

**Pubblicato il: luglio 2024**

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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Certify key citizenship skills at the end of compulsory education. An empirical survey**

**Certificare le competenze chiave di cittadinanza al termine dell'istruzione obbligatoria. Un'indagine empirica**

*di*

Anna Maria Ciraci  
Università degli Studi Roma Tre  
[annamaria.ciraci@uniroma3.it](mailto:annamaria.ciraci@uniroma3.it)

**Abstract:**

The article concerns some results of an empirical investigation relating to practices and opinions of secondary school teachers on the evaluation and certification of key citizenship skills to be acquired at the end of compulsory education. To collect information, a questionnaire was administered to a sample of 383 teachers. After an initial descriptive analysis, Multiple Correspondence Analysis was used in order to identify the existence of patterns of association between the observed variables and behavior/attitude clusters. The results of the study show, especially among teachers with greater seniority, a limited awareness of the docimological tools capable of detecting transversal citizenship skills, also for the purposes of the certification to be issued at the end of compulsory schooling.

**Keywords:** Citizenship skills, Evaluation, Assessment tools, Certification of skills.

**Abstract:**

L'articolo concerne alcuni esiti di un'indagine empirica relativa a prassi e opinioni degli insegnanti della scuola secondaria su valutazione e certificazione delle competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria. Per raccogliere le informazioni è stato somministrato

un questionario a un campione di 383 insegnanti. Dopo una prima analisi di tipo descrittivo, è stata utilizzata l'Analisi delle Corrispondenze Multiple al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra variabili osservate e cluster di comportamento/atteggiamento. I risultati dello studio mostrano, soprattutto tra i docenti con maggiore anzianità di servizio, una limitata consapevolezza degli strumenti docimologici in grado di rilevare le competenze trasversali di cittadinanza, anche ai fini della certificazione da rilasciare alla conclusione dell'obbligo scolastico.

**Parole chiave:** Competenze di cittadinanza, Valutazione, Strumenti valutativi, Certificazione delle competenze.

## **1. La certificazione delle competenze**

La prospettiva di un apprendimento non più confinato agli anni della scolarizzazione ma esteso a tutta la vita ha portato la questione della certificazione delle competenze al centro di un dibattito particolarmente intenso, ponendosi quest'ultima come lo strumento in grado di permettere la capitalizzazione delle esperienze di apprendimento condotte in contesti formativi diversi. In Europa, a partire dai Libri bianchi della Commissione Europea del 1993 e del 1995 si è sviluppata un'accezione di mobilità delle risorse umane che enfatizza non solo e non tanto la mobilità fisica delle persone, quanto la leggibilità e la trasferibilità delle competenze possedute che vengono considerate come il capitale distintivo dell'Unione. Dal Consiglio di Lisbona, in particolare, si è attivato il nesso strategico tra occupabilità degli individui, apprendimento permanente e sviluppo economico armonico e sostenibile (Consiglio dell'Unione Europea, 2001). Viene sottolineata, in particolare, la necessità di creare un sistema integrato in grado di dialogare, interagire e collaborare con la realtà socioeconomica e di garantire agli individui l'effettiva possibilità di mettere in trasparenza le esperienze e le competenze acquisite. In tale quadro di riferimento, il concetto di competenza viene collegato sia ad una dimensione di sistema – ponendolo al centro dei processi di innovazione ed integrazione tra i diversi sistemi formativi – sia ad una dimensione individuale – che riguarda il processo soggettivo di acquisizione di competenze nei diversi contesti di apprendimento formali, informali e non formali. La Certificazione delle competenze, che rappresenta il documento ufficiale con cui un'autorità riconosciuta attesta ad un soggetto il possesso di determinate competenze sulla base di determinati standard di riferimento, diventa, quindi, la chiave di volta dell'innovazione sia a livello nazionale che comunitario.

### ***1.1 La certificazione delle competenze in Europa. L'EQF (European Qualifications Framework)***

A livello europeo lo schema di riferimento per “tradurre” quadri di qualifiche e livelli di competenze dei diversi paesi è rappresentato dal *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (European Qualifications Framework – EQF)* contemplato dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008 (Parlamento europeo & Consiglio, 2008). L'EQF, che nasce dalla Strategia di Lisbona, è volto a favorire la certificazione delle competenze e la mobilità dei lavoratori nell'ottica di una maggiore trasparenza, comparabilità e spendibilità delle qualifiche. Il Quadro si applica a tutte le qualifiche, da quelle ottenute in un percorso scolare obbligatorio fino ai livelli più alti di istruzione e formazione accademica/professionale. Il nucleo fondante dell'EQF è costituito da una *griglia di otto livelli* di riferimento, dal primo relativo al termine

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16330

dell'istruzione obbligatoria, all'ottavo relativo al conseguimento delle alte specializzazioni universitarie, e per ciascuno viene descritto il profilo di competenze attese e le conoscenze e abilità ritenute necessarie. L'aspetto innovativo di questa operazione è dato soprattutto dal fatto che i livelli di riferimento spostano, finalmente, il focus dall'approccio tradizionale, basato sui *learning inputs* (durata dell'apprendimento, tipo di istituzione, ecc.), ad un'ottica maggiormente concentrata sugli esiti dell'apprendimento (*learning outcomes*). Nel 2017 con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che sostituisce la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, si consolida l'EQF come quadro di riferimento comune ad otto livelli. Nella Raccomandazione del 2017 si ribadisce che i livelli dell'EQF e i descrittori dei risultati dell'apprendimento contribuiscono a migliorare la trasparenza e la comparabilità delle qualifiche di sistemi nazionali differenti e a spostare l'orientamento generale dell'istruzione e della formazione verso i "risultati dell'apprendimento" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Gli Stati membri elaborano i quadri nazionali delle qualifiche basati sui risultati dell'apprendimento e li riportano all'EQF mediante un processo «di referenziazione». Si tratta di un processo nazionale autonomo attuato dalle autorità nazionali responsabili dei sistemi di qualificazione, nel rispetto dei criteri per la referenziazione descritti nell'Allegato III della Raccomandazione. Il rispetto di tali criteri è essenziale per assicurare la garanzia della qualità di tutte le qualificazioni corrispondenti a un livello EQF e per favorire la reciproca trasparenza e fiducia nei processi nazionali di referenziazione. Il nostro Paese ha dichiarato formalmente a quale degli otto livelli indicati dall'EQF corrispondono i nostri titoli di studio. Il Primo Rapporto italiano di referenziazione risale al 2012 ed è stato il risultato di un lavoro di analisi e confronto che ha visto il coinvolgimento di numerosi attori istituzionali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le Politiche europee, Regioni e Province autonome), delle parti sociali e degli esperti internazionali. Da tale accordo si evince che: il livello 1 corrisponde al titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione; il livello 2 alla certificazione dell'obbligo di istruzione; il livello 3 alla qualifica professionale triennale regionale; il livello 4 ai diplomi dell'istruzione secondaria di secondo grado e ai diplomi di qualifica professionale quadriennale (leFP); il livello 5 ai diplomi dell'Istruzione Tecnica Superiore; il livello 6 alla laurea triennale; il livello 7 alla laurea magistrale e ai master di primo livello; il livello 8 al dottorato e ai master di secondo livello. Nel 2022 con il decreto del Ministro del Lavoro di concerto con il Ministro dell'Istruzione e del Merito e con il Ministro dell'Università e della Ricerca è stato emanato il *Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF – Aggiornamento 2022 – Manutenzione 2022* (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2022).

### ***1.2 La certificazione delle competenze nella legislazione italiana***

In Italia è prevista una certificazione delle competenze, innanzitutto, al termine dell'obbligo di istruzione. Nelle *Linee guida* per la prima attuazione del *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* del 22 agosto 2007 n. 139, si legge che la prevista certificazione relativa all'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire una «lettura trasparente delle competenze acquisite, in grado di sostenere i processi di orientamento, favorire il passaggio fra i diversi percorsi formativi e il rientro in formazione, facilitare la prosecuzione degli

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16330

studi fino al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età». Nel 2010, con il DM n. 9, è stato introdotto nella scuola secondaria di secondo grado un *Modello di certificato*, unico sul territorio nazionale, riguardante le competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione ai quattro assi culturali (asse dei linguaggi, matematico, scientifico–tecnologico, storico-sociale) previsti dal *Regolamento* e dal relativo Documento tecnico, in linea con la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Parlamento europeo & Consiglio, 2006). In particolare, l'Allegato 2 al *Regolamento* indica le competenze chiave (definite nel Regolamento competenze chiave “di cittadinanza”) che tutti i giovani devono possedere a sedici anni, indipendentemente dalla scuola che frequentano: *Imparare ad imparare; Progettare, Comunicare; Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire ed interpretare l'informazione.*

È importante sottolineare che nel documento tecnico, allegato al *Regolamento per l'adempimento dell'obbligo di istruzione*, competenze, abilità/capacità e conoscenze sono articolate facendo riferimento alla descrizione prevista dal *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), contemplato dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008* secondo cui le “competenze”, in particolare, indicano “la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia” (Parlamento europeo & Consiglio, 2008).

Un altro aspetto rilevante del DM n. 9/2010 è dato dal fatto che, essendo il *Modello unico nazionale per la certificazione delle competenze* da utilizzare alla conclusione dell'obbligo scolastico identico per tutti i tipi di scuola, dal Liceo classico ai Corsi di istruzione e formazione professionale (IeFP), si prevede, pur in presenza di indirizzi, curricoli e programmi differenti, un traguardo minimo comune, nel senso di requisiti minimi indispensabili e traguardi formativi irrinunciabili che gli allievi in uscita dalla scuola dell'obbligo devono possedere. Sarà, però, con il DM 3 ottobre 2017, n. 742 che la certificazione delle competenze diventa obbligatoria a partire dalle scuole del primo ciclo di istruzione. Nell'art. 1, *Finalità della certificazione delle competenze*, si legge: comma 1. Le istituzioni scolastiche statali e paritarie del primo ciclo di istruzione certificano l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite dalle alunne e dagli alunni; comma 2. La certificazione descrive il progressivo sviluppo dei livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza, a cui l'intero processo di insegnamento-apprendimento è mirato, anche sostenendo e orientando le alunne e gli alunni verso la scuola del secondo ciclo di istruzione; comma 3. La certificazione delle competenze descrive i risultati del processo formativo al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, secondo una valutazione complessiva “in ordine alla capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati”. L'art. 2 indica *Tempi e modalità di compilazione della certificazione*: comma 1. La certificazione delle competenze è rilasciata al termine della classe quinta di scuola primaria e al termine del primo ciclo di istruzione alle alunne e agli alunni che superano l'esame di Stato, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62; comma 2. Il documento, redatto durante lo scrutinio finale dai docenti di classe per la scuola primaria e dal consiglio di classe per la scuola secondaria di primo grado, è consegnato

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16330

alla famiglia dell'alunna e dell'alunno e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo. L'art. 3 contiene il *Modello nazionale di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria*. L'art. 4 contiene il *Modello nazionale di certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*.

## 2. Strumenti per la valutazione delle competenze

La transizione in corso che valorizza come centrale il concetto di competenza rispetto a quelli più consueti e tradizionali di contenuti disciplinari, materie scolastiche, discipline di studio, comporta non solo una revisione metodologica e organizzativa della didattica ma anche un cambio di prospettiva nel contesto della valutazione. Data la finalità della certificazione, che deve essere *leggibile e spendibile* nel mondo della formazione (ma anche nel mondo del lavoro) è, dunque, necessario che la *valutazione/accertamento* delle competenze da certificare sia garantita da criteri di rigore e qualità. Certificare competenze significa che la persona ha acquisito una capacità di intervento efficace in un tipo di compiti che è stabile e non soggetta al rapido declino della memoria. L'aspetto distintivo della certificazione rispetto alla valutazione degli apprendimenti consiste in un'assunzione di responsabilità collettiva che vuol dire intersoggettività condivisa e riferimento a standard comuni. In altre parole, certificare significa che la responsabilità rispetto all'esito della valutazione non è più un fatto che riguarda solo l'alunno, o al più la sua famiglia, ma è una dichiarazione di persone professionalmente responsabili rispetto alla comunità (Ajello, 2011, Benadusi & Molina, 2018).

Per valutare le competenze occorre quindi una strumentazione docimologica articolata perché, se è vero che esistono diversi strumenti per valutare le competenze, non esiste un unico strumento valutativo adatto per la valutazione di ciascuna di esse (Dewson *et al.*, 2000). Le competenze presuppongono, infatti, un loro uso in contesti dinamici e differenziati (Trincherò, 2013; Pellerrey, 2017) e ciò che funziona a fini valutativi in un contesto può rivelarsi non idoneo in un altro o per la valutazione di altre competenze. Così, mentre la valutazione tradizionale tende ad essere progettata per condurre a una risposta corretta o sbagliata, la valutazione delle competenze deve essere volta ad intercettare l'incidenza di contesti in trasformazione e rendere visibili i meccanismi critici e di ragionamento adottati nonché le strategie concettuali messe in atto per risolvere problemi complessi e mutevoli (Biasi, Caggiano & Ciraci, 2019). Se strumenti quantitativi come le prove di verifica strutturate o oggettive (prove a stimolo chiuso e risposta chiusa) possono essere maggiormente indicate per valutare una serie di conoscenze e competenze di natura strettamente disciplinare e direttamente collegabili ai curricoli scolastici, la tipologia delle prove "semistrutturate"<sup>1</sup> (Domenici, 2005, 2009; Ciraci, 2015; Domenici & Ciraci, 2016) si presta meglio a valutare non solo la capacità di applicare le conoscenze caratterizzanti un determinato campo di studi, ma anche abilità divergenti (linguistiche, di *problem solving*, decisionali, relazionali e critiche) che, se pur perseguite all'interno delle singole discipline, consentendo un uso consapevole del sapere acquisito, concorrono alla promozione di schemi cognitivi specifici, capaci di adattarsi e rimodularsi nelle nuove situazioni e dunque destinati a permanere nel tempo (Ciraci, 2013, 2017; Biasi & Ciraci, 2019).

---

<sup>1</sup> Quando si parla di "prove semistrutturate" nella letteratura ci si riferisce ad una tipologia di prove di verifica che, rispetto alle prove strutturate o oggettive, al momento della somministrazione presentano chiusa e ben strutturata solo la domanda che sollecita la manifestazione delle competenze da verificare (Domenici, 2005).

Il principio che le competenze sono cosa ben diversa dalle conoscenze comporta, quindi, che la certificazione delle competenze non potrà mai semplicemente tradursi in una semplice traslazione della valutazione degli apprendimenti, per giunta espressa in voti (Ciraci 2015). “Mentre i voti e i giudizi permettono di seguire il percorso di apprendimento e di crescita dello studente, con la certificazione delle competenze l’intento è quello di fornire informazioni puntuali sui livelli di preparazione in relazione a criteri di carattere generale” (MIUR, 2010). Del resto, questo aspetto è di tutta evidenza negli indicatori esplicativi dei livelli relativi all’acquisizione di competenze presenti nei modelli di certificazione (DM 9/2010; DM 742/2017-Allegati A e B).

### **3. Valutare e certificare le competenze degli studenti nell’assolvimento dell’obbligo di istruzione. Un’indagine nella scuola secondaria di secondo grado della Regione Abruzzo**

#### **3.1. Il problema**

La ricerca che qui si presenta si colloca nell’ambito della problematica generale della valutazione delle competenze in ambito scolastico anche ai fini della loro certificazione. Purtroppo, nella prassi scolastica italiana emerge la difficoltà per gli insegnanti di allineare conoscenze disciplinari con *skills* sociali e trasversali e di conseguenza la difficoltà di procedere alla certificazione delle competenze a causa sia di una valutazione legata ancora agli apprendimenti disciplinari, sia di una scarsa padronanza di strumenti docimologici in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze. A fronte di una forte apertura e legittimazione istituzionale di una *mission* educativa e formativa della scuola in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva da accompagnare alle conoscenze disciplinari, ancora le competenze sociali e trasversali (di cittadinanza, soft skills, transversal skills, core competences, ecc.) appaiono agli insegnanti di difficile inquadramento sul piano teorico e didattico-valutativo (Ciraci, 2019; Ciraci, Isidori & Cortellesi, 2023).

#### **3.2. Obiettivi, contesto e partecipanti, strumenti, metodologia**

##### **3.2.1. Obiettivi**

Si sono volute indagare prassi, opinioni e difficoltà degli insegnanti nella valutazione e nella certificazione delle “competenze chiave di cittadinanza” da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione* (Decreto 22 agosto 2007 - Allegato 2): *imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l’informazione*. Nondimeno, si è ritenuto necessario indagare quali strumenti di verifica vengono utilizzati da parte degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado per la rilevazione delle suddette competenze. In particolare, l’uso da parte degli insegnanti partecipanti all’indagine di alcuni strumenti valutativi innovativi che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci e in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze: saggi brevi, osservazioni sistematiche, prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale, studi di caso, rapporti di laboratorio, rubriche di valutazione.

### **3.2.2. Contesto e partecipanti. Descrizione del campione**

Il contesto entro cui è stata condotta la ricerca è rappresentato dalle scuole secondarie di secondo grado della Regione Abruzzo. I partecipanti alla ricerca sono i docenti in servizio presso le classi seconde della scuola secondaria di secondo grado della Regione Abruzzo, tenute appunto a certificare le competenze nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Il 73,6% del campione è di genere femminile e il 26,4% è di genere maschile, il 33% ha un'età compresa tra i 40 e i 50 anni. Il 41,9% insegna negli Istituti tecnici, il 43,5% insegna presso i Licei e il 14,7 % negli Istituti professionali. Il 44,5 % insegna da meno di 5 anni, il 20,9% da 5 a 10 anni, il 7% da 11 a 15 anni, il 27,5% da oltre 15 anni.

### **3.2.3. Strumenti**

Per indagare prassi valutative, opinioni e difficoltà degli insegnanti è stato utilizzato il questionario *Strategie valutative degli insegnanti*, composto da domande con alternative di risposta predeterminate, costituito da 2 sezioni<sup>2</sup>: Sezione 1. *Dati ascrittivi*: Titolo di studio; Anzianità di servizio nella scuola secondaria; Attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno; Tipo di scuola in cui gli insegnanti prestano servizio. Sezione 2. *Strategie valutative degli insegnanti*: processi valutativi; strumenti utilizzati per la valutazione degli apprendimenti; strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*; difficoltà incontrate nella rilevazione e valutazione delle competenze chiave di cittadinanza; prassi di certificazione delle competenze nella scuola in cui gli insegnanti prestano servizio. Il questionario, distribuito attraverso posta elettronica istituzionale dell'USR Abruzzo, è stato recapitato all'indirizzo istituzionale di tutti i docenti in servizio presso le scuole del territorio e compilato online su Google Moduli (Forms) da 383 insegnanti nel mese di maggio 2023. Al fine di mitigare alcune distorsioni del test, come l'effetto acquiescenza o l'effetto di desiderabilità sociale, i questionari sono stati anonimi e auto compilati.

### **3.2.4. Metodologia**

Per studiare i dati, in seguito ad una prima analisi monovariata di tipo puramente descrittivo del fenomeno, è stata utilizzata anche l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (tecnica di analisi statistica multivariata) (Benzécri, 1973) al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra le variabili osservate e gruppi di comportamento/atteggiamento.

---

<sup>2</sup> Il questionario è stato costruito, e sottoposto a *try out*, prendendo come riferimento il *Questionario CDVR per la rilevazione delle competenze didattiche, valutative e relazionali degli insegnanti* (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014).

### 3.3. Analisi dei dati descrittivi. Principali evidenze relative alle strategie valutative degli insegnanti

#### 3.3.1. Strumenti utilizzati per la valutazione degli apprendimenti disciplinari

Anche se più della metà degli insegnanti dichiara di utilizzare per valutare gli apprendimenti disciplinari le *osservazioni sistematiche* (57,1%), le *prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale* (51,1%), le *domande con risposte aperte brevi* (50,8%) e i *colloqui strutturati* (50,5%), vi è un massiccio uso delle *prove oggettive* (51,3%). Nello stesso tempo, sono ancora molto utilizzate alcune prove tradizionali come le *interrogazioni* (47,1%), meno i *temi* (21,2%). Emerge un dato contraddittorio: un'alternativa al tema tradizionale come il saggio breve è poco usata (18,6%). Inoltre, vengono utilizzati molto poco gli *studi di caso* (30,6%), tipologia che si pone nella stessa prospettiva valutativa delle *prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale*. Sono poco utilizzate anche le *prove di sintesi* (24,9%) (Fig. 1).

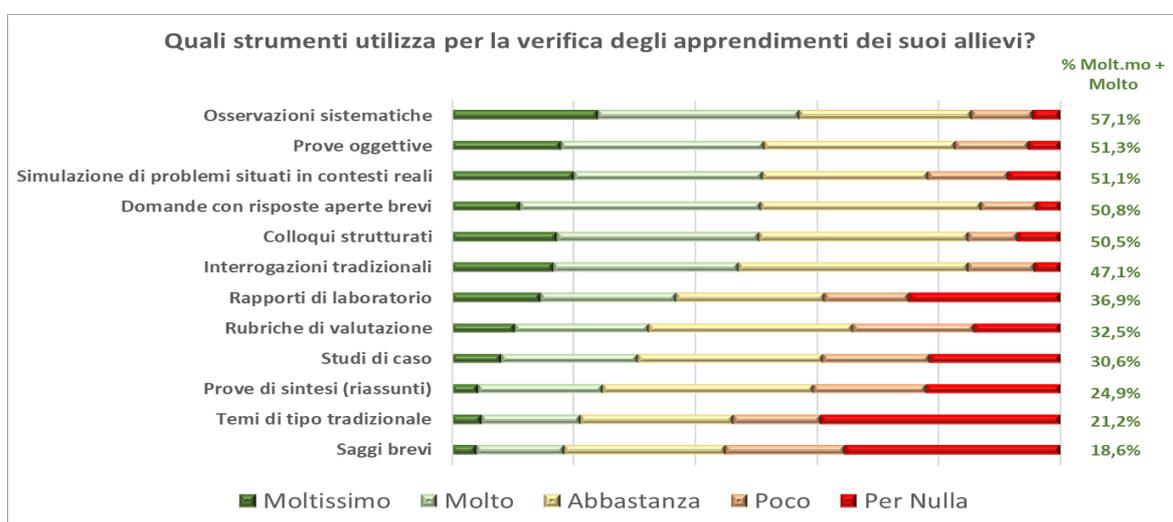


Figura 1. Strumenti utilizzati per la valutazione degli apprendimenti disciplinari

#### 3.3.2. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza previste dal Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione

Riguardo agli strumenti per valutare le competenze chiave di cittadinanza previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, gli insegnanti dichiarano di utilizzare le *prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale* (62,9%), le *osservazioni sistematiche* (60,7%) ma anche le *prove oggettive* (44%) mentre non sono molto utilizzate le prove tradizionali: *interrogazioni* (31,1%) e *temi* (20,7%) (Fig. 2).

Va sottolineato un dato interessante: per la verifica delle competenze chiave di cittadinanza vengono utilizzate in misura minore, rispetto agli strumenti usati per la verifica degli apprendimenti disciplinari, le *prove tradizionali* (le *interrogazioni* passano dal 47,1% al 31,1% e i *temi* dal 21,2% al 20,7%) e le *prove oggettive* che passano dal 51,3% al 44%.

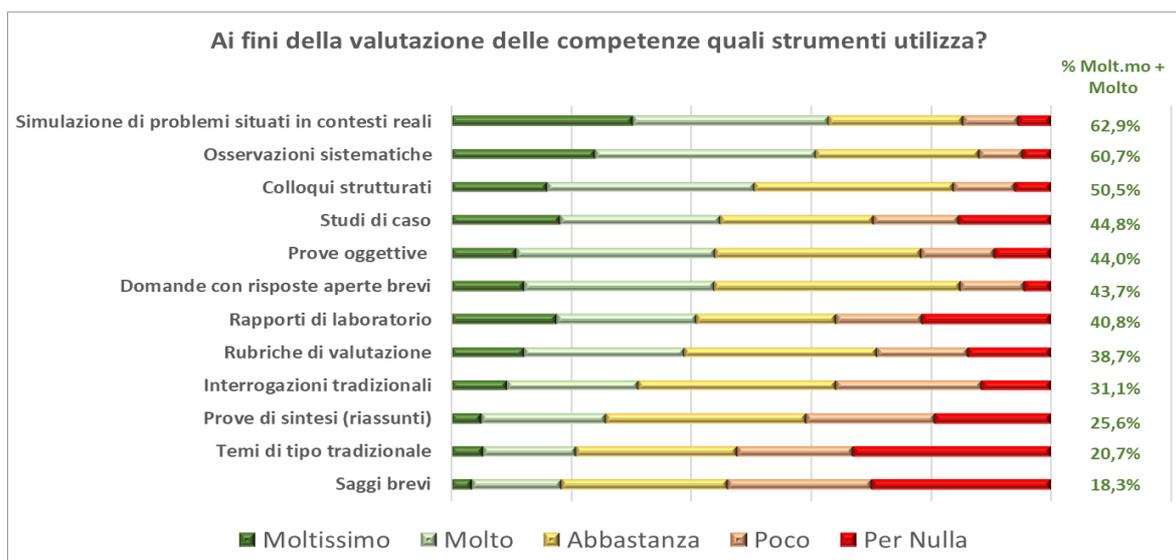


Figura 2. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza

### 3.3.3. Difficoltà nella rilevazione e valutazione delle competenze chiave di cittadinanza

Circa la metà degli insegnanti dichiara che le ragioni che possono rendere difficile rilevare e valutare le competenze chiave trasversali si legano soprattutto alla *mancaza di standard condivisi* (49,5%), alla *difficoltà di allineare gli obiettivi in termini di competenze con quelli delle discipline* (41,2%), alla *presenza di modelli didattico-curricolari prevalentemente orientati ai contenuti* (40%) (Fig.3).

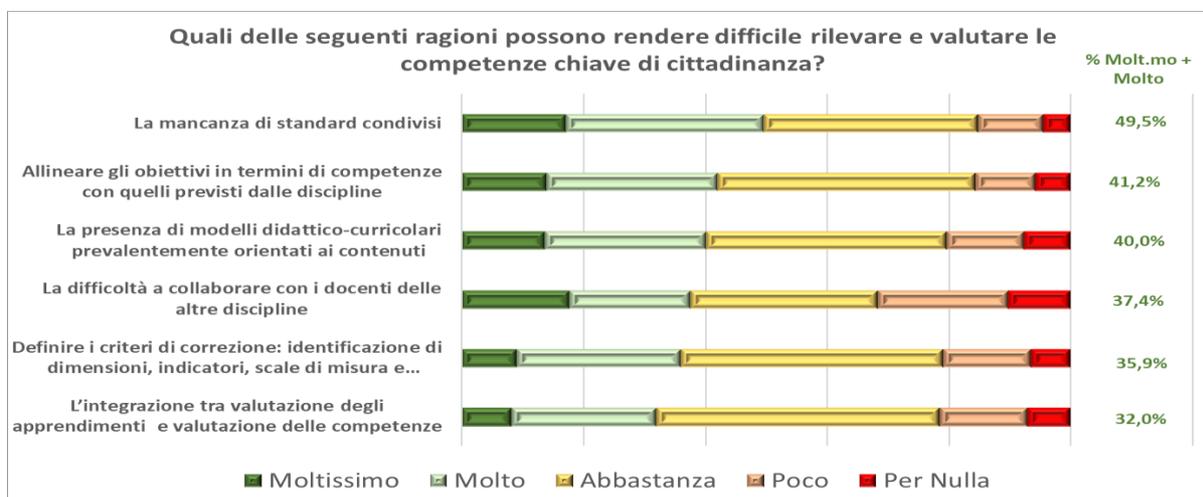


Fig.3. Difficoltà nella rilevazione e valutazione delle competenze chiave di cittadinanza

### 3.3.4. Le prassi di certificazione delle competenze: come viene realizzata nel proprio Istituto la valutazione delle competenze di base e dei relativi livelli raggiunti ai fini della certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

La valutazione delle competenze acquisite ai fini della certificazione nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione viene effettuata prevalentemente utilizzando tutte le valutazioni fatte nel corso dell'anno dai docenti nelle singole discipline (45,8%) o trasformando direttamente in livelli di competenza i voti delle singole discipline (38,7%). Purtroppo, emerge la cattiva prassi di certificare le competenze attraverso una traslazione della valutazione degli apprendimenti disciplinari. Alcune note positive: l'utilizzo di prove di valutazione riferite ai quattro assi culturali (38,2%), l'utilizzo di griglie di osservazione sistematica (34,3%) e lo scarso uso di prove oggettive (21,5%). L'uso di prove comuni ai fini della certificazione finale è piuttosto ridotto (27,2%) (Fig. 4).

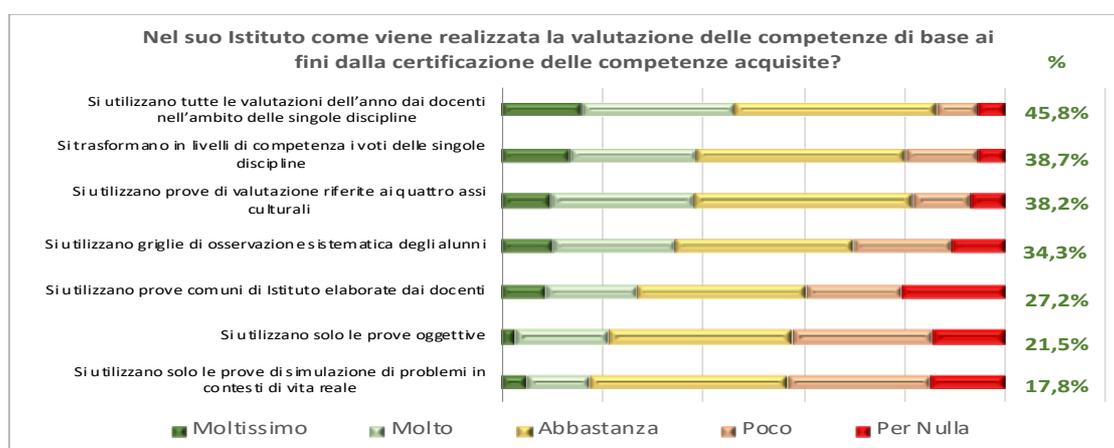


Fig.4. La valutazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione ai fini della certificazione

### 3.4. Analisi delle Corrispondenze Multiple

A questo punto si sono analizzati i dati raccolti con il questionario *Strategie valutative degli insegnanti* anche attraverso l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra alcune delle variabili osservate e cluster di comportamento/atteggiamento (gruppi che rispondono in maniera omogenea alle domande).

Si è proceduto quindi ad analizzare le connessioni tra variabili qualitative discriminanti e cluster di insegnanti. Il questionario, a cui hanno risposto circa 380 insegnanti, presenta gruppi omogenei di domande che indagano aspetti diversi del problema e che, nel gergo dell'ACM, sono detti *temi dell'indagine*. I temi specifici indagati nel nostro caso con l'ACM sono stati due: 1. "tipologie di strumenti utilizzati ai fini della valutazione delle competenze chiave di cittadinanza" 2. "come viene realizzata la valutazione delle competenze di base e dei relativi livelli raggiunti ai fini dalla certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione prevista dal D.M. n.9 del 27/10/2010".

Variabili a confronto:

- Anzianità di servizio
- Tipologia di scuola dove gli insegnanti prestano servizio attualmente

Per una maggiore leggibilità si sono semplificate le variabili di comportamento ricodificando i 5 livelli di intensità (Moltissimo-Molto-Abbastanza-Poco-Per nulla) in 3 livelli:

- Intenso (Moltissimo & Molto)
- Medio (Abbastanza)
- Scarso (Poco & Per nulla)

### 3.4.1. ACM: Anzianità di servizio - Tipologia di scuola in cui insegna attualmente (Liceo, Istituto Tecnico, Istituto professionale) - Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza

Domanda: Ai fini della valutazione delle competenze chiave di cittadinanza acquisite dai suoi allievi quali delle seguenti tipologie di strumenti utilizza?

#### 1. Interrogazioni tradizionali (Fig. 5)



Fig. 5. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Interrogazioni tradizionali

Riguardo all'uso delle *Interrogazioni tradizionali*, emerge un utilizzo "intenso" contiguo al Liceo ed alla maggiore anzianità di servizio. Un utilizzo "medio" negli Istituti Tecnici. Utilizzo "scarso" a metà strada tra Istituto Professionale e Liceo. In realtà il Liceo sarebbe relativamente vicino sia alle risposte "moltissimo" che alle risposte "per nulla", ovvero, all'interno degli insegnanti del Liceo sembrano esserci due gruppi eterogenei per risposte date.

#### 2. Prove oggettive (quesiti a scelta multipla, vero-falso, completamenti, corrispondenze, ecc.) (Fig. 6)

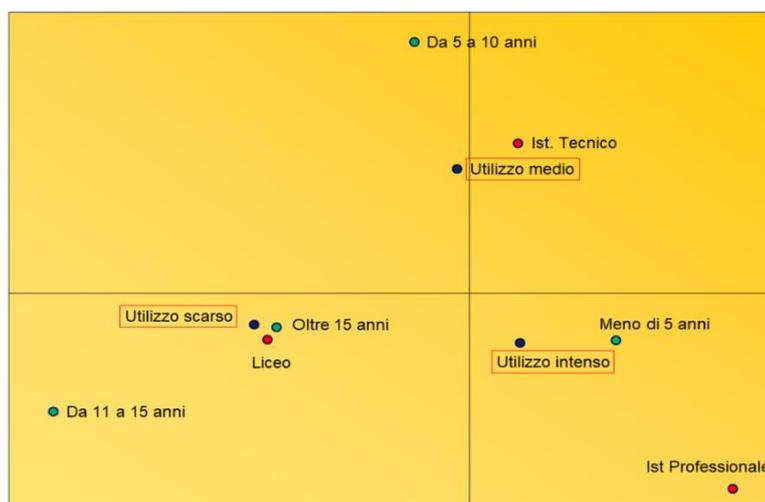


Fig. 6. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Prove oggettive

Riguardo alle *Prove oggettive*, l'utilizzo "intenso" è più vicino all'Istituto Professionale e a docenti con poca anzianità. L'utilizzo "scarso" è più vicino al Liceo e a insegnanti con anzianità maggiore. L'utilizzo "medio" è peculiare degli Istituti Tecnici.

### 3. Saggi brevi (Fig. 7)



Fig. 7. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Saggi brevi

Per i *Saggi brevi* emerge un utilizzo "intenso" per gli Istituti Professionali e per gli insegnanti con poca anzianità. Gli Istituti Tecnici e i docenti con anzianità da 5 a 10 anni vicini ad un utilizzo "scarso". I Licei e i docenti con anzianità più elevate vicini ad un utilizzo "medio".

#### 4. Temi di tipo tradizionale (Fig. 8)



Fig. 8. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Temi tradizionali

I *Temî tradizionali* sono piú utilizzati da insegnanti di Liceo e con maggiore anzianità. Sono poco utilizzati dagli insegnanti degli Istituti Tecnici e in modo intermedio dagli insegnanti degli Istituti Professionali.

#### 5. Rapporti di laboratorio (Fig. 9)



Fig. 9. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Rapporti di laboratorio

I *Rapporti di laboratorio*, stranamente, non sembrano molto utilizzati negli Istituti Tecnici, ma molto negli Istituti Professionali. Valore intermedio per il Liceo.

## 6. Studi di caso (Fig. 10)



Fig. 10. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Studi di caso

Gli *Studi di caso* sono trasversali con un utilizzo più marcato negli Istituti Professionali e Tecnici.

## 7. Prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale (Fig. 11)

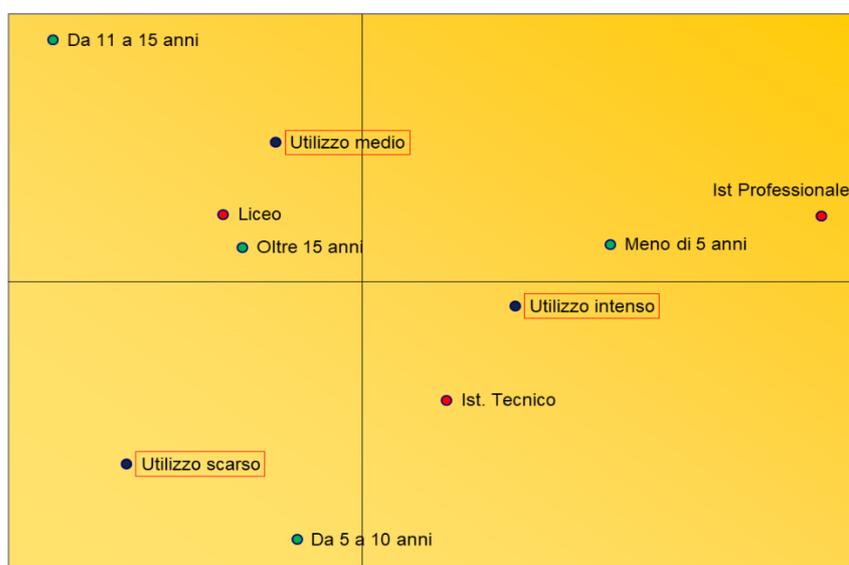


Fig. 11. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Prove di simulazione di problemi

Anche le *Prove di simulazione di problemi in contesti reali* sono trasversali. Forzando un pò si può dire che sono meno utilizzate negli Istituti Tecnici e di più negli Istituti Professionali ma non si vede una struttura chiara a questo livello.

## 8. Osservazioni sistematiche (Fig. 12)



Fig. 12. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Osservazioni sistematiche

Le *Osservazioni sistematiche* sono meno utilizzate negli Istituti Professionali e di più nei Licei. Utilizzo intermedio negli Istituti Tecnici.

## 9. Rubriche di valutazione (Fig. 13)



Fig. 13. Strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza. Rubriche di valutazione

Infine, le *Rubriche di valutazione* non discriminano tra Licei e Istituti Professionali. Gli Istituti Tecnici sono più associati alla risposta “abbastanza”. Anche qui il Liceo appare “diviso” in due correnti eterogenee, una che utilizza molto ed una che utilizza molto poco le rubriche di valutazione. L’anzianità di servizio, invece, sembra incidere più nettamente, con un utilizzo “scarso” nelle anzianità più elevate.

**3.4.2. ACM: Anzianità di servizio - Tipologia di scuola in cui insegna attualmente (Liceo, Istituto Tecnico, Istituto professionale) - Certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione**

Domanda: Nel suo Istituto come viene realizzata la valutazione delle competenze di base e dei relativi livelli raggiunti ai fini dalla certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (D.M. n.9 del 27/10/2010)?

1. Si utilizzano prove comuni di Istituto elaborate dagli insegnanti (Fig. 14)

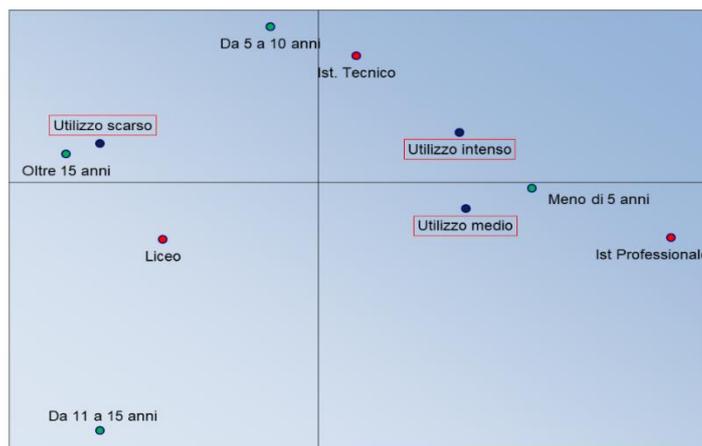


Fig. 14. Certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Uso di prove comuni di Istituto

Gli insegnanti degli Istituti Professionali riguardo a questa modalità rispondono spesso “abbastanza”. Istituti Tecnici e Licei non hanno una connotazione chiara. Sembra che i Licei siano più vicini alla modalità “scarso” ma è un po’ una forzatura.

2. Si utilizzano tutte le valutazioni fatte nel corso dell'anno dagli insegnanti nell'ambito delle singole discipline (Fig. 15)



Fig. 15. Certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Uso di tutte le valutazioni fatte dagli insegnanti nelle singole discipline

Gli insegnanti degli Istituti Tecnici e con 5-10 anni di anzianità rispondono più spesso “molto/moltissimo”, viceversa i docenti dei Licei. I professionali più vicini ad “abbastanza”.

3. Si trasformano in livelli di competenza i voti attribuiti negli apprendimenti delle singole discipline (Fig. 16)

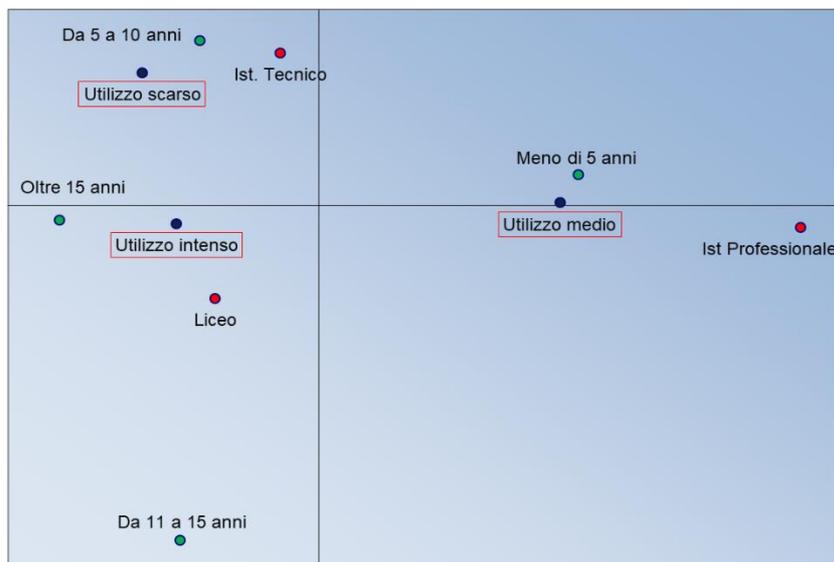


Fig. 16. Certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Trasformazione dei voti in livelli di competenza

Nei Licei si cade più spesso in questo equivoco. Negli Istituti Tecnici non si utilizza questa modalità mentre negli Istituti Professionali troviamo una situazione intermedia.

4. Si utilizzano griglie di osservazione sistematica degli alunni (Fig. 17)

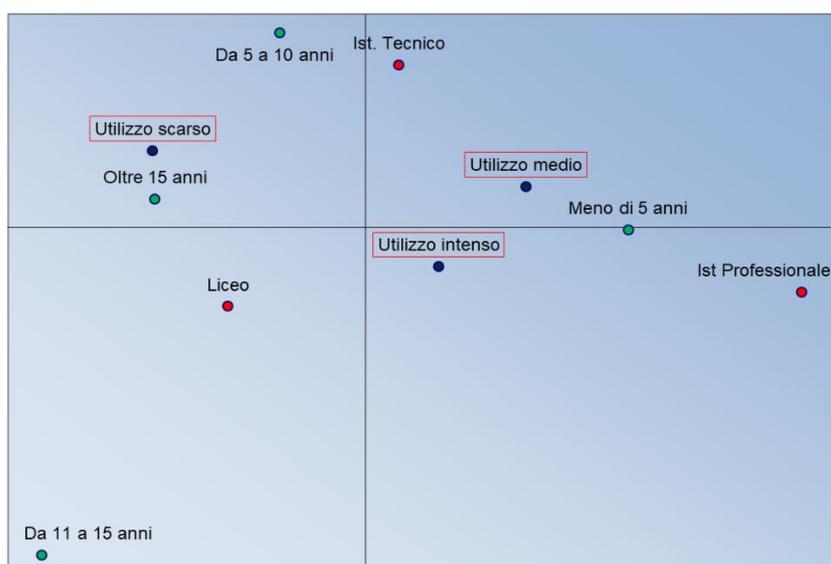


Fig. 17. Certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Uso di griglie di osservazione sistematica

In questo caso le risposte discriminano poco in base alla tipologia di istituto. Emerge che gli insegnanti con più esperienza non usano le griglie di osservazione.

5. Si utilizzano ai fini della certificazione le prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale (compiti di realtà) fatte dai docenti nelle singole discipline (Fig. 18)

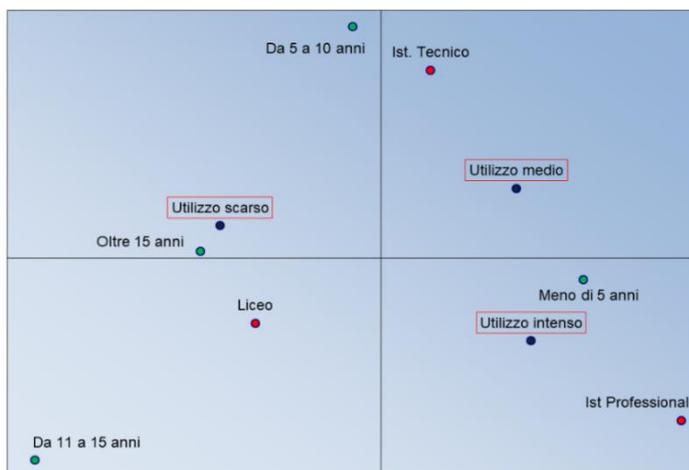


Fig. 18. Certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Uso di prove di simulazione di problemi in contesti reali

Le prove di simulazione di contesti reali sono più usate negli Istituti Professionali e dagli insegnanti con meno esperienza. Viceversa, sono meno usate dai docenti con maggior esperienza e nei Licei. Istituti Tecnici meno caratterizzati.

6. Si utilizzano ai fini della certificazione prove di valutazione riferite ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) previsti dal D.M. n.9 del 27/10/2010 (Fig. 19)



Fig. 19. Certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Uso prove di valutazione riferite ai quattro assi culturali

L'uso di prove di verifica relative ai quattro assi culturali le ritroviamo più utilizzate dagli insegnanti degli Istituti Tecnici e dagli insegnanti con 5-10 anni di anzianità. Nei Licei si usano relativamente meno. Gli Istituti Professionali non appaiono molto caratterizzati.

In sintesi, per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza da far acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, dall'analisi ACM emerge un uso intenso delle *prove tradizionali* (interrogazioni e temi) da parte degli insegnanti dei Licei e con maggiore anzianità di servizio, mentre l'uso delle *prove oggettive* (quesiti a scelta multipla, vero-falso, completamenti, corrispondenze, ecc.) è più intenso negli Istituti Professionali e da parte di insegnanti con poca anzianità.

Da sottolineare che le prove volte a verificare la capacità di *problem solving*, come *gli studi di caso* e le *prove di simulazione di problemi in contesti reali*, sono trasversali, ma con un utilizzo più marcato negli Istituti Professionali e Tecnici, meno nei Licei.

Emerge ancora una volta la relazione tra anzianità di servizio e maggiore utilizzo, per la valutazione delle competenze, di strumenti di verifica tradizionali rispetto ad altri strumenti più innovativi.

Riguardo alla valutazione ai fini della certificazione delle competenze richiesta dal D.M. n.9 del 27/10/2010, non emerge, come sarebbe auspicabile, la elaborazione di prove comuni d'Istituto, soprattutto nei Licei. Anche l'uso di prove che facciano riferimento ai quattro assi culturali previsti dal Regolamento le ritroviamo più utilizzate dagli insegnanti degli Istituti Tecnici e dagli insegnanti con 5-10 anni di anzianità.

Infine, gli insegnanti degli Istituti Tecnici affermano di utilizzare per la certificazione delle competenze tutte le valutazioni fatte nel corso dell'anno nell'ambito delle singole discipline, mentre gli insegnanti dei Licei trasformano, addirittura, in livelli di competenza i voti attribuiti negli apprendimenti delle singole discipline.

#### 4. Conclusioni

Ancora una volta la maggioranza degli insegnanti mostra una scarsa consapevolezza della differenza tra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali di cittadinanza, scarsa consapevolezza che si manifesta sia nella prassi di trasformare i voti riferiti agli apprendimenti disciplinari in livelli di competenze, sia nello scarso utilizzo di strumenti docimologici in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze, utilizzando spesso per la loro rilevazione strumenti di verifica tradizionali e prove oggettive.

Il passaggio da *modelli didattico-curricolari orientati ai contenuti* a *modelli orientati alle competenze* per facilitare, tra l'altro, il conseguimento delle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* indicate dall'Unione Europea, impone non solo una revisione metodologica e organizzativa della didattica ma anche un cambio di prospettiva nel contesto della valutazione. Occorre superare l'equivoco di separare conoscenze e competenze, come se queste ultime fossero qualcosa di diverso e di aggiuntivo rispetto alle conoscenze e alle abilità e la certificazione delle competenze andrebbe fatta non sulla base della valutazione finale degli apprendimenti disciplinari ma descrivendo i risultati del processo formativo "in ordine alla capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati" (DM 742/2017, Art. 1).

### **Riferimenti bibliografici:**

- Ajello, A. M. (2011). Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale. *Scuola democratica*, 2, 98-105.
- Benadusi, L., & Molina, S. (a cura di). (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Benzécri, J. P. (1973). *L'analyse des données*, Tome I: *La taxinomie*, Tome II: *L'analyse des correspondances*. Paris: Dunod.
- Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2019). Processi cognitivi e dimensioni affettivo-relazionali nella didattica digitale. La simulazione di contesti reali per lo sviluppo del pensiero critico e creativo. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore* (pp. 164-191). Milano: FrancoAngeli.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). Soft Skills degli insegnanti. Verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana / Soft Skills of teachers. Towards a new field of research and training. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 92-103.
- Ciraci A.M, Isidori M.V., Cortellesi C.M. (2023). Valutare e certificare le competenze degli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Un'indagine empirica nella scuola secondaria della Regione Abruzzo. *JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES*, 28/2023, 207-224.
- Ciraci, A. M. (2013). La sfida delle competenze per una scuola inclusiva. In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (parte seconda, pp. 125-218). Roma: Armando.
- Ciraci, A. M. (2015). Didattica, valutazione e certificazione delle competenze nel sistema formativo: elementi chiave per l'inclusione e l'equità sociale. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. (pp. 135-164). Roma: Anicia.
- Ciraci A.M. (2017). Processi valutativi e autovalutativi. Le prove semistrutturate. In G. Domenici (a cura di), *SUCCESSO FORMATIVO, INCLUSIONE E COESIONE SOCIALE: STRATEGIE INNOVATIVE. Volume primo: Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione* (pp. 270-277). Roma: Armando.
- Ciraci, A. M. (2019). Le competenze valutative. Un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 20, 175-200.
- Ciraci, A. M., Isidori, M. V., & Cortellesi, C. M. (2023). Valutare e certificare le competenze degli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Un'indagine empirica nella scuola secondaria della Regione Abruzzo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 28, 207-224.
- Consiglio dell'Unione Europea (2001). Relazione del Consiglio dell'Istruzione al Consiglio europeo. *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*. Bruxelles, 14 febbraio 2001(OR. EN)5980/01.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16330

- Dewson, S., Eccles, J., Tackey, N. D., & Jackson, A. (2000). *Guide to measuring soft outcomes and distance travelled*. London: Department for Education and Employment.
- Domenici, G. (a cura di) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. & Ciraci, A.M. (2016). Competencias y Procesos de Evaluación. Pruebas de Verificación Semiestructuradas. In: *Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior, Memorias*. Havana (Cuba), 15 - 19 febrero 2016. CD-Rom (PED 291 - pp. 1826-1835). Havana (Cuba): Edited by Universidad.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Evaluation of teaching and relational competencies for a flexible integrated didactic strategy: The CDVR Questionnaire. *Revista Congreso Universidad*, 3(1), 1-15.
- Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (2022). Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF – Aggiornamento 2022 – Manutenzione 2022. <https://www.lavoro.gov.it/notizie/pagine/rapporto-italiano-di-referenziazione-delle-qualificazioni-al-quadro-europeo-eqf>
- MIUR (2010). CM n. 49 del 20 maggio 2010. *Valutazione degli esami di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2009-2010)*. [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2010/allegati/cm49\\_10.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2010/allegati/cm49_10.pdf)
- Parlamento europeo & Consiglio (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. L 394/10. Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE)*.
- Parlamento europeo & Consiglio (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, 23 aprile 2008. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 6.5.2008 (2008/C 111/01) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29>
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP - Centro Nazionale Opere Salesiane.
- Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare e certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.