Daniela Antonello

PREMESSA

In questo lavoro affronteremo il problema delle diverse forme di intelligenza e di stili cognitivi e attributivi, consci che è da queste ricerche che il concetto di integrazione, individualizzazione, personalizzazione delle diversità e degli apprendimenti, con le conseguenti scelte a livello metodologico e didattico, hanno preso il via e hanno cominciato a dare spessore al contenuto epistemologico dei curricula.

E' fondamentale, come più volte ribadito in queste lezioni, esplicitare gli "sfondi teorici" su cui il docente fonda la sua attività disciplinare e programmatica, non solo per chiarezza metacognitiva rispetto ai propri stili di insegnamento-apprendimento, rapportati a quelli degli allievi, in un feed-back continuo, ma anche per indirizzo e orientamento rispetto alle scelte di strategie e metodologie che deve continuamente fare e che costituiscono il fondamento della sua professionalità.

In questo ultimo decennio, in Italia e all'Estero, le ricerche psicopedagogiche in merito ad una didattica personalizzata, capace di rispettare e promuovere la *personalizzazione degli apprendimenti*, ha avuto un fortissimo impulso, sviluppando numerosi percorsi di sperimentazione, sia nella scuola "militante" sia a livello universitario,¹ e producendo, in questa prospettiva, unità d'apprendimento e di lavoro didattico tesi alla promozione di *conoscenze, competenze e padronanze*, in tutti i soggetti, indipendentemente dal grado di conoscenze-abilità di partenza.

Il presente lavoro si colloca all'interno di una *triangolazione pedagogica* che permette "l'interazione tra i **saperi** (conoscenza delle metodologie di indagine specifiche delle diverse discipline e dei loro ambiti, analisi delle loro mappe concettuali, esplorazione del loro valore formativo), **gli apprendimenti** (conoscenza dei processi di pensiero attraverso i quali si sviluppa l'apprendimento, degli stili o modi personali di apprendimento, delle forme di intelligenza di cui ciascun allievo in modo diverso è portatore, delle dinamiche relative alla motivazione all'apprendimento), **i metodi** (padronanza delle metodologie e consapevolezza del proprio stile di insegnamento in relazione agli stili di apprendimento degli allievi, strategie e tecniche didattiche, riflessione metacognitiva) che rende possibile *la modulazione degli insegnamenti per la modulazione degli apprendimenti*."²

Tale triangolazione ha risvolti psicologici laddove si connettono i saperi delle discipline con le modalità attraverso cui si perviene alla conoscenza (**Schema 1**).

L'attenzione continua alla dinamica delle varie componenti della triangolazione è indispensabile per l'elaborazione dei Piani di Studio Personalizzati previsti dalla recente normativa e per la definizione dei P.O.F. d'Istituto (Piano dell'Offerta Formativa).

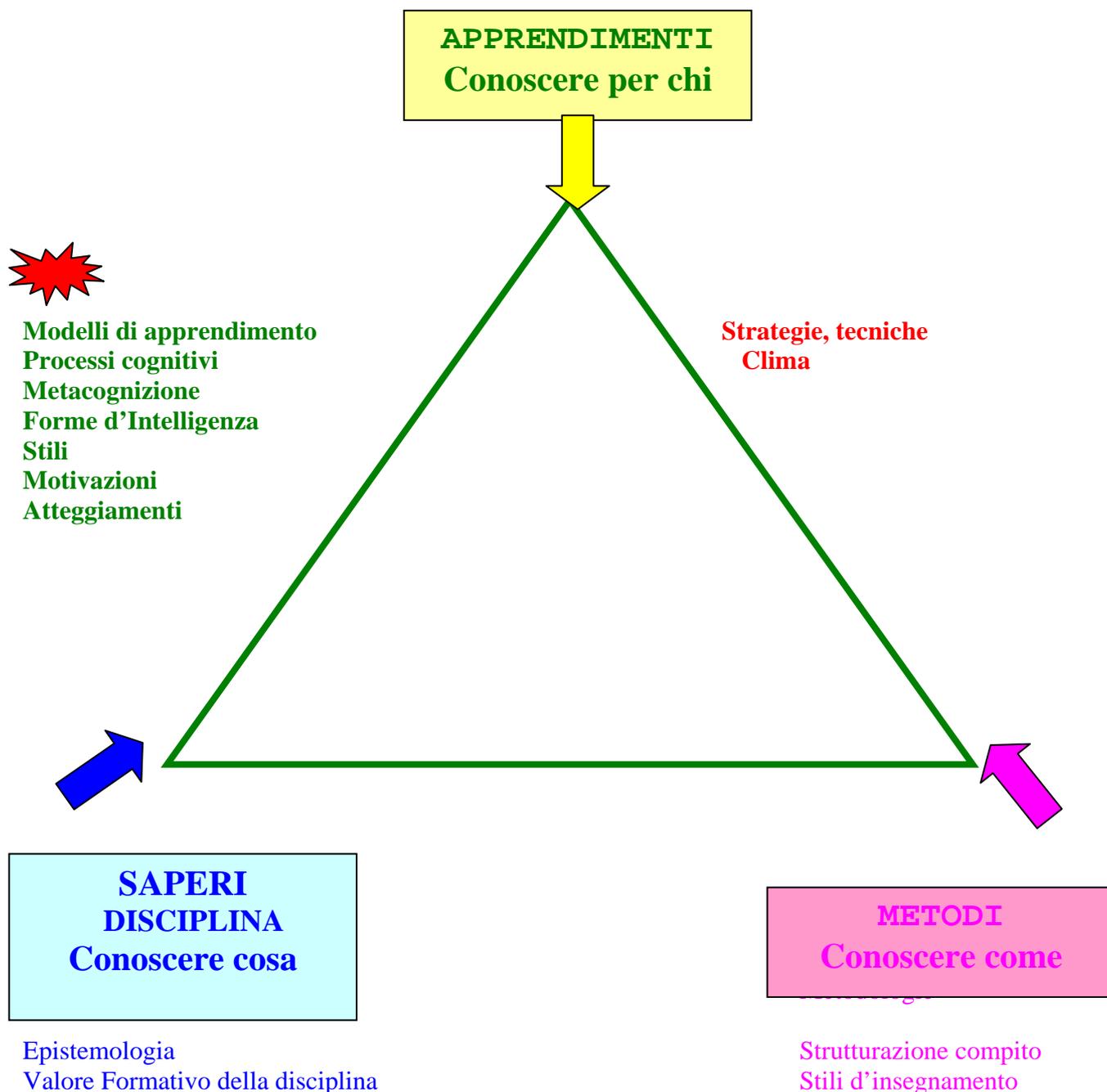
¹ Per approfondimenti (a cura di) U.Margiotta, Riforma del curriculum e formazione dei talenti, Armando Editore,Roma, 1997

Vedere anche nel Sito: http://helios.unive.it/~corc_sis/modlav/pagina%20iniziale.htm come *Laboratorio di ricerca Università - Scuola sui "Modelli di lavoro nella didattica"* di curriculum per soglie di padronanza (*Curricolo PSP*), orientativo e continuo

² M.R.Zanchin Op.cit

SCHEMA 1

TRIANGOLAZIONE PEDAGOGICA³



“In tal senso i due concetti chiave, che definiscono anche i relativi spazi di riflessione e di azione per i docenti e i dirigenti scolastici, sono *profilo formativo atteso* dell'allievo e *profili formativi emergenti* di ogni singolo allievo (disabile e non): il primo va accuratamente progettato dall'Istituto e dai gruppi dei docenti, con i secondi occorre che gli insegnanti e ogni insegnante sappiano flessibilmente relazionarsi ogni giorno, interagendo efficacemente con le molte diversità che compongono la classe. Ma la

³ cfr. L.VALLE in Op.Cit. MARGIOTTA, 1997, p. 104

flessibilità, altrettanto della chiarezza delle mete, non s'improvvisa e deve essere sostenuta attraverso la costruzione di un ambiente di apprendimento adeguato, l'adozione di strategie efficaci e la condivisione di un sistema di valutazione che sappia considerare tutte le dimensioni del profilo formativo, senza lasciarsi dominare da una soltanto di esse. (...) L'esito di questo gioco di equilibri è l'emergere di *profili personalizzati*, cioè capaci di esprimere a livello di padronanza, ovvero di talento realizzato e riflessivo, proprio quei saperi e saper fare cui le forme di intelligenza privilegiate da ogni soggetto lo orientavano in termini di potenzialità e capaci altresì di esprimere almeno ad un livello minimo gli altri, grazie al "circolo virtuoso" dell'autostima, grazie all'efficacia dei metodi e al supporto continuo dell'attività metacognitiva."⁴

Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca

Negli ultimi vent'anni, a seguito delle ricerche condotte dalla psicologia cognitivista, dalla neuropsicologia, dalla pedagogia e del confronto avviatosi tra educatori e psicologi, l'attenzione si è focalizzata sulle *modalità cognitive* dei soggetti impegnati in compiti d'apprendimento.

La necessità di un'integrazione degli alunni portatori di handicap sempre più efficace e significativa e l'espandersi del fenomeno di una scuola multietnica e interculturale hanno sollecitato gli esperti dell'insegnamento e gli esperti dell'apprendimento a ricercare, approfondire ed adottare modalità d'intervento, comportamenti ed atteggiamenti educativi personalizzati per ogni singolo studente.

Grazie allo studio degli *stili cognitivi* e dei *Learning Styles* (stili d'apprendimento), il soggetto che apprende è stato posto al centro del progetto educativo, stimolando da un lato la dovuta riflessione anche intorno agli stili d'insegnamento e alle più adeguate metodologie, didattiche e modalità d'approccio alle singole discipline e, dall'altro lato, spingendo i clinici a ricercare intorno alle peculiarità intellettive di ciascun soggetto e a delineare un criterio descrittivo del suo profilo di funzionamento cognitivo.

Per meglio comprendere come si sia pervenuti all'attuale definizione di *stile cognitivo* e quale ne sia il vero costrutto è indispensabile delineare lo sviluppo storico degli studi inerenti la conoscenza e l'intelligenza analizzando successivamente le varie definizioni e le caratteristiche dei diversi stili che sono stati individuati e studiati.

Evoluzione storica del concetto di stile cognitivo

Dalla nascita della psicologia come scienza, intorno alla seconda metà dell'ottocento, un filone di questa ha ricercato intorno alla definizione di leggi più generali della conoscenza umana, sviluppando i principi di quella che chiameremo '*elaborazione umana dell'informazione*'; un altro filone si è occupato delle '*differenze individuali*' cioè dei profili distintivi delle abilità o inabilità dei soggetti (Galton, 1907) sulla base delle loro doti fisiche e intellettuali.

Secondo l'analisi di Boscolo (1986)⁵ la ricerca delle differenze individuali è stata affrontata secondo tre principali approcci:

⁴ M.R.Zanchin Op.Cit.

⁵ P.BOSCOLO, Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi, Utet, Torino 1986.

- ***l'approccio psicometrico***, con la predisposizione di test che potessero fornire strumenti validi per cominciare a ordinare gerarchicamente gli esseri umani confrontando le prestazioni misurate attraverso analisi di tipo quantitativo;
- ***l'approccio cognitivista***, con lo spostamento dell'attenzione dalle misurazioni quantitative dei tratti individuali allo studio qualitativo dei processi della prestazione intelligente;
- ***l'approccio degli stili cognitivi*** che si interessò sia dei tratti individuali e della loro misurazione, che dell'analisi qualitativa delle modalità attraverso cui i soggetti elaborano l'informazione.

Si può aggiungere un *quarto approccio* rilevabile dal filone facente capo a Gardner (1983)⁶ dei ***sistemi di simboli e delle intelligenze multiple***, che concentrò l'attenzione sui sistemi di simboli umani, sul valore degli studi biologici, sui livelli superiori della creatività e sulla varietà dei ruoli evidenziati nella società umana.

Il primo ***approccio psicometrico***, a partire da Binet e Simon, all'inizio del XX secolo, affrontò le differenze individuali col metodo della *correlazione* che consiste nel rilevare (tramite test) e analizzare le variazioni già esistenti e non manipolabili tra gli individui. L'intelligenza venne considerata come un tratto o un insieme di tratti, misurabili, caratteristici di un individuo. Si trascurò l'analisi della prestazione intelligente e lo studio delle differenze individuali e le ricerche sull'apprendimento furono condotte a livelli separati.

In una primissima fase, fine '800 inizio '900, gli studi si focalizzarono sulle misurazioni delle variazioni individuali nei processi percettivi e sensoriali soggiacenti all'attività mentale.

Binet e Simon (1905) in particolare, si interessarono degli aspetti psicopatologici del comportamento e dei processi psicologici complessi quali: giudizio, ragionamento, comprensione. Essi elaborarono una scala d'intelligenza per distinguere i ragazzi normali dai ritardati, da inviare a scuole differenziali, e per collocare i cosiddetti "normodotati" su una scala di età mentali appropriate. Per la prima volta si misurò l'intelligenza in relazione all'età cronologica e si cominciò a identificare l'intelligenza con l'abilità d'apprendere, cosa che indusse gli psicologi, per decenni, a ricercare correlazioni significative tra Q.I. e misure dell'abilità di apprendimento ricavate in situazioni di laboratorio (Estes, 1981,1982).

Con la diffusione dell'uso del Q.I., a partire dal 1920, si passò ad una fase in cui prevalse il *testing* cioè la misurazione delle abilità mentali in funzione predittiva del successo scolastico o professionale. Da un'intelligenza composta di molteplici processi si passò ad una concezione decisamente unitaria dovuta all'influenza dello psicologo cognitivo britannico Spearman (1927) il quale, attraverso il metodo dell'analisi fattoriale, individuò un **fattore g** (o generale) di intelligenza, che sarebbe presente in ogni abilità e che sarebbe misurato da ogni compito in un test.

Il fattore fu visto come una specie di "energia" o "forza" trasferibile da un'operazione mentale ad un'altra.

⁶ GARDNER H. (1983), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.

Questa visione unitaria venne, in una terza fase, messa in discussione dai sostenitori dello psicometrista Thurstone (1938) i quali sostennero l'esistenza di un piccolo insieme di facoltà mentali primarie, relativamente indipendenti tra loro e misurate da compiti diversi.

L'intelligenza venne vista allora come un insieme articolato di abilità non riconducibili ad un fattore unico. Thurstone stesso individuò sette di tali **abilità primarie**: comprensione verbale, facilità di parola, facilità di calcolo, visualizzazione spaziale, memoria associativa, rapidità di percezione e ragionamento.

Altri studiosi supposero un numero molto maggiore di fattori indipendenti, pervenendo ad una frantumazione estrema del concetto di intelligenza (Guilford individua 120-150 fattori. 1967, 1982).

Nessuna di queste due concezioni denominate da Gardner (1983) dei "ricci" e delle "volpi" è riuscita a prevalere sull'altra e, come ha dimostrato Gould (1981), sia l'analisi fattoriale che quella statistica usata da Thurstone e seguaci, sono risultate valide nell'interpretazione dei tests.

Intorno agli anni '70, all'interno del dibattito sulle opportunità educative e in seguito al fallimento dei programmi di educazione compensatoria e delle scuole speciali per soggetti svantaggiati, si sviluppò una forte critica ai tests d'intelligenza, da parte dei teorici del cognitivismo (approccio cognitivista), che mise in rilievo i limiti di questi strumenti, volti a valutare soprattutto una conoscenza "cristallizzata", e disapprovò il concetto stesso di intelligenza vista come "abilità scolastica generale" di tipo "accademico" (Neisser, 1976) che trascurava completamente di prendere in considerazione la capacità di adattamento, la comunicazione, la perseveranza indispensabili per la vita sociale e non diceva nulla sui **processi** mentali attraverso i quali si risolvono i problemi.

Lo stesso Piaget (1920) era giunto a sostenere che quello che importava non era tanto la precisione delle risposte del bambino a questo o a quell'item ma le linee di ragionamento, i processi mentali, le teorie ingenuie cui fa ricorso per spiegare i fenomeni del mondo o per risolvere i problemi che incontra. Per questo, le conclusioni erronee cui i bambini spesso pervengono, assumevano una particolare rilevanza al fine di comprendere le modalità individuali di funzionamento della loro mente. Inoltre, i tests nulla rivelavano intorno al potenziale di ulteriore crescita dell'individuo, cioè della "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1978)⁷, di fondamentale importanza per un eventuale trattamento riabilitativo, perpetuando una condizione di disuguaglianza con la loro sterile predittività del successo o insuccesso scolastico.

D'altra parte anche gli **studi etologici** ed **antropologici** contribuirono a spostare l'attenzione dalla situazione artificiale di laboratorio a quella naturale della vita di ogni giorno, con la capacità dell'individuo ad adattarsi al suo ambiente, relativizzando il concetto di intelligenza.

La ricerca si concentrò dunque sui **processi cognitivi** che possono render conto delle variazioni tra individui spostando l'interesse sul comportamento intelligente, le sue manifestazioni e il suo significato ecologico, e sull'analisi elementare delle abilità e delle attitudini che vennero interpretate in termini di *meccanismi di base* di **elaborazione dell'informazione**.

Non più quindi un'astratta definizione di intelligenza ma un'intelligenza costituita da componenti di elaborazione dell'informazione in cui l'unità di analisi è un'operazione in tempo reale su un particolare tipo di rappresentazione mentale.

⁷ VYGOTSKY L., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti, Firenze, 1978

L'attenzione fu volta all'esecuzione dei compiti considerati rappresentativi dell'essere intelligenti (comprensione della lettura, soluzione di problemi matematici, ragionamento analogico...), alle modalità attraverso cui le abilità mentali ad apprendere possono essere modificate con l'istruzione, alla costruzione di misure fondate sulla nuova teoria dei processi cognitivi, alle funzioni esecutive di "meta-componenti" o di altri meccanismi di controllo di ordine superiore.

Molti studiosi, che considerarono l'intelligenza come capacità di apprendimento, si dedicarono a studi sui bambini ritardati educabili allo scopo non solo di individuare i modi in cui gli individui differiscono l'uno dall'altro, ma anche le modalità di addestramento per superarle.

Brown e Campione (1979), ad esempio, indicarono due aree di differenze individuali:

- 1) il funzionamento dell'*hardware* o *architettura del sistema* e la base di conoscenza che l'individuo acquisisce con lo sviluppo;
- 2) la quantità e i tipi d'informazione, i processi e le strategie.

Essi distinsero tra la *base di conoscenza* (reti semantiche e strutture di dati) e i *processi di controllo* di cui l'individuo si serve per comprendere, memorizzare, risolvere problemi e rilevarono che nei bambini ritardati sono l'efficienza (ossia le caratteristiche della selezione e manipolazione dell'informazione, la velocità di codificazione, il ritmo della ricerca nella memoria ecc.) e la qualità dei processi di controllo ad essere carenti.

Approccio dei sistemi di simboli

Prima di passare all'approccio specifico degli stili cognitivi, di cui ci si intende occupare in modo approfondito, tratteremo ***l'approccio dei sistemi di simboli*** così come si evidenzia dagli studi di Gardner e dai suoi seguaci.

Molti ricercatori tra i quali Feldman, Olson, Salomon e Gardner stesso, hanno assunto come obiettivo prioritario quello di indagare sull'uso di questi vari sistemi di simboli nella cognizione e nell'elaborazione dell'informazione umana, sulla struttura fine dello sviluppo all'interno di ogni particolare sistema, e sul fatto che ognuno di essi abbia un suo proprio corso di sviluppo.

Le ipotesi intorno cui lavorare furono quelle di vedere se, per esempio, l'operare di un sistema di simboli, come il linguaggio, implicasse le stesse abilità e gli stessi processi di sistemi affini come la musica, la matematica, il gesto o le immagini e se, l'informazione in cui ci imbattiamo in un mezzo di comunicazione (per esempio, la fotografia) fosse la stessa informazione se trasmessa da un altro mezzo (per esempio, il libro). Il lavoro fu anche quello "di comporre un ritratto comportamentale di ciascuna di queste forme di competenza simbolica e di determinare empiricamente quali connessioni o distinzioni possano esistere fra loro"⁸(Gardner, 1983).

Le conclusioni a cui sono pervenuti questi studiosi, anche sulla base di una quantità rilevante di dati ricavati da studi su bambini prodigo, soggetti dotati, pazienti con

⁸ GARDNER H. Op.Cit.

lesioni cerebrali, *idiots savants*, bambini e adulti normali anche di culture diverse, sono le seguenti:

esistono prove convincenti dell'esistenza di varie competenze intellettive umane relativamente autonome, in particolare sono state individuate i seguenti sei tipi di intelligenze, relativamente indipendenti l'una dall'altra, che possono essere plasmate e combinate da individui e culture in una varietà di modi adattivi e che cooperano in modo armonico nella vita comune:

- **intelligenza linguistica**
- **intelligenza musicale**
- **intelligenza logico-matematica**
- **intelligenza spaziale**
- **intelligenza corporeo-cinesica**
- **intelligenza personale.**

Approccio degli Stili Cognitivi

Una posizione diversa da quella delle *intelligenze multiple* venne sostenuta da quei ricercatori che analizzarono le differenze nei modi in cui gli individui pensano e i gradi diversi di successo che, per esempio, i bambini hanno a scuola, come un riflesso di come "preferiscono" funzionare le loro menti. Queste modalità diverse non sarebbero il segno di livelli di intelligenza differenti ma di diversi **stili mentali**.

La ricerca sugli **stili cognitivi** cercò di individuare dimensioni misurabili del comportamento, che sono fonti di differenze individuali, per questo si avvicinò all'approccio psicometrico rifiutandone però l'aspetto valutativo del concetto di "livello" nelle abilità mentali. Inoltre, poichè si rivolge anche alle differenze qualitative nell'elaborazione cognitiva si avvicina pure all'approccio cognitivista da cui si distingue proprio perché il concetto di "stile" è ampio e non riducibile ai processi elementari studiati dall'*information processing*.

Le ricerche sugli stili cognitivi iniziarono negli anni '50 con apporti da settori psicologici diversi:

- **dalla psicologia del fanciullo derivano i concetti di *riflessività/impulsività*;**
- **dagli studi sulla percezione derivano quelli sulla *dipendenza dal campo*;**
- **dalle teorie dell'intelligenza i modelli di *divergenza/convergenza*;**
- **dalla psicologia dinamica i principi del *controllo cognitivo*.**

Il concetto di "stile cognitivo" si è venuto via via definendo negli anni passando attraverso varie denominazioni; lo stesso Guilford (1980) ne individua molte optando alla fine per la presente.

Egli paragona la struttura dello "stile" al "tipo" più che alle dimensioni della personalità.

Polacek (1987) nell'ambito degli studi sull'orientamento, fa risalire gli studi sugli stili al primo modello di orientamento elaborato all'inizio del secolo da Frank Parsons, noto come la *teoria dei tratti*. Secondo tale teoria (Brown, 1985) ogni soggetto possiede *tratti individuali* che possono essere misurati in modo scientifico

Questo modello fu superato in favore del concetto di stile cognitivo inteso come una struttura più ampia emergente tanto dalle attitudini quanto dalle dimensioni della personalità dalla quale si originano variabili composte quali la capacità inventiva, imprenditoriale, ecc.

Altri autori variano il concetto di stile cognitivo a seconda della loro teoria di riferimento; si riportano qui di seguito alcune tra le più significative definizioni .

Kogan (1971) ne offre una definizione considerandolo come "Variazione individuale nel modo di percepire, ricordare e pensare come anche nell'apprendere, immagazzinare, trasformare e utilizzare le informazioni"⁹. Egli fa una distinzione tra stile e abilità; il primo sarebbe una modalità di risposta agli stimoli ambientali e costituirebbe una sorta di "guida" del processo cognitivo, la seconda si riferirebbe più ai contenuti e condizionerebbe il rendimento.

Boscolo (1986)¹⁰ indica come stile cognitivo una modalità di elaborazione dell'informazione che si manifesta in compiti diversi e addirittura in settori diversi di comportamento. Il concetto di "stile" suggerirebbe caratteristiche cognitive globali o diffuse che si manifestano non solo nel funzionamento cognitivo ma anche negli atteggiamenti, nei modi di rapportarsi agli altri o di reagire a situazioni inconsuete.

L'assimilare gli stili più alle *tipologie* che alle *attitudini* ha il vantaggio di svincolarli da giudizi di valore; le abilità invece ne sono cariche, e infatti i soggetti valutati in base alle abilità possedute vengono classificati positivamente o negativamente in rapporto al grado più o meno elevato di abilità posseduta. Le diagnosi formulate sugli stili invece, non esprimendo giudizi di valore, risultano essere più accettabili per i soggetti (Shipman e Shipman, 1985). Comunque non tutti gli stili presentano in pari misura elementi di positività e negatività; alcuni risultano infatti essere socialmente più accettabili di altri (Frank, 1986).

Nell'**ambito cognitivista**, il termine "stile cognitivo" viene assunto talvolta con l'accentuazione sulle modalità di elaborazione delle informazioni di tipo conoscitivo (apprendimenti scolastici in senso stretto), altre volte allargando il concetto anche alle caratteristiche individuali di tipo socio-affettivo, emotivo, relazionale considerandolo perciò una sorta di "stile prevalente della personalità" intesa, quest'ultima, in tutte le sue componenti.

Messik (1984) propone per una maggiore chiarificazione rispetto all'elaborazione del concetto di stile una distinzione fra *strategie, abilità e stili cognitivi*.

A seconda delle situazioni da affrontare, il soggetto mette in atto delle strategie d'azione più o meno consapevoli mentre le abilità si riferiscono ad un particolare dominio o materia e sono strettamente relate al contenuto, alle componenti e al livello di cognizione di detta materia; gli stili cognitivi, invece, si riferirebbero a "differenze individuali costanti nei modi di organizzare ed elaborare le informazioni e l'esperienza...(e)...si sviluppano in modo congeniale attorno a sottostanti tendenze di personalità"¹¹, hanno caratteristiche più generali delle abilità e sono più assimilabili a **dimensioni** che caratterizzano inclinazioni e disposizioni individuali più che a categorie o tipi. Queste dimensioni connoterebbero gli individui a livello di operazioni

⁹ KOGAN N., *Educational implications of cognitive styles*, in Lesser G.S. "Psychology and educational practice", Glenview, Scott & Foresman. 1971

¹⁰ BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico: gli aspetti cognitivi*, Utet, Torino. 1986

¹¹ MESSIK S. (1984) *The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice*, in "Educational Psychologist", 19, pp.59-74

cognitive quali la ricerca, codificazione, memorizzazione delle informazioni, la rappresentazione e ristrutturazione di problemi (dipendenza/indipendenza dal campo), la modalità di formulare ipotesi (pensiero divergente/convergente), la capacità di selezionare e prendere decisioni (impulsività/riflessività).

Gli stili si svilupperebbero gradualmente e una volta determinati risulterebbero non soggetti a cambiamenti. Essi hanno un'importanza rilevante in ambito educativo e istruzionale in quanto potrebbero favorire o meno le capacità d'apprendimento dell'allievo anche attraverso un adeguato training metacognitivo del soggetto stesso e la predisposizione di situazioni di "discrepanza" di stile che indurrebbero i soggetti a maggiori flessibilità cognitive.

Una diversa modalità d'approccio ai vari stili ci è data da Sternberg (1988) sulla base di una teoria che egli definisce *dell'autogoverno della mente* secondo la quale gli individui, in situazioni problematiche, sia nello studio che nella vita pratica e nel lavoro, si pongono secondo particolari modalità che sono strettamente legate a strategie operative.

Nello specifico, si ha uno stile cognitivo tutte le volte in cui si evidenzia una "tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie"¹² mentre la strategia sarebbe una modalità finalizzata e controllata che mettiamo in atto per arrivare ad una determinata decisione.

Per parlare di stili dunque, dovrebbero occorrere le due condizioni:

- a) che il medesimo tipo di strategia venga adottata non solo per compiti strettamente cognitivi e/o scolastici ma anche per problemi di vita comune, cioè che la strategia delinea l'intera struttura della personalità;
- b) che detta preferenza si riveli stabile nel tempo.

Ciascun individuo si caratterizza per alcune peculiarità quali la formulazione di piani, la capacità di definire e rappresentarsi problemi e porre le proprie regole, oppure per la sua capacità esecutiva e la preferenza a seguire regole imposte da altri o, ancora, per la tendenza a monitorare i risultati e a valutare regole e strutture esistenti.

Queste dimensioni si intersecano con il tipo di *scopi* che un soggetto può affrontare (se uno alla volta, o scopi multipli con o senza priorità o presa di distanza dai procedimenti usuali), con il livello di astrazione e di dettaglio con cui vengono affrontati le situazioni problematiche, con l'applicazione dei propri atti intellettuali in isolamento e diretti verso l'esterno, con l'applicazione di procedure già conosciute o di tipo innovativo. Gli stili, in questo caso, farebbero da ponte tra intelligenza e personalità e determinerebbero il successo o il fallimento in un determinato compito. Essi sarebbero inoltre influenzati, nel loro sviluppo, dalla cultura e società in cui l'individuo vive, dal sesso e stereotipi di genere, dall'età e l'educazione scolastica, dallo stile educativo dei genitori, dal tipo di scuole e di lavoro che richiedono modalità diverse di porsi davanti ai problemi. Per quanto detto gli stili, pur fondandosi su di una predisposizione di base, secondo questo autore, possono essere modificati dalle circostanze ambientali e dall'influenza dell'educazione.

¹² Per approfondimenti vedere: STERNBERG R.J., *Stili di pensiero*, in Vianello R. e Cornoldi C. (a cura di) "Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap", Edizioni Junior, Bergamo, 1996

Evoluzione e critiche al concetto di stile cognitivo

L'evoluzione e diffusione del concetto di stile cognitivo dura circa un trentennio con vari apporti ed approcci, come abbiamo visto, ma lascia aperti numerosi problemi riguardanti la fondazione teorica imprecisa (Shipman e Shipman, 1985) e la scarsa utilità pratica dei costrutti (Nickel, 1985).

In particolare Vernon (1973) muove tre grosse critiche alla teoria che sono le seguenti:

- «gli stili assomigliano agli stereotipi, che rappresentano una caratterizzazione sommaria dei gruppi;
- gli stili non sono altro che un prolungamento dei fattori, ottenuti tramite le analisi fattoriali e quindi troppo artificiali;
- vari stili sono una nuova denominazione di vecchi e ben noti fattori attitudinali (come quello generale, verbale, spaziale) oppure una combinazione dei medesimi.» (in Polacek, 1987)

Il declino avviatosi a partire dagli anni '70 di questa teoria è dovuto principalmente alle seguenti due ragioni importanti:

-il concetto di Stile si è affermato in alternativa e polemica rispetto al concetto di misura delle abilità mentali e quindi come modo *diverso* di percepire, ragionare, risolvere problemi rispetto alla *concezione psicometrica* tradizionale dell'intelligenza ma distinguere alcuni stili (vedi indipendenza dal campo) dall'intelligenza si è rivelato sempre più difficile;

- riscontrare la stabilità di alcuni stili in situazioni diverse è risultato spesso arduo o artificioso.

Ritornando al panorama generale degli studi sul tema, molti autori hanno considerato questo costrutto interessante ed "illuminante" e degno di approfondimenti soprattutto in ambito educativo, poiché queste ricerche hanno incentivato una serie di studi sulle strategie operative nell'ambito dell'educazione scolastica e dell'imparare a studiare (Cornoldi, De Beni,¹³ che hanno offerto un significativo contributo pratico di modalità metacognitive agli operatori educativi.

Caratteristiche e potenzialità dei diversi Stili Cognitivi

Diversi studiosi, sulla base delle differenze individuali definite tramite gli stili cognitivi, hanno individuato nel funzionamento della mente umana la possibilità di esprimersi secondo due stili opposti, ma non contrapposti, situati ai limiti di un continuum lungo il quale si disporrebbero tutte le eventuali modalità intermedie. Naturalmente queste descrizioni sono soprattutto di tipo ideale poiché nella realtà è ben difficile trovare caratterizzazioni così precise di un particolare stile mentre è più probabile osservare approssimazioni più o meno marcate dell'uno o dell'altro polo. Si parla così spesso di *Stile dipendente o indipendente dal campo*, di *Stile riflessivo o impulsivo*, di *Stile convergente o divergente*, ecc.

¹³ CORNOLDI C., DE BENI R., *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 1993

Tra la vasta gamma di Stili Cognitivi offerti dalla letteratura scientifica, il più studiato rimane la dipendenza-indipendenza dal campo (Witkin 1974).

Due sono i *tipi di soggetti* che traggono origine da questo stile:

- gli **Indipendenti** dal campo che sono portati per l'analisi e si interessano più delle cose che delle persone;
- i **Dipendenti** che sono portati alla globalità e alla realtà sociale.

Secondo quanto riportato dalla Gay (1993) «gli individui caratterizzati da una prevalenza dello **stile globale**, cioè "orientato alla struttura", tendono ad elaborare informazioni e a risolvere problemi mettendo in atto strategie che utilizzano immagini visivo-spaziali unitarie, olistiche, mentre quelli a prevalente **stile analitico**, cioè "orientati ai dettagli", ricorrono a strategie fondate su operazioni concettuali di tipo verbale, razionale più che intuitivo. E ancora: il globale sarebbe, sul piano psicologico un **impulsivo**, portato all'azione immediata e con un'emotività intensa; l'analitico sarebbe invece un **riflessivo**, un progettatore, capace di una maggior padronanza della propria emotività.»¹⁴

I primi dunque sarebbero portati, a livello scolastico, verso il ramo umanistico-letterario, i secondi verso quello scientifico-tecnico (Witkin et alii, 1977).

Dagli studi di Poláček (1987) riguardanti gli stili applicabili all'orientamento professionale ricaviamo alcune tipologie di stili che si riferiscono a *tre tipi di processi* da cui prendono la denominazione:

- **stile cognitivo o intellettivo**,
- **stile di apprendimento**
- **stile esecutivo.**

Lo **stile intellettivo** risulterebbe essere composto dalla combinazione di due componenti: intelligenza, intesa come capacità astrattiva attraverso la quale vengono date soluzioni convergenti dei problemi, e creatività intesa come capacità inventiva tesa ad offrire soluzioni divergenti. Questa combinazione di intelligenza e creatività darebbe origine a quattro tipi di soggetti che verrebbero situati ai due estremi delle due variabili e cioè ad alta o bassa creatività e/o ad alta o bassa intelligenza (Hogan,1980).

Permangono aperti alcuni problemi in merito al rapporto tra i due costrutti e precisamente se intelligenza e creatività si distinguano effettivamente.

Secondo Hattie e Rogers (1986) sembrerebbe che ciò fosse stato verificato con chiarezza ma che sia altrettanto evidente come la capacità creativa possa sussistere solo nel soggetto che possieda capacità intellettive di discreto livello (deve raggiungere almeno il valore di 80 del Q.I.). Sotto questa soglia i due costrutti non si differenzierebbero uno dall'altro (Andreani,1980).

Resta comunque il fatto che anche alunni di modesta intelligenza abbiano una certa capacità creativa, inoltre, noti personaggi della storia sono stati sia molto creativi, che molto intelligenti (Jensen,1980).

La creatività potrebbe dunque dipendere più dagli attributi della personalità che dalla capacità intellettiva.

¹⁴ GAY R. , *Stili cognitivi*, in "L'Educatore", n.16,pp.7-8. 1993

La formazione dell'intelligenza sembra essere guidata più da fattori genetici, mentre la creatività dall'influenza dell'ambiente, dallo stile educativo imposto al soggetto, che lo porterebbe o verso la libera espressione o verso un rigido conformismo, e dallo stile di apprendimento privilegiato dai docenti.

La creatività

A questo proposito due questioni principali hanno interessato la letteratura psicopedagogica: la modificabilità degli stili attraverso l'istruzione e le interazioni di un determinato stile dell'allievo con le variabili del comportamento dell'insegnante e del contesto d'istruzione

Nel campo dell'apprendere-insegnare è stato maggiormente studiato il pensiero divergente o la cosiddetta **creatività** (soprattutto negli anni '60 e '70 dopo il Congresso di Woods Hole).

Questo tipo di pensiero è stato messo in rilievo dalla teoria dell'intelligenza di J.P.Guilford (1967) che ha ipotizzato modalità di produzione divergente così definite: «generazione di informazioni da informazioni date dove l'accento è posto sulla varietà e quantità dell'output proveniente dalla stessa fonte; la produzione convergente, invece, è la funzione prevalente quando l'informazione dell'input è sufficiente a determinare una risposta unica.»¹⁵

Kogan (1983) rileva che la cosa più importante ottenuta in questo campo è che le misure del pensiero convergente/divergente sono indipendenti, *misurano cioè processi diversi* anche se questa indipendenza è stata rilevata solo in alcuni test usati (prove sulla creatività di Wallach e Kogan 1965) e non in tutti.

Comunque l'esistenza di una dimensione cognitiva indipendente dall'intelligenza sembra un fatto assodato!

Dall'applicazione dell'analisi fattoriale alle misure di questo tipo di pensiero divergente si sono individuate *quattro componenti* fondamentali:

- *fluidità di idee* (numero di risposte date da un soggetto nello stesso compito),
- *flessibilità spontanea* (numero delle differenti categorie di risposte),
- *originalità* che si distingue maggiormente dal pensiero convergente
- *la qualità*, che comprende l'originalità (carattere inconsueto/unico di una risposta)
- inoltre, l'adeguatezza della risposta in un determinato contesto.

Queste componenti sono indici del comportamento creativo e le correlazioni più alte sono tra *fluidità e originalità*.

Stile di apprendimento

Lo **stile di apprendimento** non sarebbe altro che il prolungamento dello stile intellettuale.

Secondo Kigney lo stile di apprendimento sarebbe un "insieme di operazioni e di procedure che lo studente può usare per acquisire, ritenere e recuperare differenti tipi di conoscenza e di prestazione". A questa definizione va associata quella definente lo stile di insegnamento, centrata sull'insegnante che fa apprendere.

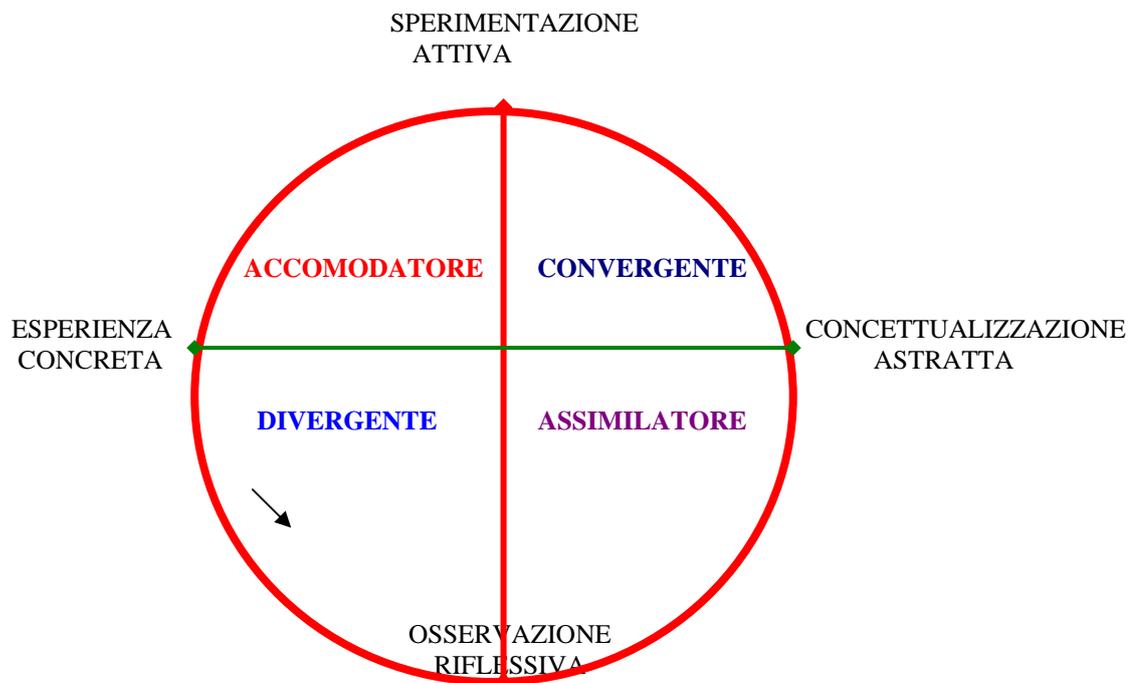
¹⁵ GUILFORD J.P. , *The nature of human intelligence*, McGraw-Hill, New York. 1967

Lo psicologo americano David Kolb ha elaborato un particolare tipo di stile d'apprendimento seguendo le quattro fasi attraverso cui passa l'apprendimento nelle scienze positive:

- il soggetto, inizialmente, dovrebbe partire dall'*esperienza concreta*, cioè dai dati di fatto,
- per passare a riflettere su di essi e ripetere l'osservazione, *osservazione riflessiva*,
- produrre concetti ed estenderli a nuove situazioni, *concettualizzazione astratta*,
- ed infine verificare i concetti in nuove situazioni tramite *la sperimentazione attiva*.

Ogni soggetto dovrebbe percorrere, in fase d'apprendimento, almeno in grado minimo, queste quattro fasi ma poiché intervengono fattori genetici e interazioni varie con l'ambiente, egli comincia a privilegiare una fase rispetto ad un'altra e di conseguenza a formarsi un proprio stile d'apprendimento.

Se le quattro fasi vengono contrapposte due a due (proposta di Marshall e Merritt, 1985) dagli incroci delle coordinate bipolari si evidenziano quattro stili di apprendimento che corrispondono a quattro tipi di soggetti:



- **Tipo convergente** privilegia la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, è abile nell'applicazione pratica delle idee e tende ad affrontare i problemi in base ad un ragionamento ipotetico deduttivo. Preferisce l'azione immediata all'introspezione prolungata e tende a mettere in pratica le idee il più rapidamente possibile. Per lui, la migliore teoria del mondo non vale nulla se non ha applicazioni pratiche immediate. Spesso è pronto ad ignorare le regole e a disprezzare le norme quando queste ostacolano il suo cammino, non ama le risposte già pronte e riesce a pensare meglio quando può fare esperienze di prima mano. Privilegia interessi rivolti alle scienze fisiche.
- **Tipo Divergente** privilegia l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva, riesce a vedere i problemi da vari punti di vista e organizza i contenuti in strutture

significative. Percepisce assorbendo e colorando emotivamente le informazioni sulle quali riflette con attenzione prima di procedere. Ricerca continuamente significati nel mondo intorno a sé chiedendo in continuazione "Perché...?" Si interessa più delle persone che delle cose ed instaura facilmente rapporti affettivi, è socievole, pronto a collaborare. Ha vasti interessi culturali con prevalenza del settore artistico.

- **Tipo Assimilatore** privilegia l'interazione tra la concettualizzazione astratta e l'osservazione riflessiva. E' abile nell'elaborazione di modelli teorici attraverso ragionamenti induttivi. Assimila le conoscenze in strutture coerenti ed esplicative, è obiettivo, razionale, logico e si preoccupa più dei fatti che delle persone. Spesso è assertivo ed emotivamente controllato, ricerca il riconoscimento dagli altri, specialmente dalle figure che hanno un'autorità, per le quali ha un rispetto un po' eccessivo. E' più un teorico che un pratico e attiva una metodologia coerente e precisa, è un ricercatore scientifico nato.
- **Tipo Accomodatore** è abile nell'attività di sperimentazione che applica all'esperienza concreta, però non quella rigorosamente scientifica. Sa far sintesi tra situazioni concrete e principi teorici, è un pensatore pratico, flessibile, intuitivo a cui piace apprendere per tentativi ed errori più che per analisi ed è affascinato dallo sperimentare ed inventare. Riesce meglio quando può produrre liberamente, reagendo alle sfide intellettuali più con la velocità che con il pensiero. Imposta la sua attività più sulle informazioni provenienti da altre persone che sull'analisi personale dei dati preferisce l'azione al contatto sociale e prevale nei settori della tecnica e del commercio.

E' stato dimostrato come insegnanti e alunni appartenenti allo stesso tipo, interagiscano in modo più efficace e quindi ottengano prestazioni migliori d'apprendimento, perciò risulta quanto mai importante impostare l'insegnamento in base ad una riflessione meditata sugli stili degli allievi.

Gli insegnanti consci dello stile dei propri allievi hanno dimostrato una maggiore attenzione e tolleranza verso le differenze individuali mentre la consapevolezza del proprio stile, da parte degli alunni, ha favorito una loro maggiore adattamento alle nuove situazioni.

Stile esecutivo

Questo tipo di stile proposto da Kirton (1976) riguarda le modalità attraverso le quali può essere gestita un'istituzione in cui sono presenti i due processi che ne assicurano la continuità e l'innovazione. A questi due processi corrispondono due tipi di persone che ne assumono la guida e che corrisponderebbero a due tipologie cognitive i **Continuatori e gli Innovatori**.

Il tipo Continuatore tende a migliorare la situazione dell'istituzione di cui è responsabile sulla linea della continuità attraverso le norme acquisite, è una persona precisa, fedele, metodica, efficiente, prudente, disciplinata, benevola; il tipo Innovatore per lo stesso scopo intende cambiarla facendola funzionare in modo diverso, è una persona anticonformista, imprevedibile, incerta.

Approccio metacognitivo

Nell'ambito degli studi sulle capacità di riflessione degli individui sul funzionamento della propria mente allo scopo di poter influenzare e regolare la propria attività cognitiva, il proprio apprendimento e, di conseguenza, il rendimento scolastico, Borkowsky (1988) e Cornoldi (1995) offrono una casistica di Stili cognitivi in parte affini, in parte sovrapponibile a quella appena considerata.

Essi partono dal costrutto di *stile cognitivo* inteso come "modalità di elaborazione dell'informazione che il soggetto adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e che si generalizza a compiti diversi. Lo stile di un soggetto viene anche inteso come una sua caratteristica fondamentale che influenza, oltre alle modalità cognitive... anche aspetti di personalità come le interazioni sociali, gli atteggiamenti e le reazioni emotive."¹⁶

Questi studiosi individuano *cinque* momenti dell'elaborazione dell'informazione secondo un'asse alle cui polarità stanno due aggettivi in opposizione che sono i seguenti.

Stile sistematico-intuitivo

Riguarda la maniera di *classificare e formulare ipotesi* di un individuo. E' uno "stile classico" per l'analisi psicologica che mette in evidenza l'interazione tra processi cognitivi e processi emotivi e di personalità.

La **persona intuitiva**: segue le sue ispirazioni con prontezza, ama cimentarsi con il nuovo e le situazioni complesse, salta facilmente alle conclusioni, fa fatica a programmare e a seguire un lungo procedimento logico; la **persona sistematica** ama programmare le sue attività, seguirle e portarle a conclusione. Sottile analizzatrice, ama lavorare per migliorare il funzionamento delle cose.

Stile globale-analitico

Concerne la *percezione*, la preferenza per la considerazione dell'insieme o del dettaglio. Concerne un altro tipo di processo psicologico poiché uno stile intuitivo non è certamente analitico ma non è necessariamente nemmeno globale dato che potrebbe prendere spunto da un unico elemento significativo.

La **persona globalista** osserva, legge, scrive, studia soffermandosi sugli aspetti d'insieme; la **persona analitica** si sofferma sui particolari.

Stile impulsivo-riflessivo

Riguarda i processi decisionali, un certo modo di decidere, pianificare la risposta, scegliere la maniera di affrontare un compito. Questo stile interagisce con altri stili per quanto riguarda la qualità della decisione.

La **persona riflessiva** pensa molto prima di dare una risposta o eseguire un compito perciò ha bisogno di più tempo per procedere e commette meno errori ma può perdere qualche occasione; la **persona impulsiva** riflette poco prima di dare una risposta o compiere un'azione, prende in fretta le decisioni e spesso commette errori.

Stile verbale - visuale

Trasversale a vari compiti cognitivi concerne la percezione, le preferenze di risposta, la memoria che è il riferimento centrale dello stile dato che si presume che le conoscenze siano immagazzinate per quantità e tipo di organizzazione funzionale allo stile preferito. Gli effetti di questo stile si evidenziano nella maniera in cui una persona ricorda le informazioni apprese

¹⁶ CORNOLDI C. () *Stili cognitivi*, in (a cura di) Cornoldi C. "I disturbi dell'apprendimento" Il Mulino, Bologna, 1991, pp .107-110

Un **verbalizzatore** ricorda meglio parole e incontra difficoltà in compiti di tipo visivo; un **visualizzatore** ricorda meglio gli oggetti ed le immagini.

Stile convergente-divergente

Si riferisce ai rispettivi due tipi di pensiero. Il **convergente** tende a svilupparsi verso mete logiche e consequenziali su cui convergono altre catene di pensiero; il **divergente** sviluppa percorsi autonomi che possono produrre soluzioni originali e "creative".

Una interessante suddivisione dei vari stili cognitivi ci viene offerta da Antonietti (1996) che li analizza secondo *tre livelli*:

A) livello rappresentativo, inteso come preferenza degli alunni per una particolare forma di presentazione delle informazioni e loro codificazione mentale;

B) livello processuale inteso come modalità di utilizzazione di strategie cognitive per svolgere un compito o risolvere un problema;

C) livello degli atteggiamenti inteso come modalità di porsi di fronte al compito o alla situazione scolastica.

Per ciascuno di questi livelli vengono individuati gli stili cognitivi propri secondo la seguente tabella 3.

Tab.3 I più noti stili cognitivi suddivisi in livelli.

LIVELLI	STILI COGNITIVI
Rappresentazioni	a) visuale-verbale b) concreto-astratto
Processi	c) ideativo-esecutivo d) globale-analitico e) intuitivo-sistematico
Atteggiamenti	f) liberale-conservativo g) elaborativo-ritentivo h) impulsivo-riflessivo

Abbiamo già considerato le caratteristiche dello **stile visuale- verbale**, che privilegia o il codice visivo o quello verbale astratto; lo **stile concreto-astratto** privilegia o singoli esempi legati al concreto (tipico della scuola elementare) o formulazioni più generali e astratte (tipico della scuola media-superiore).

Lo **stile ideativo-esecutivo** evidenzia la preferenza per un apprendimento basato sulla rappresentazione e pianificazione di possibili percorsi, dove la persona si rappresenta tutte le singole unità d'azione che deve compiere per giungere alla soluzione del problema o viceversa la preferenza a fare concretamente l'azione ed imparare provando.

Lo **stile globale-analitico** privilegia l'apprendimento di tipo deduttivo, che parte dalle caratteristiche generali del compito per arrivare alle applicazioni pratiche o, al contrario, la modalità analitica induttiva che parte dall'analisi dei singoli elementi per arrivare alla visione d'insieme.

Lo **stile intuitivo-sistematico** privilegia o l'analisi simultanea delle variabili, creandosi un'ipotesi di soluzione che si cerca di confermare, o l'analisi dettagliata di una variabile alla volta che si mette in relazione con le altre formandosi una serie di

ipotesi fino a raggiungere quella che ha la maggior probabilità di essere la più corretta.

Lo **stile liberale-conservativo** è una tendenza a ristrutturare i propri schemi mentali nel processo di assimilazione di nuovi elementi, ad essere aperti alle novità, al mettere in discussione le proprie convinzioni o, viceversa, a far ricorso a schemi abituali entro cui riportare gli elementi di novità presenti nella situazione d'apprendimento (tipico delle persone più anziane).

Lo **stile elaborativo-ritentivo** è una tendenza ad acquisire i dati e trattenerli nella memoria così come sono stati immagazzinati, in vista della semplice riproduzione per cui diventa difficile la loro generalizzazione; l'elaborativo invece cerca una personalizzazione dei contenuti appresi cercando di immagazzinare le informazioni mettendole in relazione con quelle già possedute costruendo sistemi integrati e coerenti.

Lo **stile impulsivo-riflessivo** porta o ad una certa immediatezza di risposta, senza controllo metacognitivo sulle proprie azioni o, viceversa, ad un controllo preciso su di sé, procedendo con cautela, riflettendo ed analizzando tutta la situazione prima di arrivare a dare una risposta meditata.

Naturalmente è evidente come stili inadeguati alla situazione e al compito possano creare ritardi o disturbi dell'apprendimento o apprendimenti inadeguati, poco duraturi e inefficaci.¹⁷

¹⁷ Testo di approfondimento: ANTONELLO D., *Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca*, in (a cura di) ZANCHIN M.R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma, 2002