

La certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale, non formale e informale

MICHELE PELLERÉY¹ - OLGA TURRINI²

Continua la serie dei contributi che intendono analizzare la problematica, le sue origini e gli sviluppi attuali, focalizzando l'attenzione questa volta sulla certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale.

Parte seconda: LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE SVILUPPATE IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO FORMALE.

1. L'emergere di nuove esigenze in merito alla certificazione degli apprendimenti conseguiti in contesti formali

Secondo la definizione elaborata in sede Cedefop nel 2004, e già richiamata nel precedente contributo, l'apprendimento che si attua nei contesti formali è quello che è sollecitato e si sviluppa in situazioni "organizzate e strutturate (per esempio, in un istituto d'istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettate come tali (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento)". In generale si dice che l'apprendimento promosso in tali contesti presenta due caratteristiche fondamentali: l'intenzionalità e la sistematicità. Nella definizione del Cedefop si aggiunge "Di norma sfocia in una convalida e in una certificazione".

Le forme di convalida e di certificazione presenti negli apprendimenti conseguiti nei contesti formali italiani hanno avuto negli ultimi decenni un'evoluzione, che ne ha in gran parte reso difficile il riconoscimento in maniera pertinente e affidabile. In effetti, fino agli anni ottanta potevano essere considerate forme di certificazione

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Responsabile macro area mercato del lavoro ISFOL.

le pagelle scolastiche in quanto dichiaravano che lo studente aveva raggiunto uno stato di preparazione tale da poter affrontare ciò che veniva richiesto dalla classe scolastica successiva. Venivano anche indicati con votazioni i livelli di apprendimento raggiunti nelle varie discipline e più in generale nell'impegno e nel comportamento. Il riferimento fondamentale di tali certificazioni erano i programmi scolastici in vigore, spesso articolati per singole annualità o per cicli.

La pagella di fine anno scolastico costituiva, dunque, nei primi decenni del dopoguerra la prima e più diffusa forma di certificazione. Accanto a ciò, a partire dalla riforma Gentile erano presenti nella scuola italiana non poche forme di accertamento dello stato di preparazione degli studenti. Ad esempio, il passaggio dalla scuola elementare al ginnasio, i cui primi tre anni furono in seguito denominati scuola media, era condizionato al superamento di un esame di ammissione che doveva certificare il fatto che lo studente che lo superava era in grado di frequentare il nuovo ciclo scolastico. Con l'avvento della scuola media unica alla fine del 1962 veniva attuato l'art. 34 della Costituzione italiana che prescrive otto anni di obbligo scolastico. Tale esame di ammissione è stato allora abolito, sostituendolo con un esame di fine ciclo, che in qualche modo dichiarava, per chi lo superava, che egli aveva raggiunto gli obiettivi di apprendimento previsti dai programmi didattici in vigore. Questo esame è stato anch'esso ora abolito. Anche l'esame di ammissione al Liceo classico, presente alla fine della quinta ginnasio, è stato nel tempo eliminato, prospettando quindi un ciclo unitario per questo tipo di liceo, in analogia con gli altri licei.

Altre disposizioni potrebbero essere evocate, come l'insistenza perché l'esame di Stato alla fine del secondo ciclo di istruzione si basi su quanto effettivamente svolto nell'ultimo anno, disposizioni tutte orientate a ridurre o almeno allentare il controllo centralistico del lavoro educativo delle singole scuole, per promuoverne una maggiore autonomia e responsabilità. La stagione delle sperimentazioni più o meno selvagge ha collaborato a rendere difficile la corrispondenza tra pagelle e contenuti effettivamente appresi. Tutto ciò ha avuto come conseguenza una maggiore variabilità di impostazioni contenutistiche, didattiche e organizzative e una certa difficoltà a riconoscere quali conoscenze, abilità e competenze siano state effettivamente promosse nel corso dei vari anni scolastici, o nei differenti periodi o cicli pluriennali di studio, e, quindi, a che cosa facciano riferimento le votazioni incluse in tali documenti. Ancor più importante poi era la questione riguardante i diplomi o titoli scolastici conseguiti al termine dei cicli di studio fondamentali.

Come conseguenza del DPR 8 marzo 1999, n. 275, contenente il *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* si è avuta così una sempre più marcata responsabilizzazione della singola scuola a elaborare un proprio curriculum di studi peculiare attraverso gli strumenti del cosiddetto POF (Piano dell'Offerta Formativa) e della programmazione educativa e didattica di Istituto. Il Regolamento ha sancito, infatti, un principio fondamentale di riferimento: lo Stato può e deve definire i risultati di apprendimento che caratterizzano il termine dei fondamentali cicli scolastici, mentre sta alle singole istituzioni educative scolastiche la strutturazione progressiva dei contenuti da introdurre per conseguire tali risultati e la de-

finizione dell'impostazione metodologica e organizzativa dei percorsi. Lo Stato può, per aiutare le scuole a svolgere queste incombenze, fornire indicazioni nazionali per la programmazione curricolare o linee guida per la definizione dei piani di studio di istituto. Tali indicazioni e linee guida non assumono però carattere prescrittivo e vincolante, anche se sono suggerimenti autorevoli e funzionali al lavoro delle scuole.

Ciò ha provocato e provoca non pochi problemi nei riguardi di una possibile identificazione delle pagelle come certificazione di quanto effettivamente appreso nei vari anni dai singoli allievi, in quanto senza una descrizione più puntuale dei contenuti svolti durante l'anno scolastico è difficile raccordare la votazione finale con quanto appreso. Ne deriva di conseguenza l'esigenza di rendere pubblico il curriculum elaborato dalle singole istituzioni. Nella normativa contenuta nella legge 53 del 2003 si parlava di piani di studio personalizzati intesi come percorsi di insegnamento e di apprendimento che le scuole sono tenute a preparare e a realizzare, avvalendosi delle facoltà decisionali loro attribuite, partendo dal «nucleo fondamentale» fissato a livello nazionale e tenendo conto di quanto stabilito dalle Regioni, nell'ambito della quota loro riservata.

Diverso è il caso della formazione professionale, dove la forma di certificazione in esito al percorso formativo, in base alla legge 845/78, era l'attestato di qualifica. L'art. 14. infatti recitava:

“Al termine dei corsi di formazione professionale volti al conseguimento di una qualifica, gli allievi che vi abbiano regolarmente partecipato sono ammessi alle prove finali per l'accertamento dell'idoneità conseguita. Tali prove finali, che devono essere conformi a quanto previsto dall'articolo 18, primo comma, lettera a), sono svolte di fronte a commissioni esaminatrici, composte nei modi previsti dalle leggi regionali, delle quali dovranno comunque far parte esperti designati dalle amministrazioni periferiche del Ministero della pubblica istruzione e del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, nonché esperti designati dalle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro. Con il superamento delle prove finali gli allievi conseguono attestati, rilasciati dalle regioni, in base ai quali gli uffici di collocamento assegnano le qualifiche valide ai fini dell'avviamento al lavoro e dell'inquadramento aziendale. Gli attestati di cui sopra costituiscono titolo per l'ammissione ai pubblici concorsi”.

L'attestato di qualifica si connotava dunque come titolo di lavoro, tant'è che veniva trascritto sul libretto di lavoro. L'evoluzione della normativa in materia di lavoro ha portato alla soppressione del libretto di lavoro, mentre l'evoluzione della normativa in materia di istruzione e formazione, con la citata legge 53/2003, ha ricondotto i percorsi di formazione professionale iniziale nell'alveo del sistema di istruzione e formazione professionale (IeFP). Di conseguenza, l'attestato di qualifica si configura ora come titolo di studio a tutti gli effetti.

Tuttavia, poiché l'ambito di competenza in materia di formazione professionale è regionale, la titolarità del rilascio della certificazione è della Regione. Questo fatto, in mancanza di un sistema nazionale di qualifiche condiviso, ha portato a comportamenti molto diversi nell'attribuzione dell'attestato da parte delle diverse Regioni. Ciò

rende del tutto evidente la necessità di dare quantomeno trasparenza e visibilità ai contenuti dei percorsi formativi dei quali l'attestato costituisce l'esito finale. Un primo tentativo in tal senso venne fatto dal Ministero del Lavoro, in accordo con le Regioni, nel Decreto 12 marzo 1996 "Adozione degli indicatori minimi da riportare negli attestati di qualifica professionale rilasciati dalle regioni e province autonome con allegato modello di attestato" introduce in forma sperimentale un formato di attestato di qualifica valido a livello nazionale. Il decreto trae motivazione dalla risoluzione del Consiglio dell'Unione europea del 3 dicembre 1992 concernente la trasparenza delle qualifiche, nonché "dall'esigenza di fornire agli utenti dei sistemi formativi certificazioni trasparenti dei percorsi di apprendimento seguiti e nel contempo di consentire ai datori di lavoro di disporre di certificazioni formative atte ad individuare con chiarezza le candidature d'impiego ed a valutarne la rispondenza rispetto ai fabbisogni ed alla organizzazione funzionale delle imprese". Nello stesso periodo, anche il rinnovato percorso dell'istruzione professionale statale (Progetto'92), veniva dotato di un'analoga forma di certificazione, recependo gli input provenienti dal livello europeo. Successivamente, nel 2004, a seguito dell'introduzione dell'obbligo formativo con l'art. 68 della legge 144/1999, il DM 86 del Ministro dell'Istruzione, di concerto con il Ministro del Lavoro, sulla base di un accordo quadro in sede di Conferenza Unificata, adotta due modelli di certificazione finalizzati al riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi dal sistema della formazione professionale e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione. Siamo ancora lontani dal rovesciamento di logica compiuto con l'approvazione della Raccomandazione sul Quadro europeo delle qualificazioni (EQF), che impone di mettere in trasparenza non più la descrizione dei contenuti dell'insegnamento, bensì i risultati dell'apprendimento (learning outcomes).

L'EQF costituisce un quadro di riferimento vincolante, sulla base del quale definire le conoscenze, abilità, competenze, che dovrebbero caratterizzare i livelli fondamentali di apprendimento permanente dei singoli Stati. Il riconoscimento dei titoli e delle qualifiche a livello nazionale ed europeo deve fare riferimento a una puntuale esplicitazione delle conoscenze, abilità e competenze ai livelli fondamentali della scolarità e della formazione da parte dei singoli Stati e delle istituzioni scolastiche e formative. In altre parole, di fronte alla più marcata autonomia programmatica delle singole istituzioni scolastiche e formative, deve fare riscontro una più chiara ed esplicita dichiarazione delle conoscenze, abilità e competenze conseguite dai singoli studenti in coerenza con il quadro di riferimento nazionale. Tale quadro di riferimento è infatti vincolante per esse e deve costituire la base non solo di una valutazione degli apprendimenti conseguiti dai singoli, ma anche di una verifica della coerenza, funzionalità ed efficacia dell'impostazione didattica seguita. Di conseguenza, la definizione del quadro europeo dei titoli e delle qualifiche centrato sui risultati di apprendimento conseguiti, ha portato abbastanza presto all'esigenza di accostare ai titoli e diplomi una specificazione più puntuale di quanto in termini di conoscenze, abilità e competenze fosse stato raggiunto dai singoli studenti.

Qualcosa di analogo si era verificato a livello universitario. Le norme sull'autonomia di ateneo emanate anch'esse alla fine degli anni novanta avevano portato a

una notevole proliferazione non solo di percorsi universitari, ma anche di variabilità dei contenuti insegnati. Di conseguenza non era più possibile riconoscere automaticamente gli esami superati presso una università da parte di un altro ateneo. A livello europeo, volendo armonizzare i vari sistemi di istruzione superiore e rendere trasparente quanto studiato nei vari percorsi accademici, si è giunti a rendere obbligatorio l'accostamento, accanto ai titoli accademici, dei cosiddetti Supplementi al diploma, cioè a documenti che descrivessero in maniera compiuta il percorso formativo seguito dai singoli studenti e la valutazione riferita ai risultati di apprendimento effettivamente conseguiti. Accanto al titolo accademico si accostava così un altro documento in cui si riportava in maniera analitica il curriculum di studi seguito dal singolo studente, descrivendo in maniera puntuale tempi, contenuti e risultati delle singole unità di apprendimento, denominate in Italia crediti formativi universitari, mentre in Europa vengono riferiti al sistema europeo di trasferimento dei crediti (European Credit Transfer System).

Nell'ambito dell'Istruzione e formazione professionale la questione si è presentata ancora più stringente perché il conseguimento di una qualifica e di un diploma professionale per essere valido sul piano nazionale ed europeo, ma soprattutto sul piano dell'inserimento nel mondo del lavoro, esigeva una chiara definizione degli standard di riferimento sia culturali di base, sia professionali. Ciò è stato raggiunto dagli accordi tra Stato e Regioni e Province autonome nel corso del 2010 e 2011. Sono stati definiti gli standard per 21 qualifiche professionali, conseguibili dopo un triennio formativo, e per 21 diplomi professionali, conseguibili dopo un quadriennio formativo. In questo caso gli attestati e i diplomi conseguiti dagli allievi dovrebbero certificare il raggiungimento da parte di questi dei livelli o standard di conoscenza e competenza definiti a livello nazionale. In questo caso rimane una questione ulteriore, la definizione di eventuali adattamenti e integrazioni a livello regionale, data la competenza esclusiva che questa hanno in tale ambito.

In sintesi, si può affermare che rispetto alle esigenze di attivazione delle certificazioni di competenze previste dalla normativa vigente, non sempre sono state ancora raggiunte alcune condizioni fondamentali per poter esercitare tale obbligo. In particolare viene a mancare un chiaro quadro di riferimento esterno all'istituzione, o standard. In altre parole è carente la descrizione puntuale di quanto viene richiesto non solo come patrimonio di conoscenze e abilità, ma anche come capacità di loro valorizzazione rispetto a compiti caratterizzanti un certo livello di competenza.

2. L'incerta marcia verso la certificazione delle competenze

Nella normativa scolastica italiana a partire dal 1999 diventa assai frequente il ricorso alla dizione "certificazione delle competenze". Ad esempio la legge 9 del 20 gennaio 1999 prevedeva all'art. 1 comma 4: "A conclusione del periodo di istruzione obbligatoria, nel caso di mancato conseguimento del diploma o della qualifica di cui al comma 1, previo accertamento dei livelli di apprendimento, di formazione e di ma-

turazione, è rilasciata all'alunno una certificazione che attesta l'adempimento dell'obbligo di istruzione o il proscioglimento dal medesimo e che ha valore di credito formativo, indicante il percorso didattico ed educativo svolto e le competenze acquisite". D'altra parte l'art. 10 del già citato Regolamento del 1999 relativo all'autonomia delle istituzioni scolastiche oltre a prevedere regolari rilevazioni periodiche di verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e di qualità del servizio scolastico, al comma 3 afferma: "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".

All'art. 3 del D.L. 137/2008 si dice "Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola secondaria di primo grado la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite è espressa in decimi. Nel D.P.R. del 22 giugno 2009, n. 122 all'art. 8, 1 si afferma "Nel primo ciclo d'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 valutazione in decimi, ai sensi dell'articolo 3, commi 1 e 2, del decreto-legge".

Mancando però un modello comune di certificazione, ogni scuola ha adottato un suo modello, spesso insistendo su quelle che comunemente sono chiamate competenze trasversali, collocate spesso accanto a competenze denominate disciplinari. A parte l'incongruenza tra certificazione delle competenze e votazione in decimi dei risultati di apprendimento, la mancanza di chiari riferimenti nazionali ha portato a una notevole attività di sviluppo di modelli che, se da un lato hanno sollecitato l'attività progettuale dei docenti, dall'altra creano non poche perplessità sul piano della comprensibilità e fruibilità sul piano pubblico e sociale di quanto certificato. Più rispondenti alle esigenze di avere a disposizione un comune riferimento esterno sembrano essere i modelli elaborati dalla Provincia Autonoma di Bolzano e dalla Repubblica di San Marino per il termine del primo ciclo scolastico.

La Provincia Autonoma di Bolzano ha predisposto un modello che distingue competenze personali e sociali, competenze procedurali e competenze disciplinari. Le *competenze personali e sociali* sono di questa natura: l'alunno/a riconosce le proprie capacità, dimostra autostima, accetta le sfide ed è consapevole delle proprie responsabilità; agisce di propria iniziativa, è motivato/a e gestisce situazioni e processi; sa lavorare in team; nel gruppo rispetta le opinioni degli altri, sa formulare la propria opinione e motivarla; affronta i conflitti in modo costruttivo; rispetta le regole della convivenza democratica, contribuisce al benessere comune e dimostra impegno e solidarietà. Tra le *competenze procedurali* si possono citare: riconosce situazioni problematiche, individua, ricerca e propone soluzioni; utilizza procedure, strategie e strumenti che rendono efficace il lavoro personale. Tra le *competenze disciplinari* eccone alcune: in italiano comprende testi di vario tipo, sa trarne informazioni e interpretarli; utilizza strutture linguistiche adeguate ai diversi scopi comunicativi e produce testi

strutturati; è consapevole che, in ogni cultura, l'essere umano esprime i propri pensieri e le proprie emozioni attraverso l'arte, la musica e la letteratura; sa dare forma alle proprie idee e ai propri sentimenti utilizzando diverse tecniche, materiali e strumenti.

Il progetto elaborato nella Repubblica di San Marino per la certificazione alla fine della scuola media è chiaramente legata alle varie discipline. Ad esempio per l'italiano le competenze si articolano secondo quattro tipologie (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) per le quali si evidenzia il livello raggiunto dallo studente sulla base di tre possibilità. Per la scrittura i tre livelli sono:

Produce testi semplici rispondenti allo scopo ed alla tipologia richiesta utilizzando strutture morfosintattiche sufficientemente corrette.	Produce testi coerenti e chiari, rispondenti allo scopo ed alla tipologia richiesta utilizzando in modo funzionale le strutture morfosintattiche ed un lessico appropriato.	Produce, utilizzando un lessico appropriato, testi rispondenti alla tipologia richiesta, formalmente corretti, esaurienti, coerenti, originali nei contenuti e organici nella struttura.
---	---	--

Il risultato di questa situazione ha portato a una proliferazione di modelli di certificazione che spesso sono ispirati a metodologie importate dagli Stati Uniti d'America e centrate sulle elaborazione delle cosiddette "rubriche", intese come strumenti per valutare prestazioni complesse. Esse prevedono la scomposizione della prestazione nelle sue componenti fondamentali e una attenta definizione dei livelli di prestazione attesi. Questa metodologia risulta assai utile sia in fase di formazione degli insegnanti, sia nella elaborazione di un progetto curricolare. Non meno significativo è il possibile contributo apportato nel finalizzare il lavoro, sia degli studenti sia dell'insegnante, e nell'alimentare quindi un'atmosfera di apprendimento attivo ed intenzionale. Tuttavia questi quadri di riferimento, anche quando sono espressione dell'attività progettuale e valutativa della singola scuola o di una rete di scuole, mancano di una caratteristica fondamentale per essere utilizzati come standard esterni per una certificazione delle competenze, in quanto sono totalmente interni all'istituzione scolastica. Per poter costituire un vero e proprio quadro di riferimento, occorrerebbe che essi potessero essere valutati da un organismo autorevole esterno e validati come congruenti con il quadro di riferimento delle conoscenze, abilità e competenze, definito a livello italiano in armonia con il *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche*.

3. La certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione

Un passo avanti nella normativa nazionale italiana si è avuto con l'introduzione della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione.

Infatti, l'impostazione data dal Regolamento sull'obbligo di istruzione³, il cui art. 4 è totalmente dedicato alla certificazione delle competenze, è assai più chiara e puntuale.

“1. La certificazione relativa all'adempimento dell'obbligo di istruzione di cui al presente regolamento è rilasciata a domanda. Per coloro che hanno compiuto il diciottesimo anno di età è rilasciata d'ufficio.

2. Nelle linee guida di cui all'articolo 5 sono contenute indicazioni in merito ai criteri generali per la certificazione dei saperi e delle competenze di cui all'articolo 2, comma 1, ai fini dei passaggi a percorsi di diverso ordine, indirizzo e tipologia nonché per il riconoscimento dei crediti formativi, anche come strumento per facilitare la permanenza, nei percorsi di istruzione e formazione.

3. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentita la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano, sono adottati modelli di certificazione dei saperi e delle competenze di cui all'articolo 2, comma 1, acquisite dagli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.”

Il modello sopra evocato è stato pubblicato con decreto del Ministro n. 9 del 27 gennaio 2010 ed è in vigore l'obbligo di consegnarlo su richiesta degli interessati a partire dall'anno scolastico 2010-2011. Esso è unico su tutto il territorio nazionale. Si nota un certo miglioramento normativo, in quanto non si fa più riferimento alle votazioni in decimi relative alle singole discipline. La scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro. Il modello è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore, con riferimento agli assi culturali che caratterizzano l'obbligo di istruzione (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale), entro il quadro di riferimento rappresentato dalle competenze chiave di cittadinanza, in linea con le indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche*.

La valutazione delle competenze da certificare in esito all'obbligo di istruzione, è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche ed è effettuata dai consigli di classe per tutte le competenze elencate nel modello di certificato, allo scopo di garantirne la confrontabilità. I consigli di classe utilizzano le valutazioni effettuate nel percorso di istruzione di ogni studente in modo che la certificazione descriva compiutamente l'avvenuta acquisizione delle competenze di base, che si traduce nella capacità dello studente di utilizzare co-

³ Decreto 22 Agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.

noscenze e abilità personali e sociali in contesti reali, con riferimento alle discipline/ambiti disciplinari che caratterizzano ciascun asse culturale.

La definizione per livelli di competenza è parametrata secondo la scala, indicata nel certificato stesso, che si articola in tre livelli: *base*, *intermedio*, *avanzato*. Ai fini della compilazione delle singole voci del modello di certificato, si precisa che il raggiungimento delle competenze di base va riferito a più discipline o ambiti disciplinari. Nel caso in cui il livello base non sia stato raggiunto, è riportata, per ciascun asse culturale, la dicitura *"livello base non raggiunto"*. La relativa motivazione è riportata nel verbale del consiglio di classe, nel quale sono anche indicate le misure proposte per sostenere lo studente nel successivo percorso di apprendimento. Per l'accertamento delle competenze il documento fa riferimento alla metodologia adottata dall'OCSE per le rilevazioni che vengono effettuate all'interno del progetto PISA.

4. Sul processo di certificazione delle competenze nei contesti formali e i suoi problemi

Riprendiamo i passaggi indicati nel primo contributo, adattandoli al caso in esame. I primi due riguardavano la raccolta di elementi informativi di ciò che il soggetto conosce ed è in grado di valorizzare in compiti coerenti con la competenza o le competenze prese in considerazione e la utilizzazione di tale documentazione ai fini di una valutazione. Nel contesto scolastico questo lavoro riguarda l'insegnante in collaborazione con lo studente. In campo internazionale si usa spesso il termine portfolio o dossier per indicare la raccolta ordinata e funzionale della documentazione. Dal punto di vista formativo lo studente deve essere progressivamente reso consapevole e responsabile di tale raccolta sotto la guida del docente, avendo un chiaro riferimento di quanto in termini di conoscenze, abilità e competenze è richiesto. Su questa base è possibile raccogliere i risultati delle prestazioni (prove affrontate, esercizi svolti in classe o a casa, contenuti e risultati delle interrogazioni, problemi risolti da soli o in gruppo, ecc.), le osservazioni sistematiche fatte, e ogni altra documentazione utile, come progetti di ricerca ed esplorazioni individuali e di gruppo, problemi complessi sviluppati in maniera dettagliata, ecc. In questo modo da un lato si valorizza la conservazione degli elaborati scritti degli alunni, dall'altro si ha a disposizione una documentazione consistente e significativa di quanto fatto dai singoli durante l'anno.

Il passaggio centrale riguardava quella che è stata definita la validazione del quadro valutativo raggiunto rispetto al riferimento esterno o standard, cioè a quanto viene richiesto non solo come patrimonio di conoscenze e abilità, ma anche come capacità di loro valorizzazione rispetto a compiti caratterizzanti un certo livello di competenza. Questo passaggio è ben difficile da portare a termine se non si ha a disposizione un quadro di riferimento chiaro e funzionale. Ad esempio nel processo di valutazione delle competenze dei quindicenni nella lettura, nella matematica e nelle scienze promosso dall'OCSE nel progetto PISA, la prima preoccupazione è stata

quella di elaborare un quadro preciso non solo di quanto si intende rilevare, ma anche dei livelli che le manifestazioni di competenza potevano evidenziare.

Si tratta dunque di avere a disposizione non solo un ambito descrittivo di competenza, quale è stato prospettato dal quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente dall'Unione Europea, bensì anche una più puntuale definizione ai vari tipi di competenza da certificare e, se utile o necessario, dei livelli raggiunti. In realtà sarebbe possibile anche definire solo un livello o standard di competenza ritenuto fondamentale ai fini della certificazione di una competenza. È quello che avviene per esempio nel processo di certificazione della competenza nella guida di un autoveicolo o in quello della certificazione delle competenze in ambito informatico. Accanto a questo quadro è necessario esplicitare quali indicatori possono o debbono essere utilizzati per inferire la presenza effettiva di una competenza ed eventualmente del livello raggiunto in essa.

Ai fini valutativi, non solo per la progettazione dei processi formativi, è opportuno che la descrizione di una competenza venga accompagnata da una esplicitazione delle conoscenze e abilità che la implicano. Infatti una competenza si manifesta perché si è in grado di valorizzare il proprio patrimonio conoscitivo per affrontare situazioni e problemi che abbiano un sufficiente carattere di novità e complessità. Sarebbe ben difficile parlare di competenza se la prestazione richiesta avesse carattere ripetitivo e/o banale. Nel caso poi di competenze che si riferiscono alla valorizzazione di saperi di natura disciplinare, o anche interdisciplinare, è del tutto naturale specificare tali saperi in maniera adeguata, in coerenza con gli orientamenti europei. Ad esempio per l'asse dei linguaggi dell'obbligo istruttivo per la lingua italiana alla prima competenza "padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti" si associano le conoscenze e abilità coinvolte. *Conoscenze*: principali strutture grammaticali della lingua italiana; elementi di base della funzioni della lingua; lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali; contesto, scopo e destinatario della comunicazione; codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale; principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo. *Abilità*: comprendere il messaggio contenuto in un testo orale; cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale; esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati; riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale; affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista; individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali.

Nel caso della certificazione delle competenze al termine dell'obbligo istruttivo si ha così da una parte una elencazione per ognuna delle competenze delle conoscenze e abilità che la contraddistinguono, dall'altra si insiste perché le competenze relative agli assi culturali vengano considerate in relazione alle otto competenze chiave di carattere più trasversale. In qualche maniera si chiede non solo ai fini di impostazione del percorso formativo decennale, ma anche ai fini valutativi di considerare una matrice del tipo di Fig. 1. Leggendo per linee orizzontali si può eviden-

ziare il contributo dei vari ambiti di competenza a quelle chiave, leggendo verticalmente si possono mettere in risalto alcuni caratteri formativi che dovrebbero caratterizzare un ambito disciplinare.

Competenze chiave	Lingua italiana	Lingua straniera	Altri linguaggi	Asse matematico	Asse scientifico tecnologico	Asse storico sociale
Imparare a imparare						
Progettare						
Comunicare						
Collaborare partecipare						
Autonomia responsabilità						
Risolvere problemi						
Collegamenti relazioni						
Gestire informazione						

Fig. 1. – *Matrice di progettazione formativa e di valutazione delle competenze a fine obbligo di istruzione.*

Degli ultimi due passaggi il primo riguarda chi certifica, cioè l'autorità che ne è competente e che redige il relativo documento, specificando quanto il soggetto sa, sa fare e sa valorizzare in un ambito specifico di competenza. In un contesto formale è l'istituzione scolastica o formativa che è titolare di tale certificazione. Tuttavia perché tale certificazione acquisti un valore adeguato occorre che oltre ad assumere con chiarezza puntualità il quadro di riferimento esterno comune essa sia trasparente quanto a metodologia rilevativa adottata.

L'ultimo passaggio concerne il riconoscimento della certificazione ai fini sia istruttivi e formativi, sia extrascolastici e lavorativi. È questo un passaggio cruciale in quanto il valore di una certificazione di questo tipo deve essere garantita più che da qualità procedurali, dal grado di fiducia che la comunità ha nei riguardi dell'istituzione stessa, oltre che dall'apporto conoscitivo che ne deriva. Il caso più singolare è quello del sistema universitario. In seguito alla Convenzione di Lisbona del 1997 relativa al riconoscimento reciproco di titoli e periodi di studio da parte dei vari Paesi europei si è giunti a sviluppare un processo di armonizzazione dei vari percorsi universitari e di controllo della loro qualità tramite apposite Agenzie nazionali accreditate presso un registro europeo. Nonostante questo, il valore di un titolo universitario anche in Europa dipende in gran parte dalla stima che la comunità accademica ha della istituzione universitaria considerata⁴.

⁴ Da questo punto di vista, in ambito internazionale, e in particolare negli Stati Uniti d'America, il riferimento alle graduatorie elaborate da enti indipendenti circa la qualità delle singole sedi universitarie è essenziale.

5. La questione dei descrittori di competenza e dei suoi livelli

Nella definizione di certificazione di competenze un passaggio spesso sottovalutato riguarda la descrizione quanto più possibile chiara e trasparente di quanto si certifica. Nella dizione del Cedefop si parla di standard o di riferimento esterno con cui confrontare quanto validato da parte dell'istituzione stessa o da un organismo terzo. Per le università si è scelto il termine di descrittori per indicare conoscenze, abilità e competenze che caratterizzano un livello di apprendimento. Nel caso delle rilevazioni promosse dall'OCSE con il programma PISA si è proceduto a una analisi e descrizione attenta di indicatori per tre ambiti di competenza: lettura, matematica scienze. È utile richiamare brevemente quanto indicato per la lettura e i suoi sei livelli di competenza. Si è partiti da una attenta analisi delle componenti essenziali della competenza nel leggere, individuando cinque processi raggruppabili secondo questo schema: 1) Utilizzare informazioni ricavate direttamente dal testo implica: a) individuare tali informazioni; b) interpretare il testo comprendendone il significato generale; c) sviluppare tale interpretazione. 2) Attingere a conoscenze extratestuali per riflettere: a) sul contenuto del testo e valutarlo; b) sulla forma del testo stesso e valutarla. I processi individuati sono poi descritti in maniera puntuale

a) *Individuare informazioni.* Nell'affrontare prove che richiedono di individuare informazioni, lo studente deve confrontare le informazioni fornite nella domanda con le informazioni letterali o sinonimiche presentate nel testo, e ricostruire così la nuova informazione richiesta. In questo tipo di prove, *l'individuare informazioni* si basa sul testo stesso e sulle informazioni esplicite presenti in quest'ultimo. Nei compiti di individuazione lo studente deve trovare determinate informazioni sulla base delle condizioni o degli elementi specificati nei quesiti. Lo studente deve scoprire o identificare uno o più elementi essenziali di un messaggio (personaggi, ritmo/tempi, ambientazione, ecc.) e cercare quindi una corrispondenza che può essere letterale o sinonimica.

b) *Comprendere il significato generale del testo.* Per *comprendere il significato generale del testo*, chi legge lo deve considerare nel suo insieme o in una prospettiva globale. Vi sono diversi compiti per i quali il lettore deve dimostrare di aver compreso il significato generale del testo. Lo studente potrebbe dimostrare una iniziale comprensione del testo identificandone l'argomento principale o il messaggio, o individuandone lo scopo generale o la funzione. Alcuni dei compiti che rientrano in questo processo possono richiedere allo studente di trovare una corrispondenza fra un segmento specifico del testo e il quesito. Altri compiti possono richiedere che lo studente presti attenzione a più riferimenti specifici presenti nel testo, come ad esempio quando il lettore deve inferire l'argomento principale sulla base della ricorrenza di una particolare categoria di informazioni. Definire l'idea di fondo di un testo significa ordinare le idee in modo gerarchico e scegliere quelle più generali e sovraordinate. Un compito di questo tipo permette di verificare se lo studente sia in

grado di distinguere i concetti chiave dai dettagli marginali o se sia in grado di risalire, da una frase o da un titolo, al tema centrale di un testo.

c) *Sviluppare una interpretazione.* Per *sviluppare un'interpretazione* il lettore deve andare al di là delle proprie impressioni iniziali in modo da elaborare una comprensione più dettagliata o completa di quanto ha letto. I compiti che attivano questo tipo di processo richiedono una comprensione di tipo logico: chi legge deve esaminare il modo in cui le informazioni sono organizzate all'interno del testo. Per fare ciò, il lettore deve dimostrare di cogliere la coerenza interna del testo, anche nel caso in cui non sia del tutto in grado di definirla esplicitamente. In alcuni casi, per sviluppare un'interpretazione occorre che il lettore elabori una sequenza di due sole frasi unite da una relazione di coesione locale, il cui riconoscimento può essere agevolato dalla presenza di indicatori di coesione, quali "primo" e "secondo" per indicare una sequenza. In casi più complessi (ad esempio per indicare relazioni di causa-effetto), è possibile che non vi sia alcun indicatore di coesione esplicito. Questi cinque indicatori permettono di individuare una serie di prove o possibili prestazioni che consentono di indurre la presenza e il livello di competenza raggiunto. Nel caso della lettura sono sei i livelli descritti.

d) *Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo.* Per *riflettere sul contenuto del testo e valutarlo* il lettore deve collegare le informazioni presenti all'interno del testo stesso con conoscenze che provengono da altre fonti. Chi legge deve anche valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base del proprio bagaglio di conoscenze. Si richiede spesso al lettore di articolare e di sostenere il proprio punto di vista. Per far ciò, egli deve prima di tutto elaborare un'interpretazione di quanto il testo dice e sottintende; quindi deve verificare tale rappresentazione mentale alla luce di quanto egli sa e crede, sulla base di informazioni già in suo possesso o di informazioni fornite da altri testi. Il lettore deve far riferimento ai dati forniti dal testo e confrontarli con quelli di altre fonti di informazione, ricorrendo a conoscenze sia generali sia specialistiche, nonché alla propria capacità di ragionamento astratto.

e) *Riflettere sulla forma del testo e valutarla.* I compiti che rientrano in questa categoria richiedono che il lettore non si faccia coinvolgere dal testo, che lo consideri in modo oggettivo valutandone la qualità e l'adeguatezza. In compiti di questo tipo diventano importanti elementi quali la struttura del testo, il genere e il registro. Tali elementi, che costituiscono le basi del mestiere di autore, sono di grande rilevanza negli standard di comprensione propri di questo tipo di compiti. Per giudicare quanto un autore riesca a ritrarre determinate caratteristiche o a convincere il lettore, non basta la conoscenza del contenuto, ma occorre anche saper cogliere le sfumature del linguaggio, comprendere, ad esempio, quando la scelta di un aggettivo possa guidare l'interpretazione.

Il passo seguente sta nell'individuare livelli progressivi di competenza. Ne sono stati individuati cinque a partire da uno minimo. Su questa base è stato possibile costruire prove di vario tipo che potessero permettere in maniera affidabile e perti-

nente una valutazione fondata non solo di competenza, ma anche di livello di competenza. Nel caso del portfolio si tratterebbe di raccogliere quella documentazione che consente di esprimere una valutazione fondata a partire da questi quadri o standard o riferimenti esterni. Qualcosa di analogo è stato fatto a suo tempo per definire il quadro delle competenze per le lingue straniere.

Conclusione

L'esempio mette in luce le difficoltà connesse con i processi di certificazione delle competenze nei contesti scolastici e formativi e cioè il non avere a disposizione una specificazione adeguata di indicatori di competenza e modelli coerenti di prove che possono saturare tali indicatori. Da un punto di vista tecnico la competenza è considerata come una variabile latente, cioè come una qualità personale che non può essere rilevata direttamente e della cui presenza e livello si può solo inferire a partire da alcuni indicatori. La questione si sposta allora sulla scelta di tali indicatori. Questi si dovrebbero prestare a una qualche forma di misurazione, tenendo conto del fatto che le misure statistiche comprendono anche forme di sola classificazione o di solo ordinamento delle manifestazioni di competenza senza dover considerare procedimenti più impegnativi e giungere a rappresentarle numericamente. La conseguenza di questa impostazione è che una valutazione di competenza non può mai consistere in un giudizio assoluto, bensì relativo alla considerazione di molti elementi che incidono su di esso: come la qualità del processo valutativo messo in campo, degli strumenti usati, della loro utilizzazione, della interpretazione delle informazioni raccolte, ecc.

Sulla affidabilità e pertinenza di un giudizio di competenza nel contesto scolastico entrano quindi in gioco non pochi fattori, a esempio: a) la scelta degli indicatori e la loro funzionalità rispetto al processo valutativo da mettere in atto; b) la utilizzazione operativa degli indicatori stessi; c) il processo inferenziale realizzato a partire dai dati raccolti per mezzo degli indicatori; d) il consenso raggiunto sulla presenza e il livello della competenza; e) le forme di descrizione della competenza e del suo livello.