



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 08 luglio 2013

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

First official translation of Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) in Italian. Experimentation started at University of Florence

Prima traduzione ufficiale del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) in lingua italiana. Sperimentazione avviata all'Università di Firenze.

di Enrico Bocciolesi

Università degli Studi eCampus di Roma

enrico.bocciolesi@uniecampus.it

Abstract

A partire dal 2011, su incarico del Prof. Domingo J. Gallego con motivo di espansione dell'area di ricerca e applicazione del questionario CHAEA, è stata avviata in diretta collaborazione con la UNED di Madrid, la prima traduzione dello strumento docimologico in lingua italiana, il Questionario Honey-Alonso degli Stili di Apprendimento. L'intento di

questo nuovo studio è stato quello di coinvolgere anche istituzioni italiane, nella divulgazione e ampliamento dello spettro di ricerca del Questionario. La possibilità di procedere alle prime sperimentazioni è stata offerta dalla collaborazione con il Prof. Luca Toschi, presso l'Università degli Studi di Firenze e con il supporto del CSL - Communication Strategies Lab del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali. Con la collaborazione e disponibilità del CSL, si è proceduto alla prima applicazione italiana.

Parole chiave: Italia, Educación, Generativa, Caso di analisi, Ricerca, CHAEA

1. Introduzione alla sperimentazione

Il questionario CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje) nasce con lo scopo di individuare e analizzare gli stili di apprendimento degli studenti di vari corsi di laurea, con il fine di poter migliorare l'apprendimento e le modalità di approccio allo studio dell'iscritto universitario. La possibilità di sperimentazione di questo innovativo strumento di analisi per la reale comprensione -iniziale- degli studenti è stata offerta dal direttore del Communication Strategies Lab, Prof. Luca Toschi. Prima di sottoporre il questionario ai frequentanti dei corsi di laurea in Teoria e Tecnica della Comunicazione Generativa e Teorie e Tecnica della Comunicazione è stato necessario verificare l'effettiva applicabilità dello strumento diagnostico nel nuovo contesto accademico italiano.

Il concetto di stile, nel linguaggio pedagogico, è utilizzato per segnalare una serie di differenti e marcati comportamenti che possono essere compresi all'interno di una sola collocazione e definizione teorica. Alcuni studiosi ritengono che gli stili sono la valutazione di comportamenti di superficie, facilmente visibili e analizzabili, mentre come ritenuto da Honey, Alonso e Gallego "lo stile è qualcosa che va oltre l'apparenza manifestata e di superficie. Le caratteristiche stilistiche partono sì dall'indicazione di alcuni livelli di superficie, ma per procedere all'analisi di strati profondi della mente umana: collegati alle modalità di pensiero del singolo e alle qualità della mente che la persona utilizza per stabilire un collegamento con la realtà" [traduzione dell'autore]. (pensamos que el estilo es bastante más que una mera serie de apariencias. Desde la perspectiva fenomenológica las características estilísticas son los indicadores de superficie de dos niveles profundos de la mente humana: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.)"

Significa quindi che le caratteristiche personali come la preoccupazione per i dettagli o il ricorso abituale a ragionamenti logici per comprendere la verità, la ricerca dei significati, la necessità di ricorrere a più possibilità di scelta non sono semplici casualità, ma elementi di un complesso rapporto con l'aspetto psicologico del soggetto.

Prendendo spunto dal contributo di Gregorc, *Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind them Educational Leadership* del 1979, si può risalire alle prime ricerche in merito, poi modificate in base alle ulteriori indagini epistemologiche svolte per il CHAEA fino ad oggi.

1.1 Somministrazione del questionario

Prima di procedere alla somministrazione del questionario è stato necessario approfondire gli studi che hanno condotto alla realizzazione del questionario, allegato qui di seguito.



Questionario Honey-Alonso degli Stili di Apprendimento

Istruzioni:

- Il questionario è stato progettato per identificare il suo Stile di apprendimento. Non è una prova di intelligenza o personalità.
- Non vi è alcun limite di tempo per rispondere al questionario. Non le richiederà più di 15 minuti.
- Non ci sono risposte corrette o errate. Sarà utile nella valutazione che sia sincero/a nelle sue risposte.
- Se è più d'accordo che in disaccordo con l'argomento selezioni "Più (+)". Se, al contrario, è più in disaccordo che in accordo, selezioni "Meno (-)".
- Si prega di rispondere a tutti gli argomenti.
- Il Questionario è anonimo.

Molte grazie.

| Più (+) | Meno (-) | Argomento |
|---------|----------|---|
| | | 1. Ho la fama di dire chiaramente quello che penso e senza equivoci. |
| | | 2. Sono certo di ciò che è bene e ciò che è male, di quello che è giusto e di quello che è sbagliato. |
| | | 3. Molte volte ho agito senza pensare alle conseguenze. |

| | | |
|--|--|---|
| | | 4. Normalmente cerco di risolvere i problemi con metodo, passo dopo passo. |
| | | 5. Credo che i formalismi bloccano e limitano la libertà di esprimersi delle persone. |
| | | 6. Mi interessa sapere quali sono i sistemi di valori degli altri e con quali criteri li applicano. |
| | | Penso che agire intuitivamente può essere sempre altrettanto valido quanto l'agire razionalmente. |
| | | 8. Credo che sia più importante che le cose funzionino. |
| | | 9. Cerco di stare al passo con quello che accade qui ed ora. |
| | | 10. Quando ho tempo ne approfitto per organizzare il mio lavoro e realizzarlo con consapevolezza. |
| | | 11. Sono felice di seguire un ordine, nei pasti, nello studio, facendo esercizio regolarmente. |
| | | 12. Quando ho una nuova idea, nell'istante successivo penso a come metterla in pratica. |
| | | 13. Preferisco le idee originali e innovative anche se non possono essere realizzate. |
| | | 14. Acconsento e mi conformo alle regole solo se mi servono per raggiungere i miei obiettivi. |
| | | 15. Normalmente mi trovo bene con le persone riflessive, analitiche e mi crea difficoltà entrare in sintonia con persone troppo spontanee, imprevedibili. |
| | | 16. Faccio con molta frequenza quello che dico. |
| | | 17. Preferisco le cose ordinate alle disordinate. |
| | | 18. Quando ho una qualunque informazione, cerco di interpretarla bene prima di giungere a una conclusione. |
| | | 19. Prima di prendere una decisione studio con attenzione i suoi vantaggi e inconvenienti. |
| | | 20. Mi ingegno nella sfida di fare qualcosa di nuovo e differente. |
| | | 21. Quasi sempre cerco di essere coerente con i miei criteri e sistemi di valori. Ho dei principi e li seguo. |
| | | 22. Quando ho una discussione non mi piace essere frainteso. |
| | | 23. Non mi piace implicarmi affettivamente nel mio ambiente di lavoro. Preferisco mantenere relazioni distanti. |
| | | 24. Preferisco di più le persone realiste e concrete a quelle teoriche. |
| | | 25. Mi crea difficoltà essere creativo/a, rompere gli schemi. |
| | | 26. Mi sento a mio agio con persone spontanee e divertenti. |
| | | 27. Nella maggior parte delle volte esprimo apertamente come mi sento. |
| | | 28. Mi piace analizzare e far tornare le cose. |
| | | 29. Mi infastidisce la gente che non prende le cose sul serio. |
| | | 30. Mi attrae sperimentare e praticare le ultime tecniche e novità. |
| | | 31. Sono cauto/a nel momento di trarre le conclusioni. |

| | | |
|--|--|---|
| | | 32. Preferisco avere il maggior numero di fonti di informazione. Quanti più dati possibili per riflettere meglio. |
| | | 33. Tendo a essere perfezionista. |
| | | 34. Preferisco sentire le opinioni degli altri prima di esporre le mie. |
| | | 35. Mi piace affrontare la vita spontaneamente e non voglio pianificare tutto in anticipo. |
| | | 36. Nelle discussioni mi piace osservare come agiscono gli altri partecipanti. |
| | | 37. Sono a disagio con le persone tranquille e molto analitiche. |
| | | 38. Giudico con frequenza le idee degli altri per il loro valore pratico. |
| | | 39. Mi pesa se mi obbligano ad accelerare molto il lavoro per rispettare la scadenza. |
| | | 40. Nelle riunioni sostengo le idee pratiche e realiste. |
| | | 41. È meglio godere del momento presente che dilettersi pensando al passato o al futuro. |
| | | 42. Mi infastidiscono le persone che desiderano affrontare le cose. |
| | | 43. Apporto idee nuove e spontanee nei gruppi di discussione. |
| | | 44. Penso che siano più coerenti le decisioni fondate in una minuziosa analisi che quelle basate nella intuizione. |
| | | 45. Riconosco frequentemente la inconsistenza e i punti deboli nelle argomentazioni degli altri. |
| | | 46. Credo che molto spesso sia necessario saltare le regole invece che attuarle. |
| | | 47. A volte sbaglio nel valutare altre forme migliori e più pratiche di fare le cose. |
| | | 48. Con gli altri parlo più di quanto ascolto |
| | | 49. Preferisco distanziarmi dai fatti e osservarli da un'altra prospettiva. |
| | | 50. Sono convinto/a che devono imporsi la logica e il ragionamento. |
| | | 51. Mi piace cercare nuove esperienze. |
| | | 52. Mi piace sperimentare e fare le cose. |
| | | 53. Penso che dobbiamo raggiungere il punto, il cuore degli argomenti. |
| | | 54. Cerco sempre di raggiungere le conclusioni e avere le idee chiare. |
| | | 55. Preferisco discutere di questioni concrete e non perdere tempo con chiacchiere inutili. |
| | | 56. Sono impaziente con le argomentazioni irrilevanti e incoerenti nelle riunioni. |
| | | 57. Provo in anticipo se le cose funzionano realmente. |
| | | 58. Faccio varie modifiche prima della redazione definitiva di un lavoro. |
| | | 59. Sono cosciente che nelle discussioni aiuto gli altri a mantenersi concentrati nell'argomento, evitando divagazioni. |
| | | 60. Osservo che, con frequenza, sono uno dei più obiettivi e disinteressati nelle discussioni. |
| | | 61. Quando qualcosa va male, gli tolgo importanza e tento di farlo meglio. |

| | | |
|--|--|--|
| | | 62. Rifiuto le idee originali e spontanee se non le vedo pratiche. |
| | | 63. Mi piace valutare le diverse alternative prima di prendere un decisione. |
| | | 64. Con frequenza guardo in avanti per prevedere il futuro. |
| | | 65. Nei dibattiti preferisco avere un ruolo secondario invece di essere il capofila o quello che partecipa di più. |
| | | 66. Mi infastidiscono le persone che non seguono un approccio logico. |
| | | 67. Mi risulta scomodo dover pianificare e anticipare le cose. |
| | | 68. Credo che in molti casi il fine giustifica i mezzi. |
| | | 69. Sono solito riflettere sulle questioni e problemi. |
| | | 70. La consapevolezza nel lavoro mi riempie di di soddisfazione e orgoglio. |
| | | 71. Degli eventi cerco di scoprire prima i principi e le teorie su cui si basano. |
| | | 72. Al fine di raggiungere l'obiettivo sono capace di ferire i sentimenti degli altri. |
| | | 73. Non mi interessa fare tutto il necessario per rendere efficace il mio lavoro. |
| | | 74. Con frequenza sono una delle persone che più anima le feste. |
| | | 75. Mi annoio immediatamente con il lavoro metodico e minuzioso. |
| | | 76. La gente spesso ritiene che sono poco sensibili ai suoi sentimenti. |
| | | 77. Sono solito farmi prendere dalle mie intuizioni. |
| | | 78. Se lavoro in gruppo cerco di seguire un metodo e un ordine. |
| | | 79. Spesso mi interessa capire quello che pensa la gente. |
| | | 80. Evito gli argomenti soggettivi, ambigui e poco chiari. |

DATI SOCIO ACCADEMICI

Le chiediamo gentilmente di rispondere alle informazioni richieste nella sezione di dati

Socioaccademici per un registro dei partecipanti.

LIVELLO MASSIMO DEGLI STUDI:

..... LAVORA IN UNA ISTITU-

ZIONE EDUCATIVA: SI NO

ETÀ: :.....

GENERE: MASCHIO FEMMINA

PAESE:.....

RUOLO NEL LAVORO/ STUDI:

TIPO DI IMPRESA / ISTITUZIONE: PUBBLICA PRIVATA

1.2 Convergenza di stili e apprendimenti

Honey ci descrive gli Stili d'apprendimento nel seguente modo:

- A. Attivi: sono persone che hanno prevalenza nello stile attivo si lasciano coinvolgere assolutamente e senza pregiudizi nelle nuove esperienze. Sono mentalmente aperti, per niente scettici e affrontano entusiasti i nuovi compiti. Sono persone alle quali piace lavorare in gruppo, che si interessano delle cose degli altri e tendono ad accentrare intorno a sé tutte le attività.
- B. Teorici: adattano e integrano le osservazioni dentro teorie logiche e complesse. Sono propensi ad essere perfezionisti. Integrano i fatti nelle teorie coerentemente. Gli piace analizzare e sintetizzare. Sono profondi nei loro sistemi di pensiero quando stabiliscono principi, teorie e modelli.
- C. Riflessivi: gli piace considerare le esperienze e osservarle da diverse prospettive. Raccolgono dati che analizzano con profondità prima di arrivare a una conclusione. Sono persone alle quali piace considerare tutte le alternative possibili prima di fare qualsiasi movimento. Osservano i comportamenti altrui, ascoltano gli altri e non prendono parte alle attività finché stanno controllando la situazione.
- D. Pragmatici: il punto forte delle persone con prevalenza nello stile pragmatico è mettere in pratica le idee. Scoprono la parte positiva delle nuove idee e approfittano della prima occasione per sperimentarle. Gli piace agire con velocità e sicurezza nelle idee e progetti che li attirano.

Alle suddette osservazioni e distinzioni degli stili si è arrivati attorno al 1991, dopo aver compreso e rielaborato le precedenti definizioni date da Kolb riguardo allo stile di apprendimento esperienziale.

Kolb ha introdotto in letteratura il concetto di apprendimento esperienziale, un processo dove la conoscenza è creata attraverso l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza. L'apprendimento esperienziale si contrappone al punto di vista sull'apprendimento che, assimila il discente ad una tabula rasa, inizialmente priva di contenuti che, acquisisce in seguito passivamente iniziando dai concetti e dalle relazioni attive fra loro. Kolb intende l'apprendimento come una riflessione sulle azioni: in questo caso la conoscenza è ottenuta attraverso l'osservazione di esperienze concrete o attraverso la comprensione di concettua-

lizzazioni astratte, si modifica attraverso l'osservazione riflessiva e si amplia mediante la sperimentazione attiva.

Questo tipo di apprendimento viene concepito come un ciclo composto da 4 stadi: il soggetto, inizialmente, dovrebbe partire dall'esperienza concreta, cioè dai dati di fatto, dall'osservazione di come si fa una cosa, per passare a riflettere e a ripetere ciò che è stato fatto, ciò che si è esperito, attraverso l'osservazione riflessiva. Successivamente deve interpretare gli eventi a cui ha assistito cercando di cogliere le relazioni fra di essi: deve cercare di produrre concetti astratti ed estenderli a nuove situazioni attraverso la concettualizzazione astratta; infine deve tradurre le nuove conoscenze in aspettative su quali azioni compiere per eseguire bene il compito e verificare i concetti in nuove situazioni tramite la sperimentazione attiva.

Schematicamente questo modello può essere riassunto nelle seguenti fasi:

1. stadio delle esperienze concrete (EC), dove l'apprendimento è influenzato prevalentemente dalle percezioni e dalle reazioni alle esperienze;
2. stadio dell'osservazione riflessiva (OR), dove l'apprendimento è influenzato prevalentemente dall'ascolto e dall'osservazione;
3. stadio della concettualizzazione astratta (CA), dove l'apprendimento prende la forma soprattutto del pensiero e dell'analisi dei problemi in modo sistematico;
4. stadio della sperimentazione attiva (SA), dove l'apprendimento è influenzato soprattutto dall'agire, dallo sperimentare, osservando i risultati.

Questi quattro stadi si sostengono a vicenda, nessuno, preso singolarmente, è efficace per il processo di apprendimento, ma gli studenti possono cominciare da qualsiasi punto del ciclo perché ogni stadio alimenta quello successivo. Ciascuno stadio ha la medesima importanza all'interno del processo globale e richiede differenti abilità e competenze che gli studenti devono saper applicare a seconda della situazione.

Queste modalità si distribuiscono lungo un continuum che ha per poli concretezza e astrattezza (EC-CA) e lungo un continuum che misura sperimentazione attiva e riflessività (SA-OR).

Il questionario si pone quindi come strumento per verificare a quale stile educativo appartenga lo studente di un determinato corso di laurea. In questo caso si è voluta focalizzare l'attenzione su corsi di laurea e master inerenti all'ambito formativo, educativo e sociologico.

Conclusione

I soggetti coinvolti nei primi questionari fiorentini sono circa 220 e, hanno risposto alle 80 domande in modalità cartacea, quindi l'analisi dei risultati richiede ancora del tempo prima di poter procedere alla divulgazione dei risultati ottenuti.

A partire dal maggio 1998 i Ministri dell'Educazione di Francia, Italia, Regno Unito e Germania emettono a Parigi la Dichiarazione della Sorbona, sottoscrivono la necessità di potenziare una armonizzazione europea nell'Educazione Superiore in Europa. Così, nel giugno 1999 i Ministri della Educazione di 31 paesi europei promulgano la Dichiarazione di Bologna con lo scopo di stabilire un'Area Europea di Educazione Superiore.

Gli obiettivi posti al fine della realizzazione di questa nuova Area Educativa si focalizzano su:

- promozione della cooperazione europea per garantire la qualità dell'Educazione Superiore (si stabiliscono criteri e metodologie paragonabili);
- incentivazione della mobilità di studenti, professori e personale amministrativi delle università ed altri istituti di Educazione Superiore europei.

I Paesi partecipanti fissano come obiettivo per il 2005 lo sviluppo di programmi nazionali e azioni al fine di potenziare la valutazione, l'accreditamento e la certificazione degli studi, degli istituti e dei titoli, oltre ad aumentare la cooperazione fra loro a livello internazionale. Nell'ultima Conferenza tenuta nel maggio 2005 a Bergen (Norvegia), si è giunti al compromesso di coordinare le politiche per creare l'Area Europea di Educazione Superiore nel 2010 attraverso il Processo di Bologna, aiutando i nuovi paesi partecipanti a mettere in atto gli obiettivi prestabiliti.

L'avvio di una fase sperimentale nel contesto italiano diviene quindi un'occasione per poter dibattere e confrontarsi sui nuovi approcci educativi, sociologici e comunicativi che interessano le relazioni tra pari e dell'apprendimento, con ampi riscontri internazionali.

A seguito della prima sperimentazione, con la collaborazione del CSL e della UNED di Madrid si è deciso di realizzare la versione digitale, accessibile online del CHAEA in versione italiana per una rapida consultazione, svolgimento e analisi che auspichiamo di poter divulgare nel minor tempo possibile.

Con l'auspicio di poter giungere a una buona comunicazione che secondo Toschi (2011) "deve materializzarsi in una ricerca, condivisa, orientata al *conoscere*, facendo attenzione a valorizzare le differenze e le peculiarità dei soggetti e delle cose coinvolte per andare oltre i soggetti e le cose stesse, per creare, quindi, in un processo incessante e assai spesso sorprendente rispetto alle aspettative iniziali".

Riferimenti Bibliografici:

ALONSO GARCÍA, C.; GALLEGO, D.J.; HONEY, P. (1999). *Estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

ALONSO GARCÍA, C.; GALLEGO, D.J. (2003). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: UNED, Formación Permanente.

ANICHINI, A.; ANTINUCCI, F.; BIAMONTI, A.; BIONDI, G.; CAMBI, F.; DE BIASE, L.; TOSCHI, L.; NARDI A. (2012). *La didattica del futuro*. Milano: Pearson.

BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

DOMÍNGUEZ, M.C.; MEDINA, A.; CACHEIRO, M.L. (2010) (Coords.). *Investigación e Innovación de la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ramón Areces

GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

GOLEMAN, D. (1998). *La inteligencia Emocional*, Barcelona: Kairós.

KOLB, D. A. (1981). *Learning Style Inventory: Self-Scoring Inventory and Interpretation Booklet*. Boston, MA: McBer & Company.

LÓPEZ GÓMEZ, E.; BOCCIOLESI, E. (2012). *Panorámica de la tutoría educativa dentro y fuera del sistema educativo: su especial relevancia en la universidad*.

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE PERUGIA: Vega journal, N.1/7, ISSN 1826-0128.

<http://www.vegajournal.org/content/archivio/59-anno-viii-numero-1/256-panoramica-de-la-tutoria-educativa-dentro-y-fuera-del-sistema-educativo-su-especial-relevancia-en-la-universidad>

LORET DE MOLA GARAY, J.E. (2011). *Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” De Huancayo-Perù*, Revista de Estilos de Aprendizaje, 8(9).

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_9.pdf

POVEDA FERNÁNDEZ MARTÍN, M.; SÁNCHEZ BURÓN, A. (2005). *Motivación y estilos de pensamiento: relaciones en el proceso de aprendizaje*, Edupsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía, 4(1): 109-120, 28 [CSIC]

TOSCHI, L. (2011) *La comunicazione generativa*. Milano: Apogeo.