

# Certificare le competenze col modello nazionale

di Rita Bortone

(parte prima)

Molte volte su questa rivista abbiamo affrontato i problemi della valutazione e della certificazione delle competenze, proponendo riflessioni e strumenti che ritenevamo funzionali ad una certificazione attendibile: *Quali risultati attesi* (ottobre 2011), *In uscita dall'obbligo: come certificheremo?* (aprile 2012); *Senza aspettare la fine dell'anno: la certificazione delle competenze in uscita dal primo ciclo* (settembre 2011), *Le competenze: primi approcci* (luglio-agosto 2011), *Valutazione e certificazione: indicazioni e problemi* (quaderno dicembre 2012).

Oggi vogliamo confrontarci col nuovo modello nazionale. Le scuole, come recita la circolare n.3 del 13 febbraio e come si legge nella utile presentazione del modello proposta da Antonio Santoro in questo stesso numero (*Certificazione delle competenze nelle scuole del I ciclo d'istruzione*), possono sperimentarne l'uso già da quest'anno, per validarne o metterne in discussione l'efficacia e fornire al Ministero elementi di eventuale revisione prima della decretazione.

Come sempre accade, le reazioni sono le più disparate: *sperimentiamo subito così gli insegnanti entrano piano piano nelle nuove logiche*; oppure *perché precipitarsi a sperimentare visto che non siamo ancora pronti*; o ancora *meglio prepararci con un po' di formazione prima di cominciare*, e così via. Questo contributo intende incoraggiare le scuole alla sperimentazione, nella convinzione che risulterà loro utile sia per verificare sul campo i punti di forza e di criticità del modello, sia per ricavarne stimoli al miglioramento didattico e valutativo.

Questo contributo intende però anche proporre una prima analisi del modello nazionale.

In questa prima parte ragioneremo sul suo impianto generale (livelli e nuclei di competenza da certificare) e sulle prime azioni che tale impianto

richiede alla scuola.

## ***I livelli della competenza e la loro descrizione: tra parole nuove e vecchie ambiguità***

I primi tre descrittori di livello (che il modello chiama *indicatori esplicativi*) sono a prima vista gli stessi utilizzati dal modello di certificazione del biennio. In realtà c'è una differenza: il modello in uscita dall'obbligo d'istruzione fa corrispondere il livello base ed il livello intermedio alla capacità dell'allievo di *svolgere compiti semplici* (livello base) o di *svolgere compiti e risolvere problemi complessi* (livello intermedio) ***in situazioni note***, e solo il livello avanzato corrisponde alla capacità di *svolgere compiti e problemi complessi* ***in situazioni anche non note***.

Oggi il modello per il primo ciclo descrive invece i livelli di competenza (base e intermedio) come la capacità di *svolgere compiti semplici* (base) o di *svolgere compiti e risolvere problemi* (intermedio) ***in situazioni nuove***. (La formula non è ripetuta nel livello avanzato, dove probabilmente appare scontata, essendo essa presente già nei due livelli più bassi) (**Schema n. 1**).

La differenza non è di poco conto, e personalmente sono convinta che quest'ultima scelta, e non la prima, sia coerente con il concetto di competenza che abbiamo acquisito e condiviso attraverso le numerose definizioni che nella norma e nella letteratura ne sono state date: se infatti la competenza è la capacità di riutilizzare *in contesti e con scopi diversi* le conoscenze e le abilità acquisite e le risorse personali possedute, appare evidente che essa possa esser *dimostrata* solo in *situazioni nuove*, o di fronte a *nuovi* contenuti, o di fronte a *nuovi* problemi. E' proprio tale *novità* di situazione, o di contenuto o di problema, ciò che fa emergere la capacità di reimpiegare, di integrare, di riprogettare, di affrontare ostacoli cognitivi ed emotivi, di impegnarsi con responsabilità, di

ricorrere con consapevolezza ai propri processi e ai propri strumenti e alle risorse interne ed esterne, e così via: è proprio la *novità* della situazione, o del contenuto o del problema, ciò che identifica una prestazione come dimostrazione di competenza. In parole povere, ciò che manifesta una competenza è la capacità di analizzare Magris che non si è studiato a scuola o di affrontare le permutazioni che non si sono studiate a scuola: tutto il resto (conoscere e riferire l'analisi di testi noti, risolvere un problema di tipo noto con modelli e procedure note) non è di poco conto ed ha certamente un grande valore, ma semplicemente *non è competenza*.

Il problema è rilevante per le sue implicazioni didattiche, e non è un caso che risulti difficile agli insegnanti: la didattica infatti cambia molto se si vogliono allievi capaci di sostenere problemi noti (didattica tradizionale) o *anche* non noti (didattica per competenze), di affrontare situazioni usuali (didattica tradizionale) o *anche* nuove (didattica per competenze).

Relativamente ai livelli, c'è però un'altra osservazione da fare, che riguarda l'introduzione del livello *iniziale* col quale si certifica la capacità dell'allievo di *svolgere prestazioni semplici e in situazioni note se opportunamente guidato*.

Non voglio soffermarmi sulle note e vecchie ambiguità della scuola italiana, sugli annosi suoi equilibrismi tra aspirazione al diffuso successo formativo e necessità di mascheramento del frequente insuccesso formativo, sulle contraddizioni irrisolte tra istanze pedagogiche (*ottica formativa e proattiva della valutazione*) e richieste sociali di informazioni trasparenti (*ottica certificativa*).

Rilevo soltanto che poiché la competenza è tale, come più documenti nazionali segnalano, solo se è manifestata da prestazioni che abbiano i caratteri dell'autonomia e della responsabilità, il soggetto che sia in grado di svolgere una prestazione solo *se opportunamente guidato* non può essere considerato un *soggetto competente*.

È vero dunque che sul piano pedagogico il quarto livello appare rispondente al carattere di processualità della competenza e correttamente aperto alla prospettiva di un suo sviluppo, ma ciò che quel livello comunica ad una prima lettura è che di fatto rappresenta un ottimo rimedio al disagio che tanti insegnanti provano, ammettendo un alunno all'esame di licenza, sia nel certificare *falsamente* il raggiungimento di *un livello base che non c'è*, sia nel certificare tout court la *competenza non raggiunta*.

Diciamoci la verità: se volessimo fare un discorso pedagogico serio, la certificazione nel primo ciclo non dovrebbe proprio entrarci; dovrebbe cominciare ad aver senso in uscita dall'obbligo, che però non dovrebbe essere spezzettato in segmenti e gradi diversi; e se davvero ci interessasse il discorso orientativo, non ci sarebbe bisogno di

*certificare*: basterebbe attrezzare gli insegnanti per una efficace didattica orientativa e dotarli di strumenti per l'autoanalisi e l'autorientamento dell'allievo (portfolio); d'altra parte, se volessimo fare un discorso certificativo serio, la certificazione dovrebbe fotografare lo stato dello studente così com'è in un definito momento, senza la paura di pregiudicare sviluppi futuri.

Il problema è che noi (in Italia) vogliamo sempre salvare capra e cavoli, spesso finendo col perderli entrambi, e che non abbiamo il coraggio o la voglia o i soldi per una riforma globale del sistema, che sola potrebbe eliminare le vecchie ambiguità valutative. Ce le conserviamo dunque, chiamandole con parole diverse, e conservando il nostro rigido impianto organizzativo centrato su classi, su anni scolastici, su organici ingessati, su principi enunciati e strumenti negati, su *obblighi* prolungati e *ripetenze* istituzionalmente conservate e sotto banco scoraggiate, e così via.

Ora però, scusandoci per la digressione, torniamo ad analizzare il nostro modello.

#### ***Dal profilo al modello di certificazione: un impianto farraginoso e inefficace***

Le *Indicazioni per il curricolo* vogliono che i diversi insegnamenti convergano verso la realizzazione di un *profilo* riferito *anche* alle competenze chiave di cittadinanza, del cui sviluppo e della cui valutazione ciascun insegnamento dovrebbe farsi carico.

Scontato, quindi, il riferimento di *questo* modello al profilo dello studente in uscita.

Per niente scontato, invece, che tale coerenza debba identificarsi, com'è stato fatto nel nostro caso, con una operazione di *letterale trasferimento* di enunciati che, presi pari pari dal profilo, si sono trasformati in nuclei informativi da certificare. Ne è nato un pasticcio all'italiana, al quale sarà davvero molto difficile riconoscere, relativamente a parecchi punti del profilo, sia la funzione *certificativa* per cui il modello stesso nasce, sia la funzione pedagogica (educativa e orientativa) che gli si vorrebbe attribuire.

Nella riproduzione riportata (**Schema n.2**) si osserva con facilità la segmentazione del profilo in 12 nuclei descrittivi/informativi, al quale si aggiunge un nucleo *aperto* per eventuali certificazioni personalizzate.

Ciascuno dei nuclei è riferito ad una o a più *competenze chiave* e chiama in causa *tutte le discipline d'insegnamento*, con la possibilità di indicarne una *maggiormente* coinvolta (**Schemi n.2 e n.3**). Il risultato è che le competenze disciplinari non compaiono nella loro specificità e sono sfumate in generici enunciati d'interesse trasversale (sono riconoscibili e unitarie solo le competenze linguistiche, matematiche, tecnologiche), mentre le competenze chiave si frantumano in diversi nuclei e variamente si integrano con *altre* competenze. Ciascuno dei nuclei richiede l'attribuzione di uno

dei quattro livelli sui quali abbiamo ragionato poc'anzi, ma la struttura globale del modello è tale che alla fine non sapremo né qual è il livello della competenza *storico-geografica* o *musicale* di Pierino (competenze disciplinari specifiche), né qual è il livello *dell'imparare a imparare* o delle *competenze sociali e civiche* di Pierino (perché ciascuna di queste competenze sarà stata valutata e certificata con *livelli* diversi, a seconda dei diversi nuclei informativi ai quali è stata riferita).

In sostanza il mio ragionamento è questo: a) il nostro sistema d'istruzione è centrato fortemente sulle discipline, e sulle discipline sono centrate l'azione didattica e l'azione valutativa; b) sul piano culturale e metodologico-didattico, trovo non solo condivisibile, ma molto importante la promozione di sguardi che *attraversino* tutte le discipline e *convercano* verso traguardi comuni (nel nostro caso rappresentati dalle competenze chiave di cittadinanza); c) questo impianto didattico (saperi disciplinari *attraversati* da obiettivi di cittadinanza) comporta per l'insegnante la necessità, quale che sia il modello di certificazione, di imparare ad insegnare matematica (o italiano o storia o arte, insomma un sapere specifico) *promuovendo* una competenza complessa che includa in sé sia i tratti (specifici) della competenza matematica, che i tratti (trasversali) della competenza comunicativa o digitale o sociale e civica, ecc.; d) la certificazione di tali competenze complesse, centrate sulla integrazione di tratti disciplinari e trasversali, implica due sole possibilità di certificazione: o si assume il punto di vista della disciplina, col vincolo di una descrizione *specifico* riferita *anche* alle competenze trasversali, o si assume il punto di vista trasversale (competenze di cittadinanza), col vincolo di una descrizione riferita chiaramente e inequivocabilmente alle competenze disciplinari. *Tertium non datur* (così a me sembra!). Introdurre in tale complessità *ulteriori* elementi di complessità e *ulteriori* improbabili punti di vista mi sembra un *tertium* contorto, fuorviante e masochistico. Il punto di vista assunto dal modello, cioè quello del profilo, a mio avviso è un *tertium* che complica le procedure per giungere alla certificazione, favorisce la inattendibilità dei giudizi, genera inefficacia comunicativa.

Ho paura insomma che questo modello, se non sarà stoppato e corretto dalle sperimentazioni, finirà con l'essere l'ennesima carta falsa che aumenterà il lavoro nelle scuole senza *certificare* nulla.

### ***I nuclei informativi tra impropri accorpamenti e improprie separazioni***

I 12 punti che costituiscono l'articolazione del profilo attengono, com'è giusto che sia, ad ambiti diversi della persona: a nostro avviso però, la loro formulazione, nel lessico e nel contenuto, è spesso inadatta allo scopo certificativo, in quanto riporta

oggetti difficilmente identificabili e difficilmente distinguibili l'uno dall'altro.

I punti **1,2,3,4,5,6,8** (vedi modello in **Scheman.2**), dei quali i primi 4 sono riconducibili a competenze unitarie, attengono ad ambiti prevalentemente cognitivi ed indicano con sufficiente chiarezza, anche se con sintesi poco efficaci, **comportamenti** osservabili e **azioni** facilmente riconoscibili e valutabili: comprendere, esprimere idee, adottare registri, esprimersi in lingua inglese, analizzare dati e fatti della realtà, ricercare e analizzare dati, e così via. Possono quindi essere declinati a seconda dei contesti e suggerire **prestazioni** che ne manifestino l'acquisizione a diversi livelli di padronanza.

Già il punto 7 presenta una formulazione ambigua ed una notevole debolezza sul piano della *valutabilità*: è riferito in parte a comportamenti cognitivi (*utilizza strumenti di conoscenza, riconosce le diverse identità, interpreta i sistemi simbolici*), ma tocca contemporaneamente la sfera valoriale e sociale dell'allievo (*dialogo, rispetto reciproco, comprensione di se stesso e degli altri*); le **azioni** che indica non sono portatrici di significati univoci né sono facilmente accertabili (*riconoscere* le diverse identità è un conto ed è verificabile; *apprezzare* le diverse identità è un altro conto ed è difficilmente verificabile); la sua formulazione accorpa in un unico nucleo oggetti di accertamento profondamente diversi tra loro, peraltro legati da una relazione mezzi/fini, per cui non si comprende bene se l'oggetto da certificare sia il mezzo o il fine. È insomma un tipo di formulazione che, se letta in chiave pedagogica (cioè nel profilo), può avere un senso perché guarda alla interezza della persona e in tale direzione indirizza gli insegnamenti, ma che certamente in contesti valutativi o certificativi appare inadeguata perché è soggetta a molteplici interpretazioni e perché inibisce ogni possibilità di rigore, di trasparenza, di attendibilità.

I punti 9, 10, 11 e 12 presentano altre criticità: modestissima la compattezza interna, poco efficaci l'accorpamento e la separazione dei diversi elementi considerati, talvolta forzata la rispondenza alle competenze chiave: che c'entrano *l'originalità e lo spirito di iniziativa* col senso di *responsabilità*, col saper *chiedere/dare aiuto*, col saper *analizzare se stesso*, col *confrontarsi con gli imprevisti*? (cose che stanno tutte unite nel punto 9)? E quale sottilissima distinzione avrà invece determinato la separazione tra *l'assumersi le proprie responsabilità* (punto 9) e *l'impegnarsi per portare a compimento il lavoro* (punto 10)? Quale il senso del separare la *disponibilità ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità* (punto 9) dalla *consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti* (punto 10)? E ancora, nei punti 11 e 12, quale il senso della separazione tra il *rispetto delle regole condivise* (punto 11) e il *rispetto della convivenza civile* (punto 12)?

Ciò che il modello chiede di certificare, insomma (mi

domando, oltre che con quale livello di attendibilità, anche con quale livello di omogeneità e di *scambiabilità* nella comunità internazionale), sono elementi non sempre riconducibili a competenze unitarie (né disciplinari né di cittadinanza), e sono indicativi a volte di *comportamenti*, a volte di *modalità* di comportamento, a volte di *ottiche*, a volte di presunte *consapevolezze*, a volte di presunte *intenzionalità*, a volte di *processi* (assimila, ha attenzione per...e così via).

A dimostrazione di quanto affermato, basti analizzare due soli esempi.

Punto 4 *Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.*

Osservazioni critiche: all'interno dell'enunciato, il tratto di competenza da certificare dovrebbe essere l'uso della tecnologia per acquisire conoscenze e per comunicare. *Con consapevolezza* non è un tratto di competenza, ma una *modalità* del suo esercizio, che ne descrive il livello, mentre *per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica* appare inappropriato come *scopo* e semmai rappresenta anch'esso una *modalità* (richiederebbe forse il gerundio *distinguendo informazioni attendibili da quelle che*, ecc.). In ogni caso, sia che voglia indicare la *modalità* con cui l'allievo ricerca informazioni, sia che voglia indicare lo *scopo* per cui ricerca informazioni, è un orpello che non aiuta a focalizzare la competenza da certificare.

Punto 7 *Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.*

Osservazioni critiche: quali sono i *fuochi* su cui puntare l'attenzione valutativa e certificativa? Qual è l'oggetto della certificazione? La conoscenza e la comprensione di se stesso? Degli altri? L'utilizzo degli strumenti di conoscenza? Di quali strumenti di conoscenza? Il *riconoscimento* delle diverse identità? O il loro *apprezzamento*? Il *riconoscimento* delle tradizioni culturali e religiose? O il loro *apprezzamento*? O l'ottica del dialogo e del rispetto reciproco?

L'estensore del modello si è cioè assunto lo scorrettissimo compito non solo di indicare le competenze da certificare o sue parti, ma in qualche modo di suggerire (ancora ottica pedagogica!) aspetti che spetta invece agli Istituti descrivere, dettagliare, contestualizzare.

La confusione che ne deriva genera il rischio che alla fine non risultino certificate né le competenze disciplinari né le competenze chiave,

e che vengano attribuiti dei *livelli* a caratteristiche comportamentali frammentate e poco significative.

### **Sperimentare il modello: dai nuclei del profilo alle prestazioni osservabili**

La letteratura di settore ci insegna che una competenza si manifesta attraverso le *prestazioni* che le *situazioni di realtà* chiedono al soggetto.

Una operazione imprescindibile (ai fini didattici, valutativi e certificativi) è dunque quella della *descrizione* condivisa di ciascuna competenza, ovvero della sua declinazione in *prestazioni di realtà* osservabili e valutabili. E' per questo, del resto, che sono nate le *rubriche* (M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Carocci 2009), strumenti che aiutano gli insegnanti ad analizzare e condividere gli elementi costitutivi di ciascuna competenza o di parti di essa.

Nel nostro caso, gli oggetti della certificazione (e quindi dell'analisi descrittiva che ne dobbiamo fare) sono a volte competenze, a volte frammenti di competenza, e sono espressi – come abbiamo già rilevato – con modalità linguistiche che non sempre facilitano la necessaria focalizzazione.

Proviamo ad illustrare quelli che a nostro avviso sono i primi passi da compiere per procedere all'attuazione sperimentale del modello (riservandoci di illustrare i passi successivi in contributi successivi).

#### **Primo passo**

*Individuare l'oggetto della certificazione cercando il fuoco di ciascun nucleo e separando il cosa dal come e dal perché (Schema n. 3).*

Il lavoro esemplificativo illustrato nello schema è possibile e necessario per i punti 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 12, e in parte per il 7. Per i punti 9, 10 e 11 il discorso è diverso: i nuclei da certificare, infatti, costituiscono essi stessi in qualche modo descrittivi delle *competenze sociali e civiche*, e a volte gli enunciati esprimono già comportamenti osservabili che non richiedono ulteriori descrizioni (chiedere e fornire aiuto, saper accettare la novità e l'imprevisto, impegnarsi per portare a termine il lavoro, rispettare le regole, collaborare con gli altri). A volte comunque richiedono anch'essi un'analisi ed una **descrizione** di qualche enunciato in termini di comportamenti osservabili (**Schema n. 4**).

#### **Secondo passo**

*Definire le prestazioni che possano **manifestare** le competenze attese*

Per poter giungere ad una certificazione attendibile, occorrerà che ciascun insegnamento disciplinare individui prestazioni, coerenti con il nucleo da certificare, in cui dovranno integrarsi elementi di disciplinarietà ed elementi di trasversalità.

Se il modello fosse stato concepito, in maniera funzionale e logica, con l'ottica delle *competenze*

*chiave interpretate a livello disciplinare*, la domanda ricorrente sarebbe stata: *come si manifesta (attraverso che tipo di prestazioni) la competenza digitale in Storia o in Italiano? La comunicazione nella madrelingua in Matematica o in Geografia? L'imparare a imparare in Scienze e in Musica e in Arte? Come si manifesta la Consapevolezza ed espressione culturale in Inglese e in Arte e in Scienze motorie?*

Poiché il modello NON ha scelto questa soluzione logica, le stesse domande ce le dobbiamo fare ugualmente, ma con riferimento ai singoli (e ahimè farraginosi!) tratti del profilo (**Schema n. 5**).

Proviamo a fare degli esempi

Consideriamo il nucleo n.1: *ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.*

Domanda da porsi a livello disciplinare (da parte di ciascuna disciplina): come questo tratto di competenza potrà manifestarsi in Matematica? O in Storia? O in Arte? Quindi proviamo a declinare le possibili risposte (**Schema n. 6**).

Consideriamo il nucleo n. 4: *usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.*

Domanda da porsi a livello disciplinare (da parte di ciascuna disciplina): come questo tratto di competenza potrà manifestarsi in Italiano, o in Scienze, o in Geografia? Quindi proviamo a declinare le possibili risposte (**Schema n. 7**).

Ovviamente le tabelle sono solo esemplificative, sia nella scelta delle discipline coinvolte nella declinazione, sia nella scelta delle performance ipotizzate.

Al riguardo vanno segnalate due cose. Da un lato è bene non avere atteggiamenti rinunciatari di fronte ad una competenza che a prima vista appare troppo distante dalla nostra disciplina d'insegnamento: se io insegno Italiano e mi domando come rapportarmi con il punto n.3 del profilo, ad esempio, mi risponderò che non posso impegnarmi sullo sviluppo della capacità di *verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche*; certamente, però, potrò contribuire allo sviluppo di un *pensiero logico-scientifico* che bla bla... D'altro canto è bene non forzare, in nome di una presunta trasversalità, verso *accostamenti puramente estrinseci* (come dicevano i Programmi del '79 per la Media). Se io non conosco l'inglese, potrò stimolare i ragazzi ad utilizzarlo per cercare su internet *anche* fonti in lingua inglese, potrò stimolarli ad utilizzare le indicazioni in inglese per risolvere un problema intervenuto sul pc, ma non potrò credibilmente contribuire allo sviluppo della comunicazione in lingua inglese nelle situazioni di vita quotidiana. In tali casi, ciascuna disciplina

dichiarerà *senza forzature e infingimenti* il proprio apporto anche se modesto, e poi l'insegnamento della lingua inglese comparirà sul modello come la disciplina cui la certificazione fa *particolare riferimento*.

### Terzo passo

*Formulare prestazioni che indichino il cosa e il come*  
Abbiamo già rilevato che alcuni nuclei da certificare riguardano aspetti cognitivi ed altri riguardano aspetti metacognitivi e sociali. Ma mentre le competenze cognitive si possono declinare in prestazioni osservabili, come abbiamo potuto osservare negli esempi, le competenze metacognitive e sociali si manifestano non attraverso prestazioni autoconsistenti, ma attraverso modalità con cui si svolgono le prestazioni cognitive.

Non esiste, cioè, una prestazione di realtà che consista nel *rispettare regole*, o nell' *assumere iniziative*, o ancora nel *comprendere se stessi*, e così via. Esistono *prestazioni di realtà per svolgere le quali occorre* rispettare regole, o assumere iniziative o comprendere se stessi e gli altri; esistono *situazioni di realtà nelle quali occorre* rispettare regole, o assumere iniziative o comprendere se stessi e gli altri.

La realtà non ti chiede una prestazione che consista nel dimostrare un'ottica di dialogo e un atteggiamento di rispetto: ti chiede prestazioni e situazioni nelle quali tu manifesterai capacità di dialogo e di rispetto, e così via.

In ottica di certificazione, questo significa che alcuni dei nuclei da certificare dovranno dare origine a *prestazioni osservabili*, mentre altri nuclei da certificare dovranno dare origine alla esplicitazione di *modi osservabili* con cui le prestazioni devono essere svolte o le situazioni devono essere vissute.

In parole povere, io potrò certificare che Pierino *sa chiedere e dare aiuto* se ho osservato che *ha chiesto e dato aiuto (competenza sociale) nel ricercare sulla rete dati e informazioni (competenza digitale), o nell'intervenire sui social network a proposito di temi X e Y (competenza comunicativa), o ancora nell'interagire in comunità di pratiche su argomenti di studio* (insieme competenza digitale, comunicativa, e imparare a imparare.)

Oppure potrò certificare che Pierino *sa chiedere e dare aiuto* se ho avuto modo di osservare come Pierino affronta *situazioni* di realtà: in aula, in laboratorio, nel corso di compiti da svolgere, di prodotti da costruire, di problemi da risolvere, ecc. L'Istituto dovrà quindi dotarsi di strumenti descrittivi e valutativi molteplici, per dar senso e trasparenza al nucleo da certificare ed al livello che verrà attribuito.

### Senza concludere

Quando avremo compiuto le operazioni di

analisi e di declinazione dei nuclei da certificare, e disporremo di un bel numero di prestazioni di realtà che possono manifestare il possesso di quei nuclei di competenza, il nostro lavoro

sarà appena cominciato, e saremo pronti ad affrontare discorsi di natura progettuale, didattica, valutativa, certificativa.

**Schema n. 1 - I descrittori di livello (indicatori esplicativi)**

Livello	Indicatori esplicativi
<b>A - Avanzato</b>	L'alunno svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<b>B - Intermedio</b>	L'alunno svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<b>C - Base</b>	L'alunno svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<b>D - Iniziale</b>	L'alunno, se opportunamente guidato, svolge compiti semplici in situazioni note.

**Schema n. 2 - Il modello di certificazione in uscita dalla scuola del primo ciclo**

	Profilo delle competenze	Competenze chiave	Discipline coinvolte	Livello
1	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
2	Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.	Comunicazione nelle lingue straniere.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
3	Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero logico-scientifico gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.	Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
4	Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.	Competenze digitali.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
5	Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.	Imparare ad imparare. Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
6	Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.	Imparare ad imparare.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
7	Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
8	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime in ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali.	Consapevolezza ed espressione culturale.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
9	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.	Spirito di iniziativa e imprenditorialità. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
10	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	
11	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....	

12	Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.	Competenze sociali e civiche.	Tutte le discipline, con particolare riferimento a: .....
13	L'alunno/a ha inoltre mostrato significative competenze nello svolgimento di attività scolastiche e/o extrascolastiche, relativamente a: .....		

Sulla base dei livelli raggiunti dall'alunno/a nelle competenze considerate, il Consiglio di Classe propone la prosecuzione degli studi nel/i seguente/i percorso/i: .....

Data: .....

Il Dirigente Scolastico

.....

**Schema n. 3 - Esempi di focalizzazione per l'individuazione dell'oggetto da certificare (Relativi ai punti 1, 2, 5 del profilo delle competenze)**

Nucleo da certificare (così com'è riportato nel modello)	Fuoco del nucleo	Elementi di contorno (modalità, fini, dettagli descrittivi di livelli, e così via)	Azioni da compiere
1. Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni	Padronanza linguistica: comprensione di enunciati e testi espressione delle proprie idee	...di una certa complessità (annotazione di livello che spetta alla certificazione) ...adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni (dettaglio relativo a una modalità, che spetta alla descrizione della competenza ed alla certificazione)	Declinare la padronanza linguistica (e in particolare, la comprensione di testi e l'espressione di idee), individuando prestazioni complesse osservabili, coerenti con i traguardi di sviluppo e con la progettazione/realizzazione didattica in contesto
2. Nell'incontro con persone di diversa nazionalità, è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione	Interazione comunicativa in lingua inglese Uso della lingua inglese funzionale a scopi pratici o di studio Interazione comunicativa in una seconda lingua	...a livello elementare (annotazione di livello che spetta alla certificazione) ...comunicazione essenziale in semplici situazioni... (annotazione di livello che spetta alla certificazione)	Declinare la competenza comunicativa in lingua inglese e in una seconda lingua e la padronanza d'uso della lingua inglese a scopi pratici o di studio, individuando prestazioni complesse osservabili, coerenti con i traguardi di sviluppo e con la progettazione/realizzazione didattica in contesto
5. Si orienta nello spazio e nel tempo, dando espressione a curiosità e a ricerca di senso; osserva e interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche	Capacità di orientamento nello spazio e nel tempo e di interpretazione di ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche	...dando espressione a curiosità e ricerca di senso (dettaglio relativo ad un fine o ad una modalità)	Declinare l'orientamento nello spazio e nel tempo e la capacità interpretativa di ambienti, ecc., individuando prestazioni complesse osservabili, coerenti con i traguardi di sviluppo e con la didattica in contesto

**Schema n. 4 - Esempio di individuazione di comportamenti riferibili ad un nucleo da certificare**

Enunciato da certificare	Individuazione di comportamenti osservabili coerenti con l'enunciato
Dimostra originalità e spirito di iniziativa	<p>Nel lavoro e nello studio utilizza i modelli e le procedure apprese, apportando autonomamente varianti funzionali allo scopo</p> <p>Nella produzione linguistica parlata e scritta usa con efficacia il trasferimento dei significati di termini e formule</p> <p>Afferma e pratica la propria autonomia di scelta rispetto alle mode correnti e non si lascia condizionare dal gruppo</p> <p>Di fronte a situazioni problematiche prova a definire il problema e a individuare le strategie di soluzione</p> <p>Esprime con facilità idee progettuali relative ai lavori di classe ed ai suoi personali impegni .....</p>

**Schema n. 5 - Schema logico della progettazione d'Istituto**

Tratti del profilo	Competenze chiave sottese	Prestazioni osservabili disciplina A	Prestazioni osservabili disciplina B	Prestazioni osservabili disciplina C	Prestazioni osservabili disciplina D	Prestazioni osservabili disciplina E	Prestazioni osservabili disciplina F	..... .....
.....	.....							
.....	.....							

**Schema n. 6 - Come una competenza trasversale (comunicazione in madrelingua) si manifesta in discipline specifiche?**

Tratto del profilo	Matematica	Storia	Arte
<p><i>Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni</i></p>	<p>L'allievo è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- illustrare verbalmente le strategie seguite per la risoluzione di un problema;</li> <li>- dimostrare la validità di una proprietà o di una regola scoperta;</li> <li>- argomentare intorno ad una tesi formulata a seguito di osservazione di dati;</li> <li>- decodificare il contenuto di un grafico e trascodificarlo in linguaggio verbale;</li> <li>- comprendere il testo di problemi anche complessi espressi con linguaggi misti;</li> <li>- comprendere autonomamente un concetto illustrato dal manuale;</li> <li>- utilizzare la struttura del manuale per ricavare informazioni funzionali a scopi di realtà;</li> <li>- illustrare con linguaggio verbale appropriato il contenuto di formule e modelli matematici;</li> <li>- utilizzare correttamente il lessico specifico in discorsi, dimostrazioni, illustrazioni di fenomeni....</li> </ul>	<p>L'allievo è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendere autonomamente un testo storico tratto dal manuale in uso o da altri manuali;</li> <li>- sintetizzare il contenuto storico, conservandone la struttura concettuale e utilizzando il lessico classificatorio specifico;</li> <li>- decodificare documenti e fonti di vario tipo, metterne in relazione il contenuto ed elaborarne una sintesi;</li> <li>- esprimere valutazioni di eventi, soggetti, comportamenti, argomentando a sostegno della propria valutazione;</li> <li>- riferire il contenuto dello studio effettuato anche con ordine logico diverso rispetto a quello usato dal manuale;</li> <li>- utilizzare i testi di diverso tipo presenti nella pagina per arricchire il significato dell'oggetto di studio;</li> <li>- elaborare una relazione/ saggio relativa ad argomenti studiati e a problematiche note/non note;</li> <li>- interpretare film e testi letterari, riconducendo gli eventi alle proprie conoscenze; .....</li> </ul>	<p>L'allievo è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- illustrare il contenuto di un'opera (pittorica, filmica, ....), utilizzando il lessico specifico della disciplina;</li> <li>- interpretare e commentare un'opera, argomentando a sostegno della propria tesi interpretativa e dibattendolo con compagni ed adulti;</li> <li>- trascodificare dal linguaggio visuale al linguaggio verbale e viceversa in funzione di scopi dati;</li> <li>- comprendere e riferire articoli di quotidiani e riviste specializzate su eventi di rilevanza artistica e culturale;</li> <li>- recensire eventi di rilevanza artistica e culturale.....</li> </ul>



**Schema n. 7 - Come una competenza trasversale (competenza digitale) si manifesta in discipline specifiche?**

Nucleo del profilo	Italiano	Scienze	Geografia
<p><i>Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere le informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo</i></p>	<p>Al termine del periodo..... l'allievo è in grado di: -utilizzare programmi di scrittura e di grafica per la elaborazione e la presentazione di testi continui, non continui, misti; -riportare i dati ricavati da un questionario sul foglio excel ed inserirli utilmente in relazioni funzionali a scopi diversi; -ricercare, utilizzando diversi motori di ricerca, informazioni relative ad autori, testi, note critiche a contenuto letterario, individuando i siti attendibili sul piano scientifico; -interagire a livello privato e sui social network su tematiche d'interesse sociale; -interagire in comunità di pratiche su argomenti di studio; -reperire materiali per approfondire specifici argomenti di studio, selezionando le fonti secondo criteri....</p>	<p>Al termine del periodo..... l'allievo è in grado di: -apprendere un nuovo contenuto attraverso l'utilizzo di un learning object; -reperire informazioni espresse con linguaggio verbale, grafico o fotografico, attraverso la ricerca su siti tematici; -utilizzare motori di ricerca in maniera rapida e funzionale ad uno scopo dato o autonomamente individuato; -condividere ricerche e dibattere con compagni di altre classi e di altre scuole su argomenti di studio o di attualità; -intervenire sui social network a proposito di temi riguardanti la salvaguardia dell'ambiente ed i relativi comportamenti civicamente corretti; -costruire relazioni dimostrative di esperienze di laboratorio in forma di presentazioni multimediali...</p>	<p>Al termine del periodo..... l'allievo è in grado di: - ricercare sulla rete dati e informazioni su argomenti affrontati in classe; - comparare le informazioni e i dati relativi ad uno stesso argomento e acquisiti da fonti diverse, ricercate sul web; - utilizzare google maps e strumenti/ applicazioni di localizzazione e di autorientamento; - ricercare video (documentari e filmati) di approccio a contesti naturali diversi; - scambiare informazioni, immagini e dati sul proprio territorio con compagni di scuole lontane, utilizzando la lingua italiana e la lingua inglese; - contribuire alla realizzazione di uno storytelling relativo ad un'esperienza di analisi economica (o storica o paesaggistica...) del territorio...</p>