

VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

In <<La Scuola e L'uomo>>, n. 5-6, 2013

Carlo Petracca¹

1. Introduzione

L'approccio per competenze, in coerenza con quanto avviene in altri Paesi, è entrato oramai nell'assetto ordinamentale di ogni ordine e grado di scuola. Già il D.M. 139/2007, nel prevedere la struttura curricolare del biennio delle superiori (obbligo scolastico), aveva previsto per ogni disciplina conoscenze, abilità e competenze oltre alle competenze chiave di cittadinanza.

I Regolamenti di Riordino degli istituti superiori (DPR n. 87, 88 e 89 del 15.03. 2010) prospettano, soprattutto per gli istituti tecnici e professionali, con qualche riserva per i licei, un impianto disciplinare tutto centrato sulle competenze:

L'impianto del sistema degli istituti tecnici (il passo è identico anche per gli istituti professionali n.d.a.) è diretto alla promozione di un insieme di competenze descritte nel profilo educativo culturale e professionale sia generale sia relativo ai singoli indirizzi. Per quanto riguarda il biennio iniziale vengono assunte, per la parte comune, le competenze incluse nell'impianto normativo riferibile all'obbligo di istruzione. Tale quadro di riferimento sollecita la progettazione e l'attuazione progressiva di una coerente pratica didattica (DPR n. 88 del 15.03. 2010).

Per i licei è detto:

Per ogni disciplina sono state redatte delle linee generali che comprendono una descrizione delle competenze attese alla fine del percorso; seguono gli obiettivi specifici di apprendimento articolati per nuclei disciplinari relativi a ciascun biennio e quinto anno (DPR n. 89 del 15.03. 2010).

Infine con D.M. 16.12.2012 vengono adottate le nuove Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo le quali riportano per ogni campo di esperienza e per ogni disciplina "Traguardi di sviluppo delle competenze" che sono resi tra l'altro prescrittivi:

Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

2. Il cammino tortuoso della normativa

Le scuole, sia del primo che del secondo ciclo, oggi sono chiamate a valutare e certificare le competenze a seguito di una normativa che ha avuto un cammino tortuoso che in sintesi cerchiamo di ricostruire.

Già il DPR n. 323 del 23 luglio 1998, di riforma dell'esame di Stato nelle scuole superiori, all'art. 1, richiede che:

L'analisi e la verifica della preparazione di ciascun candidato tendono ad accertare le conoscenze generali e specifiche, le competenze in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative, logiche e critiche acquisite.

Sono state le scuole superiori ad aver incontrato per prima nel loro cammino (non è stato sempre così!) questa innovazione dirompente, ma sconosciuta tanto che timidi sono stati i tentativi di modificare l'accertamento finale del percorso di studio compiuto dallo studente. Il merito di questa norma consiste nell'aver suscitato un dibattito teorico e pratico teso a conoscere cosa sono le competenze, quali sono le differenze con le abilità e le conoscenze, in che modo si può innovare il fare scuola giornaliero, come si verificano le competenze, ecc.

¹ Già Ispettore e Direttore generale Miur

Appena un anno dopo il D.P.R. 275/1999, Regolamento sull'autonomia, richiede al Ministro (chiunque egli sia) di indicare, nella definizione dei curricoli, gli *obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi* (art. 8). Ed è proprio l'articolo 10 di tale Regolamento ad introdurre nell'ordinamento italiano la certificazione delle competenze:

Con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate.

La legge 53/2003, all'art. 3, richiede ai docenti la valutazione, periodica ed annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti e la certificazione delle competenze da essi acquisite:

a) la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate...

c) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

Con i decreti legislativi applicativi della legge 53/2003 (il D.Lgs. 59/2004 per il primo ciclo e D. Leg.vo 226/2005 per il secondo ciclo) si avvia un cammino, fatto di avanzamenti e regressioni. I suddetti decreti riportano per ogni disciplina gli *obiettivi specifici di apprendimento* distinti, su due colonne, in conoscenze e abilità, ma non le competenze! Si sostiene che le competenze, essendo individuali e da riportare poi nel *Portfolio delle competenze individuali*, in ossequio anche al principio della personalizzazione su cui poggia tutto l'impianto della riforma (Moratti), debbano essere stabilite dai docenti, in modo da essere rispondenti alle peculiarità degli allievi, e poi dagli stessi docenti verificate e certificate.

Per quanto gli sforzi delle scuole, sostenuti anche dalla letteratura in via di sviluppo, siano estremamente encomiabili, le competenze attese, promosse e certificate sono le più disparate e non riconducibili ad una lettura univoca sul territorio nazionale! E contraddizione delle contraddizioni: il ministero con C.M. n. 84 del 10 novembre 2005, nell'istituire il *Portfolio delle competenze*, fornisce una modulistica nazionale indicando le competenze da certificare. Viene fatta a posteriori una operazione che doveva essere fatto a priori! Come è possibile certificare competenze che non siano state assunte nella progettazione di classe e disciplinare e non siano state poi sviluppate?

Le *Indicazioni per il curricolo* per il primo ciclo, adottate con D.M. del luglio 2007 (Fioroni), cercano di superare la confusione e le incertezze e indicano per ogni disciplina "*Traguardi di sviluppo delle competenze*". Sembra uscire dalla torre di Babele, ma non è proprio così! Le Indicazioni per il curricolo sono adottate in via sperimentale per gli anni scolastici 2007/2008, 2008/2009.

Intanto la compagine governativa cambia: al ministro Fioroni subentra Gelmini. Che cosa fare a partire dall'anno scolastico 2009/2010, termine della sperimentazione? La questione viene affrontata con il DPR n. 89 del 2009 con cui si stabilisce che per un periodo non superiore a tre anni scolastici, decorrenti dall'anno scolastico 2009-2010, si applicano le Indicazioni nazionali (Moratti), come aggiornate dalle Indicazioni per il curricolo (Fioroni) che devono essere armonizzate tra loro.

Intanto sul secondo ciclo, come già detto, interviene il D.M. 139 del 2007 che stabilisce per i primi due anni (biennio dell'obbligo) le conoscenze, le abilità e le competenze da raggiungere per ciascuno dei quattro assi in cui sono raggruppate le discipline.

a partire dall'anno scolastico 2009/2010, termine della sperimentazione? La questione viene affrontata con il DPR n. 89 del 2009 con cui si stabilisce che per un periodo non superiore a tre anni scolastici, decorrenti dall'anno scolastico 2009-2010, si applicano le Indicazioni nazionali (Moratti), come aggiornate dalle Indicazioni per il curricolo (Fioroni), e che i due documenti devono essere armonizzati tra loro.

Intanto sul secondo ciclo, come già detto, interviene il D.M. 139 del 2007 che stabilisce per i primi due anni (biennio dell'obbligo) le conoscenze, le abilità e le competenze da raggiungere per ciascuno dei quattro assi in cui sono raggruppate le discipline.

Sulla questione della certificazione interviene poi la legge n. 169 del 30.10.08 che recita:

Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi e illustrate con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno.

Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola secondaria di primo grado la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite nonché la valutazione dell'esame finale del ciclo sono effettuati mediante l'attribuzione di voti numerici espressi in decimi.

La stessa legge all'art. 3, comma 4, aggiunge una disposizione per l'esame conclusivo del primo ciclo:

L'esito dell'esame conclusivo del primo ciclo è espresso con valutazione complessiva in decimi e illustrato con una certificazione analitica dei traguardi di competenza e del livello globale di maturazione raggiunti dall'alunno; conseguono il diploma gli studenti che ottengono una valutazione non inferiore a sei decimi.

Sappiamo che la legge 169/08 ha suscitato molte reazioni in merito alla reintroduzione dei voti nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Le reazioni diventano sconcerto nel momento in cui si chiede che anche la certificazione delle competenze avvenga attraverso l'attribuzione dei voti, quando in altri Paesi e nell'obbligo delle superiori tale operazione viene effettuata attraverso livelli.

Il DPR 22 giugno 2009 n. 122 (Regolamento sulla valutazione) ha corretto un po' il tiro richiedendo per la scuola primaria solamente la descrizione delle competenze (senza attribuzione di voti):

Nel primo ciclo di istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazioni in decimi.

Per il secondo ciclo lo stesso DPR 22 giugno 2009 n. 122 (Regolamento sulla valutazione), all'art 8, stabilisce che:

“Per quanto riguarda il secondo ciclo di istruzione vengono utilizzate come parametro di riferimento ... le conoscenze, le abilità e le competenze di cui all'allegato al D.M. n. 139 del 22 agosto 2007” (obbligo di istruzione).

Lo stesso DPR richiede che con decreto del Ministro debbano essere adottati modelli per le certificazioni delle competenze acquisite dagli alunni dei diversi ordini e gradi. Il modello è stato fornito solo per la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione con D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010 e utilizza non voti, ma tre livelli: livello di base, livello intermedio, livello avanzato.

Infine con D.M. 16.12.2012 vengono adottate le nuove Indicazioni nazionali per il primo ciclo le quali dedicano un paragrafo alla certificazione delle competenze:

La scuola finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze... Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo.

Ad oggi per la certificazione delle competenze ci troviamo in questa situazione che non risulta affatto chiara a causa di una normativa che non ha mai trovato un accordo: per il primo ciclo non ancora viene fornito un modello ministeriale e sono le scuole a doverlo autonomamente adottare, mentre per il

secondo ciclo il modello è stato fornito con D.M. 9 del 2010; al termine della scuola primaria le competenze devono essere descritte, al termine della scuola secondaria di primo grado devono essere descritte e accompagnate da un voto e al termine dell'obbligo devono essere certificate secondo il modello fornito dal ministero che prevede tre livelli: livello di base, livello intermedio, livello avanzato. E' quanto mai indispensabile che si esca da questa eterogeneità e si provveda ad armonizzare il più possibile l'operazione della certificazione con l'adozione di modelli ministeriali il più possibile omogenei, come richiesto dallo stesso Regolamento sulla valutazione (art.8), se non si vuole creare un'altra torre di Babele!

3. La valutazione.

Per aiutare le scuole e i docenti in questa operazione di certificazione forniamo alcune indicazioni. Al di là del modello adottato (sia esso ministeriale oppure elaborato dalle scuole) la certificazione delle competenze non può avvenire al di fuori di principi didattici e docimologici di riferimento.

Un principio didattico fondamentale non può essere eluso: per certificare le competenze bisogna prima di tutto promuoverle. I docenti hanno diritto a valutare ed eventualmente a certificare solo ciò che hanno cercato con forza di sviluppare: grave ingiustizia sarebbe valutare ciò che non si è promosso. Per promuovere le competenze dobbiamo prima di tutto sapere quali siano e come fare per svilupparle. Su quali siano non ci sono più dubbi: per il primo ciclo valgono le nuove Indicazioni nazionali (D.M. 16.11.2012) e per il secondo ciclo valgono il D.M. 139/2007 (biennio dell'obbligo) e i Decreti del Presidente della Repubblica n. 87, n.88, n. 89 del 15 marzo 2010.

Sul "come" sviluppare le competenze è richiesto un grande movimento innovativo della didattica da stimolare e sostenere da parte dell'amministrazione se si vuole evitare, come già detto, che i docenti diano una risposta solo formale continuando nel fare scuola tradizionale. Esistono già alcune esperienze significative delle scuole, condotte sotto forma di ricerca-azione, che rappresentano delle buone pratiche. Il cammino comunque non è facile e richiede gradualità.

3.1 Valutazione autentica: compiti di realtà

Dal punto di vista docimologico partiamo da un punto fermo: se le competenze rappresentano comunque dotazioni da acquisire da parte dell'alunno, non si può eludere la verifica e la valutazione che precedono la certificazione. Cominciamo con il dire che le prove strutturate e standardizzate, che possono essere utilizzate per la valutazione degli apprendimenti, non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. P. Perrenoud è molto esplicito :

*"Non è possibile valutare le competenze in modo standardizzato. Bisogna dunque abbandonare il compito scolastico classico come paradigma valutativo, rinunciare ad organizzare un 'esame di competenze' ..."*².

L'apprezzamento di una competenza in uno studente come in un qualsiasi soggetto non è impresa facile, tuttavia la letteratura finora, escludendo le prove tradizionali, propone di fare ricorso alla valutazione autentica o alternativa. Si tratta di un movimento di pensiero che nasce negli Stati Uniti negli anni '90 e che si contrappone alle prove tradizionali (strutturate) cui si riconoscono limiti. Secondo uno degli autori sostenitori di tale movimento la valutazione autentica si ha:

*Quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni (Wiggins, 1998, p.21)*³.

Lo scopo di tale valutazione è quello di:

Coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La 'valutazione autentica' scoraggia le prove 'carta e penna' sconnesse dalle attività di

² P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000, p. 109

³ M. Comoglio, *Portfolio degli studenti*, in G.Cerini-M.Spinosi, *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2003, p. 299

insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella 'valutazione autentica', c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante" (Winograd & Perkins, 1996, I-8:2)⁴.

Partendo dalla valutazione autentica si è diffusa la convinzione in letteratura che la competenza si accerta attraverso *compiti di realtà*, ossia mediante la richiesta allo studente di risolvere una situazione problematica complessa e nuova, il più vicino al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive da un contesto ad un altro. Tale procedura è stata assunta ormai istituzionalmente in quanto viene esplicitamente indicata dalle Linee-guida per gli istituti tecnici e professionali, adottate con i Decreti più volte citati:

Il primo ambito riguarda i compiti che devono essere svolti dallo studente e/o i prodotti che questi deve realizzare. Essi devono esigere la messa in moto non solo delle conoscenze e delle abilità possedute, ma anche una loro valorizzazione in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli ormai già resi famigliari dalla pratica didattica. Occorre che lo studente evidenzi la capacità di sapersi muovere in maniera sufficientemente agevole e valida al di fuori dei confini della ripetizione e della familiarità (Linee-guida Istituti Tecnici).

Il compito o il prodotto può essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti, oppure riferirsi più direttamente a un'attività tecnica e/o professionale. Comunque, esso deve poter sollecitare la valorizzazione delle conoscenze, delle abilità apprese e delle altre caratteristiche personali in maniera non ripetitiva e banale. Il livello di complessità e di novità del compito proposto rispetto alla pratica già consolidata determina poi la qualità e il livello della competenza posseduta (Linee-guida Istituti Tecnici).

E' stato molto dibattuto a proposito di compiti di realtà se debbano essere di natura disciplinare o trasversale. Le posizioni sono diverse in quanto ci sono sostenitori della disciplinarietà e sostenitori della pluri/interdisciplinarietà dell'insegnamento (basti pensare rispettivamente a H. Gardner e E. Morin!). Dall'una o dall'altra tesi scaturisce la stessa natura che si vuole assegnare alla competenza (disciplinare o trasversale) e poi la stessa natura del compito di realtà. Il testo ministeriale del secondo ciclo ha già effettuato una scelta nel momento in cui asserisce che *"Il 'compito o il prodotto' può essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti"*, assegnando ad esso sia natura disciplinare che trasversale.

I compiti di realtà per essere adatti a verificare il possesso di una competenza devono assicurare alcuni criteri. D. Maccario ne ha indicati alcuni indubbiamente utili per i docenti:

- *andrebbero privilegiate prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti che già possiede;*
- *si dovrebbero proporre compiti che richiedano di essere interpretati come tali, in cui venga sollecitata la capacità dell'alunno di 'vedere il problema';*
- *l'elaborazione della soluzione o della risposta da parte dell'alunno dovrebbe richiedere una meta-riflessione ossia una riflessione di secondo livello per fare il punto circa le risorse possedute e da mettere in campo;*
- *una prova complessa, quale situazione problema, dovrebbe lasciare aperte più possibilità risolutive e consentire anche la costruzione di risposte originali, che diano modo allo studente di esercitare le proprie capacità critiche, di ragionamento, di scelta"⁵.*

I compiti di realtà sono finalizzati alla costruzione di un prodotto finale su cui si basa la valutazione. E' la qualità di tali prodotti a determinare il livello di valutazione. L. Guasti asserisce che il prodotto deve essere "ben fatto" perchè:

... uno dei criteri della competenza, ma anche dello sviluppo della personalità del soggetto, è che ciò che si fa, piccolo o grande che sia, deve essere ben fatto. Gli artigiani dicevano, ma ancora oggi è così, 'ad opera d'arte'. Va considerato, inoltre, che il soggetto che segue questo percorso matura l'attitudine alla costruzione di prodotti 'ben fatti', attitudine positiva per la sua personalità perché sviluppa il piacere e la soddisfazione di vedere un risultato non solo valutato positivamente dagli altri ma valutato da se stesso positivamente proprio per il piacere di aver realizzato un prodotto ben fatto"⁶.

⁴ *Ibidem*

⁵ D. Maccario, *A scuola di competenze*, SEI, Torino, pp. 175-176

⁶ L. Guasti, *Didattica per competenze*, Erichson, Trento, 2012, p. 127

La prima modalità, quindi, di valutazione delle competenze consiste nel fare ricorso a compiti di realtà o anche a progetti in quanto, come sostiene B. Rey:

La pedagogia del progetto è favorevole all'acquisizione di competenze complesse, perché dà agli allievi l'abitudine di vedere i procedimenti appresi a scuola come strumenti per raggiungere degli scopi che possono percepire e che stanno loro a cuore. Inoltre, i compiti da eseguire nel quadro di un progetto che sbocca su una situazione extrascolastica sono quasi sempre, dei compiti complessi. Non sono collegati, in modo evidente per l'allievo, a una disciplina scolastica⁷.

3.2 Osservazioni sistematiche.

Compiti di realtà e progetti, però hanno dei limiti in quanto per il loro tramite noi possiamo cogliere la manifestazione esterna della competenza, ossia la capacità dell'allievo di portare a termine il compito assegnato, ma veniamo ad ignorare tutto il processo che compie l'alunno per arrivare a dare prova della competenza. Una prova negativa può dipendere da un processo compiuto in modo inadeguato oppure da un fattore contestuale oggettivo o soggettivo che non ha permesso all'alunno di esprimersi al meglio delle sue capacità. Non è sufficiente, inoltre, rilevare una singola prestazione positiva (o negativa) per poter certificare il possesso o meno di una competenza, ma occorre disporre di un ventaglio più ampio di informazioni. Anche i documenti ministeriali riconfermano tale principio:

Occorre anche aggiungere che non è possibile decidere se uno studente possieda o meno una competenza sulla base di una sola prestazione. Per poterne cogliere la presenza, non solo genericamente, bensì anche specificatamente e qualitativamente, si deve poter disporre di una famiglia o insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari (Linee guida Istituti Tecnici).

Per questi motivi si sostiene che per verificare il possesso di una competenza è opportuno fare ricorso anche alle osservazioni sistematiche che permettono agli insegnanti di rilevare il processo, ossia le operazioni che compie l'alunno per interpretare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, per ricercarne altre necessarie e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, computer) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell'insegnante e dei compagni). Le osservazioni sistematiche in fondo si effettuano durante tutto il periodo in cui gli alunni sono impegnati nel compito di realtà che non necessariamente deve svolgersi secondo modalità e tempi con cui vengono svolti i tradizionali "compiti in classe". I compiti di realtà possono occupare, a seconda della loro complessità, anche più settimane e possono essere svolti anche in gruppi adottando lo stesso cooperative learning.

Le osservazioni sistematiche in fondo hanno lo scopo di raccogliere le informazioni sul processo che l'alunno compie per risolvere un compito e non hanno solo una funzione misurativa, ma anche e soprattutto formativa in quanto rappresentano, una volta portate a conoscenza dell'alunno, uno strumento potentissimo per migliorare l'apprendimento. Le osservazioni sistematiche, dunque, permettono di:

- rilevare il processo ossia la capacità dell'alunno di interpretare correttamente il compito assegnato, di coordinare conoscenze, abilità e disposizioni interne in maniera valida ed efficace, di valorizzare risorse esterne eventualmente necessarie o utili;
- rilevare le competenze relazionali ossia i comportamenti collaborativi nello svolgimento del compito di realtà;
- rilevare l'adeguatezza dei processi cognitivi necessari per rispondere alla complessità e novità della situazione problematica data.

Gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi: griglie o protocolli strutturati, semistrutturati o non strutturati e partecipanti, questionari e interviste, ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (*indicatori di competenza*) e devono prendere in considerazione una pluralità di prestazioni. Ad esempio possono essere rilevati i seguenti aspetti:

Autonomia: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;

Relazione: interagisce con i compagni; sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;

Partecipazione: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;

⁷ B. Rey *et alii*, in M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004, pp. 70-71

Responsabilità: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;
Flessibilità: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.

Ulteriori strumenti da utilizzare per le osservazioni sistematiche sono le rubriche che secondo P. Ellerani:

*E' possibile definirle come uno strumento che elenca i criteri che dovrebbero ispirare la valutazione di "cosa conta" della competenza e di sue dimensioni. Analogamente possono diventare una guida per la valutazione dei prodotti previsti dal compito esperto... La rubrica è un set di criteri coerenti per valutare il lavoro, le competenze e gli studenti, che include descrizioni dei livelli, della qualità delle competenze articolate attraverso specifici criteri... La rubrica esprime chiaramente dei livelli di qualità per ogni dimensione della competenza ritenuta necessaria da valutare*⁸.

La rubrica è costituita da una tabella a doppia entrata: nella colonna verticale si inseriscono le dimensioni portanti della competenza da valutare, in quella orizzontale i livelli di apprezzamento di ciascuna dimensione, articolati in forma descrittiva. Rispetto agli indicatori di competenza (che in effetti sono dimensioni della competenza) suggeriti per le osservazioni sistematiche, le rubriche aggiungono, nella tabella orizzontale, la graduazione dei livelli di competenza. Se ad esempio l'indicatore autonomia, scelto per le osservazioni sistematiche, volesse essere trasformato in una dimensione della competenza, inserita in una rubrica, nella colonna orizzontale dovrebbe riportare alcuni livelli di crescente qualità:

1. Reperisce strumenti e materiali con l'aiuto dell'insegnante e/o dei compagni e li utilizza in contesti noti;
2. Reperisce strumenti e materiali autonomamente e li utilizza in contesti parzialmente nuovi;
3. Reperisce strumenti e materiali autonomamente, li utilizza con efficacia in contesti completamente nuovi.

La maggiore specificazione, effettuata dalle rubriche, sia delle dimensioni della competenza sia dei livelli, diventa utile soprattutto quando applicata alla valutazione del prodotto finale (compito di realtà): dire che un prodotto è eccellente oppure "ben fatto" è espressione troppo generica e per uscire dalla genericità è necessario esplicitare le dimensioni che lo rendono tale. Questa esigenza del resto vale anche per la valutazione degli apprendimenti: nella correzione, ad esempio, del tradizionale compito in classe di italiano (saggio, analisi del testo, ecc.) devono essere stabiliti comunque degli indicatori da prendere in considerazione anche se l'attribuzione del livello a ciascun indicatore viene effettuato con un apprezzamento dell'insegnante a seconda della presenza delle attese, determinata a livello quantitativo e qualitativo. In ogni modo le rubriche, a nostro parere, non devono diventare, soprattutto quando presentano una sofisticata articolazione, intralcio o addirittura gabbie al lavoro dell'insegnante. Sarà l'insegnante a trovare l'equilibrio nell'uso degli strumenti e a selezionarli a seconda della loro utilità ed efficacia.

3.3 Autobiografie cognitive

Anche le osservazioni sistematiche, però hanno un limite. Tale procedura, secondo M. Pellerey:

*Non consente di rilevare alcuni aspetti fondamentali dell'agire umano come: il senso o il significato dato al proprio comportamento, le intenzioni che hanno guidato lo svolgersi dell'attività, le emozioni o gli stati affettivi che l'hanno caratterizzato ... Questo mondo interiore è assai incidente sul piano del processo educativo e molto poco visibile e osservabile dall'esterno*⁹.

Per superare questo limite la letteratura suggerisce di fare ricorso alle autobiografie cognitive, ossia far raccontare allo stesso alunno quali sono le difficoltà che ha incontrato, in che modo le abbia superate, far descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato.

Per quanto riguarda gli strumenti attraverso cui effettuare la valutazione narrativa M. Castoldi asserisce che :

⁸ P. Ellerani, *Strumenti per promuovere e valutare le competenze*, in P. Ellerani, M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erichson, Trento, 2013, p. 178

⁹ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, cit, p. 125

strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e accreditate, anche in ambito scolastico. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e sui risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé¹⁰.

Quando è l'alunno a raccontare il suo percorso di apprendimento, dunque, non solo lo sistema, lo ordina, gli attribuisce significato, ma emergono aspetti che possono essere utili all'insegnante per ricalibrare e migliorare tutto l'intervento didattico, nel senso di renderlo più aderente ai bisogni dell'allievo. La narrazione mette in evidenza l'invisibile che interviene nell'apprendimento: in questo modo l'evento cognitivo narrato si ricompone nella sua unitarietà logico-emotiva, emerge da una consapevolezza indistinta, assume maggiore consistenza non solo nell'istante in cui è compiuto, ma anche nel futuro. Narrare il proprio percorso di apprendimento significa, dunque, assicurare una sua più stabile e duratura fissazione nella memoria a lungo termine, ma anche produrre una riflessione su di esso.

La valutazione attraverso la narrazione assume la funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento. Secondo C. Cornoldi, nell'ambito della metacognizione rientrano le idee che un individuo sviluppa su come funziona la propria mente e quella altrui, dall'altro le operazioni che la mente stessa svolge per tener sotto controllo la propria attività¹¹. La metacognizione, in effetti, indica un tipo di autoriflessività sul fenomeno cognitivo, attuabile grazie alla possibilità - molto probabilmente peculiare della specie umana - di distanziarsi, auto-osservare e riflettere sui propri stati mentali. L'attività metacognitiva ci permette, tra l'altro, di controllare i nostri pensieri e, quindi, anche di conoscere e dirigere i nostri processi di apprendimento.

Le ricerche condotte su questo settore hanno confermato che gli studenti in possesso di una buona consapevolezza metacognitiva, in generale, hanno maggiore fiducia nelle proprie capacità di portare a termine con successo le attività di apprendimento (fiducia che prende il nome di autoefficacia) e ottengono prestazioni migliori poiché il compito viene affrontato con maggior coinvolgimento personale. La percezione che si ha della propria autoefficacia (che si struttura in base ai successi o agli insuccessi e alle cause che attribuiamo agli uni o agli altri) influenza il comportamento che si può avere di fronte ad un compito. Se narrazione e riflessione sviluppano la metacognizione e questa accende la motivazione ad apprendere che a sua volta assicura maggiori risultati nell'apprendimento non ci dovrebbero essere ostacoli o remore a ricorrere alle metodologie narrative nell'attività didattica.

4. La certificazione

Una volta compiute, come descritto nei punti precedenti, le operazioni di valutazione delle competenze, si dovrà procedere alla loro certificazione mediante appositi modelli.

Per il primo ciclo, come già detto, non è stato fornito un modello dal ministero per cui le scuole hanno elaborato autonomamente modelli che risultano molto eterogenei tra loro in quanto alcuni prevedono solo competenze disciplinari, tra l'altro non sempre attinti dalle Indicazioni, altri solo competenze trasversali, altri ancora sia le une che le altre. E' da dire anche che alcune scuole nell'attesa del modello ministeriale hanno tralasciato completamente di effettuare tale operazione eludendo una precisa norma (art. 8 del DPR 122/2009).

Ad oggi, quindi, le scuole primarie per non risultare inadempienti devono, al termine del quinto anno, certificare le competenze per tutti gli alunni mediante un modello da loro elaborato che contenga la descrizione, senza attribuzione di voti o di livelli, delle competenze raggiunte, sia disciplinari che trasversali, che devono essere desunte dal Profilo dello studente, riportato dalle Indicazioni nazionali (D.M. 16.11.2012), che ha le seguenti caratteristiche e funzioni:

¹⁰ M. Castoldi, *Certificare le competenze: un percorso di ricerca* in A. Baldini, U La Rosa, *Certificare le competenze*, Tecnodid, Napoli, 2011, p. 76

¹¹ Cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995

Il profilo che segue descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza, che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.

Le competenze riportate nel Profilo possono essere sintetizzate oppure integrate facendo riferimento sia ai traguardi di sviluppo delle competenze previste per ogni disciplina sia a eventuali competenze di cittadinanza inserite nel POF della scuola.

Per la scuola secondaria di primo grado valgono le stesse disposizioni e gli stessi suggerimenti forniti per la scuola primaria con l'unica differenza che la descrizione delle competenze deve essere accompagnata anche da valutazione in decimi.

Per il secondo ciclo di istruzione deve essere utilizzato il modello fornito dal Ministero con D.M. n. 9 del 27.01.2010 con i seguenti accorgimenti:

- A ciascuna competenza riportata nel modello (e non solamente all'asse) va attribuito uno dei tre livelli previsti: livello base, livello intermedio, livello avanzato. Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base è riportata l'espressione "livello base non raggiunto" con l'indicazione della relativa motivazione;
- Le competenze di cittadinanza previste dal D.M. 139/2007 non si certificano a parte, ma di esse si tiene conto nell'attribuire il livello alle competenze disciplinari. Questo è richiesto espressamente dalla norma anche se, a nostro parere, rappresenta una grande contraddizione pedagogica e docimologica in quanto tutto ciò che la scuola si pone come obiettivi deve essere prima sviluppato e poi valutato. Non ha senso fissare dei traguardi di cittadinanza che poi non vengono mai apprezzati, come non ha senso inserire nelle valutazioni disciplinari gli esiti raggiunti nelle competenze di cittadinanza. Si effettua una commistione che non è legittimata né docimologicamente né normativamente;
- Il modello va compilato per tutti gli studenti che hanno assolto l'obbligo di istruzione di 10 anni e va rilasciato a coloro che ne fanno richiesta. Anche questa norma desta molte perplessità perché molti studenti finiscono con il non richiedere il certificato che resta nel fascicolo personale senza significato. La certificazione, invece, andrebbe consegnata e illustrata agli studenti e agli stessi genitori per agevolare il processo di conoscenza delle proprie capacità e attitudini che rappresenta il presupposto per la costruzione della propria identità e per l'orientamento negli studi successivi;
- Quando le competenze si riferiscono a più discipline, è necessaria la collegialità nell'attribuzione dei livelli nel senso che tutti i docenti coinvolti devono esprimere ed apportare il proprio giudizio. La delega alla disciplina preponderante non ha alcun senso!
- L'attribuzione del livello deve scaturire dalle prove appositamente effettuate per valutare le competenze (compiti di realtà, osservazioni sistematiche, autobiografie) e non può scaturire, come spesso purtroppo succede, dalla media dei voti riportati negli apprendimenti per cui la media di nove e dieci comporta il livello avanzato, la media di sette e otto il livello intermedio, la media di sei il livello base, la insufficienza piena "livello base non raggiunto". In questo modo le competenze finiscono con l'identificarsi con gli apprendimenti e l'innovazione richiesta viene praticamente elusa. Sia i docenti che gli alunni e i genitori devono comprendere che ci può essere uno scarto tra i risultati nell'apprendimento e i livelli di competenza: un alunno con una media di nove e dieci può nelle competenze raggiungere semplicemente un livello base o intermedio e non

necessariamente avanzato in quanto restituisce in modo eccellente ciò che ha appreso, ma non è altrettanto eccellente nell'utilizzare le conoscenze acquisite per risolvere situazioni problematiche nuove e complesse. Al contrario un alunno che ha una media di sei o sette può raggiungere il livello intermedio me persino avanzato nelle competenze proprio perché è dotato maggiormente della capacità di mobilitare le conoscenze da un contesto ad un altro e di procurarsene altre quando necessario.

5. Conclusione

Le competenze oramai sono entrate negli ordinamenti di ogni ordine e grado di scuola e richiedono di cambiare le tre operazioni che sostanziano l'insegnamento: progettazione, attività didattica nelle classi, valutazione. La progettazione non può ignorare le competenze e gli obiettivi di apprendimento previsti dai testi ministeriali, una volta chiamati "programmi" e ora Indicazioni nazionali (primo ciclo e Licei) e Linee guida (istituti professionali e Tecnici), e soprattutto non può prevedere le stesse modalità didattiche che vengono utilizzate per gli apprendimenti. I contenuti, proprio per abituare i ragazzi a saper risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, devono essere caratterizzati da una maggiore trasversalità e soggetti ad una azione di strutturazione continua da parte dei ragazzi (sociocostruttivismo) attraverso anche modalità di apprendimento cooperativo, capaci di trasformare la classe in piccole comunità di apprendimento. L'insegnamento più efficace per lo sviluppo delle competenze risulta quello situato e distribuito: collocato cioè in un contesto il più possibile reale e distribuito tra più elementi (materiali cartacei, virtuali, compagni, insegnante, contesti esterni e interni alla scuola, ecc.). La teoria della cognizione situata e distribuita è una delle teorie dell'apprendimento su cui oggi si ripone fiducia per innalzare la qualità degli esiti formativi dei ragazzi sia in termini di apprendimenti che di competenze.

Per la valutazione, come già detto, è necessario fare ricorso a prove specifiche: compiti autentici o di realtà, osservazioni sistematiche e rubriche, autobiografie cognitive e diari narrativi del processo di risoluzione dei compiti di realtà. E' anche da precisare che i compiti di realtà non rappresentano solo strumenti di valutazione, ma nello stesso tempo sono anche attività che sviluppano le competenze. Certamente occorrerà del tempo per introdurre nelle tradizionali pratiche valutative degli insegnanti tali procedure innovative, ma ci sono già delle buone pratiche che possono fare da riferimento.

Per la certificazione il cammino è difficoltoso a causa di una normativa poco chiara che oltretutto presenta richieste eterogenee da un ordine all'altro di scuola. Nell'attesa e nell'auspicio che il ministero possa intervenire al più presto su questo aspetto e comporre le contraddizioni evidenziate, il dibattito teorico e pratico che si sta svolgendo nella comunità scientifica e nelle stesse scuole potrà contribuire a dare composizione alle problematilità e alle difficoltà finora incontrate.

Bibliografia

- A.M. AIELLO, *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002
- M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010
- G. BERTAGNA, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004
- F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004
- M. CASTOLDI, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2005
- M. CASTOLDI, *Certificare le competenze: un percorso di ricerca*, in A. Baldini, U. La Rosa, *Certificare le competenze*, Tecnodid, Napoli, 2011
- M. CASTOLDI, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2009
- M. COMOGLIO, *La " valutazione autentica "*, in <<Orientamenti pedagogici>>, n.1, 2002
- M. COMOGLIO, *Portfolio degli studenti*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2003
- C. CORNOLDI, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995
- P. ELLERANI, *Strumenti per promuovere e valutare le competenze*, in P. ELLERANI, M.R. ZANCHIN, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento, 2013
- L. GUASTI, *Didattica per competenze*, Erickson, Trento, 2012
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, F. Angeli, Milano, 2004,

- D. MACCARIO, *A scuola di competenze*, Sei, Torino, 2012
- A. MONASTA, *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma, 2002
- P. PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000
- M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004
- M. PELLEREY, *Competenze*, Tecnodid, Napoli, 2010
- C. PETRACCA, *Progettare per competenze*, Elmedi Bruno Mondadori, Milano, 2003
- C. PETRACCA, *Cultura della valutazione: competenze e portfolio* in M. SPINOSI, G. CERINI, *Il nuovo sistema di valutazione tra standard e portfolio*, in <<Notizie della scuola>>, inserto n. 13, 2004
- C. PETRACCA, *Guida al portfolio*, Elmedi Bruno Mondadori, Milano, 2005
- C. PETRACCA, *L'approccio per competenze nella scuola*, in A. BALDINI, U. LA ROSA, *Certificare le competenze*, Tecnodid, Napoli, 2011
- C. PETRACCA, *Cultura e prospettive della valutazione*, in P. ELLERANI, M.R. ZANCHIN, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erichson, Trento, 2013
- C. PETRACCA, *Didattica per competenze e piani di studio provinciali*, in "Ricercazione", vol. 5, 2013
- B. REY, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003
- M. SPINOSI, *Valutazione e portfolio*, Tecnodid, Napoli, 2005
- UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'ABRUZZO - M. SPINOSI (a cura), *Lo sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*, Tecnodid, Napoli, 2010