



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 01 gennaio 2017

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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Certification of competences and authentic tasks Certificazione delle competenze e compiti della realtà

di Anna Maria Pani

annamariapani@libero.it

Abstract:

After a quick analysis of the normative evolution of the skill's concept, the essay focuses on the introduction of compulsory certification of skills; then it analyses the development, first doctrinal and then legislative, of the authentic performance concept or real life tasks; furthermore, it examines which should be the essential characteristics of them; in conclusion, it provides a brief indication of what could be a grid of observation skills.

Keywords: skills, certification, authentic tasks

Abstract:

Dopo una rapida analisi dell'evoluzione normativa del concetto di competenza, il saggio si sofferma sull'introduzione dell'obbligo di certificazione delle competenze, analizzando l'elaborazione, prima dottrinale e poi normativa, del concetto di prestazione autentica o compiti di realtà; esamina, quindi, quelle che dovrebbero esserne le caratteristiche essenziali; da ultimo fornisce una sommaria indicazione di quello che potrebbe essere una griglia di osservazione delle competenze.

Parole chiave: competenze, certificazione, prestazioni autentiche

La nozione di competenza entra a far parte della terminologia scolastica italiana alla fine degli anni Novanta: di competenze si parla, infatti, per la prima volta nella L. 425/97, istitutiva del nuovo esame di Stato conclusivo dei corsi di istruzione secondaria superiore, che all'art. 6 richiama espressamente la necessità di *"dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite, secondo il piano di studi seguito, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea"*.

I primi riferimenti per l'intero sistema educativo di istruzione e di formazione si trovano invece nel Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al DPR 275/99, il cui art. 10 prevede rilevazioni periodiche per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; in tale contesto si colloca anche la previsione di *"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"*.

Tuttavia sarà solo dieci anni più tardi, con il DM 9/10, che, in linea con le Raccomandazioni dell'Unione europea sulla trasparenza delle certificazioni, viene introdotto un modello di certificato al termine del percorso decennale di istruzione obbligatoria. Il modello prevede una valutazione per quattro livelli (avanzato, intermedio, base, non raggiunto) delle competenze relative agli assi culturali individuati dallo stesso documento: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico tecnologico, asse storico-sociale. Le competenze chiave di cittadinanza di cui al Regolamento 139/07 non sono oggetto di certificazione diretta, ma costituiscono il quadro di riferimento per la certificazione delle competenze di base.

I consigli delle seconde classi della scuola secondaria superiore, al termine delle operazioni di scrutinio finale, compilano per ogni studente la suddetta scheda, che è conservata agli atti dell'istituzione scolastica.

Vi è da aggiungere che il c.d. Regolamento Gelmini sulla valutazione (DPR 122/09), nel quadro di un intervento complessivo sulle modalità di valutazione scolastica, prevede all'art. 1 c. 6: *"Al termine dell'anno conclusivo della Scuola Primaria, della Scuola Secondaria di Primo Grado, dell'adempimento dell'obbligo di istruzione, del Secondo Ciclo d'istruzione, le istituzioni scolastiche certificano i livelli di apprendimento raggiunti da ogni alunno. Tale certificazione viene declinata in termini di competenze acquisite e – pertanto – permette al soggetto di compiere scelte formative o lavorative successive coerenti con il bagaglio culturale e professionale"*.

La novità è di non poco conto.

Intanto perché nella pedagogia scolastica manca una definizione del concetto di competenza condivisa da tutti; in secondo luogo perché il Regolamento sulla valutazione non ha introdotto un modello standard di certificazione, rimettendone temporaneamente alle singole scuole l'elaborazione.

Ciò che è stato evidente sin da subito è che certificare le competenze acquisite dagli alunni va ben al di là della valutazione degli esiti scolastici nelle varie discipline; si tratta invece di esplicitare la capacità dello studente di utilizzare e riorganizzare gli apprendimenti acquisiti per affrontare compiti e problemi.

Dunque l'obbligatorietà della certificazione ha imposto alle scuole di ripensare il proprio modo di procedere, suggerendo di utilizzare gli apprendimenti acquisiti dallo studente nell'ambito delle singole discipline all'interno di un più globale processo di crescita individuale.

Così, essendo le competenze per loro natura interdisciplinari, nelle scuole è stato necessario abbandonare la logica della programmazione disciplinare e passare ad una programmazione per competenze, al cui sviluppo ciascuna disciplina concorre con contenuti diversi.

Nella prospettiva di una didattica per competenze le scuole hanno dovuto individuare anche nuovi modelli valutativi: all'interno di questo nuovo quadro, un ruolo centrale è assunto dal compito di realtà.

In letteratura sono definiti compiti di realtà, o prestazioni autentiche o, ancora, prove significative, tutte quelle situazioni nelle quali gli allievi sono chiamati a mobilitare conoscenze, abilità, capacità, atteggiamenti relazionali, di fronte a una situazione concreta, contestualizzata nella realtà e molto vicina alla propria esperienza.

Tale elaborazione dottrinale ha trovato conferma nella definizione contenuta nelle [Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione](#) del 2015 in cui i compiti di realtà sono identificati *“nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante”*.

Dunque i compiti di realtà hanno la peculiarità di permettere agli studenti di qualunque grado di istruzione, come peraltro in chiunque, di utilizzare esperienze acquisite in ambiti diversi, secondo prospettive pluridisciplinari, in quanto il risultato va al di là delle specifiche discipline, **49**

richiedendo l'integrazione di conoscenze disciplinari e abilità differenti magari sviluppate in anni diversi, se non addirittura in contesti extrascolastici.

“Tali compiti possono essere assegnati anche da un solo insegnante, nell’ambito della gestione della propria disciplina. Tuttavia, se “autentici” sono davvero, dovranno inevitabilmente toccare conoscenze e abilità appartenenti a discipline diverse, nonché capacità metodologiche e relazionali. Infatti, una situazione o un problema non si possono risolvere con la “disciplina”, ma facendo riferimento a tutti gli strumenti efficaci per arrivare alla soluzione, da qualsiasi parte provengano. È molto raro che una situazione problematica autentica si possa affrontare ricorrendo a un solo campo del sapere, perché le discipline sono solo punti di vista convenzionali – da noi stabiliti per scopi pratici – che da sole non possono spiegare la complessità della realtà” (Da Re, 2016).

Si passa quindi da esercizi scolastici spesso estranei al contesto dell'alunno e con una singola risposta corretta, ottenuta dall'applicazione di regole e di procedure note, a situazioni a carattere operativo, attinenti al vissuto dello studente, che stimolano il suo interesse, per le quali non c'è una singola interpretazione né un unico percorso risolutivo.

Nei compiti di realtà gli studenti devono dimostrarsi capaci di recuperare e impiegare conoscenze pregresse, di servirsi di abilità acquisite, per scegliere e decidere tra soluzioni alternative e originali, esercitando dunque autonomia e responsabilità nell'esercizio della competenza richiesta.

Ancora, diversamente dalle tradizionali prove di verifica, i compiti di realtà propongono attività che devono concludersi con l'elaborazione di un prodotto più o meno complesso, che non si esaurisce nell'arco di 1/2 ore ma richiede giorni, e che non può essere portato a termine da un solo studente ma presuppone un lavoro di gruppo.

E' proprio a questo proposito che i compiti di realtà possono rilevare dei limiti, peraltro esplicitamente riconosciuti nelle citate Linee guida: per il loro tramite è possibile cogliere la manifestazione esterna della competenza, ossia la capacità dell'allievo di realizzare il prodotto richiesto, ma non il processo che l'alunno compie per dare prova della sua competenza; tale limite diventa ancora più evidente quando il prodotto finale presuppone un lavoro di gruppo.

Per superare tale limite e verificare il possesso di una competenza, diventa allora indispensabile fare ricorso anche ad osservazioni sistematiche da parte degli insegnanti, che consentano di rilevare le operazioni compiute da ciascun alunno nell'interpretazione del compito.

Gli strumenti attraverso cui effettuare tali osservazioni possono essere di diverso tipo (griglie, questionari, protocolli) ma, in ogni caso, devo consentire al docente di:

- rilevare il processo, ossia la capacità dell'alunno di interpretare correttamente il compito assegnato, di coordinare conoscenze, abilità e atteggiamenti in maniera valida ed efficace;
- rilevare le competenze relazionali, ossia i comportamenti nel contesto del gruppo e della

classe durante le attività.

Attingendo alla copiosa produzione di materiali elaborati dalle scuole di vario ordine e grado, nonché a quanto proposto dalle richiamate Linee guida, la griglia di osservazione potrebbe essere articolata su 4 livelli (ad es. eccellente, abbastanza buono, base, carente) con i seguenti indicatori di competenza trasversali:

- autonomia: lo studente è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;
- relazione: lo studente interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima positivo;
- partecipazione: lo studente collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;
- responsabilità: lo studente rispetta i tempi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;
- flessibilità: lo studente reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte e soluzioni funzionali utilizzando in modo originale i materiali;
- consapevolezza: lo studente è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

Si tratta di indicatori che, a ben guardare, richiamano le competenze chiave proposte nell'allegato 2 dal D.M. 139/07 sull'obbligo di istruzione scolastica che, a loro volta, rappresentano la traduzione delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente fissate dalla Raccomandazione europea del 2006, "*quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*".

Ovviamente, ogni istituzione scolastica può decidere degli indicatori di competenze trasversali diversi, anche in relazione alle varie articolazioni dello specifico profilo educativo, culturale e professionale dello studente; ma è necessario che gli indicatori siano condivisi a livello collegiale.

Appare importante anche sottolineare come la letteratura sulle competenze concordi nel ritenere non sufficiente una prestazione o una singola mancanza di prestazione per dedurre la presenza o l'assenza di una competenza. La valutazione delle competenze, che, lo si ribadisce, è cosa distinta dalla verifica, deve basarsi su più indicatori di competenza.

Non sarebbe perciò corretto compilare la certificazione sulla base di un'unica prova esperta. Si tratta invece di decidere quale peso relativo assegnare ai risultati di una o due prove esperte rispetto ad altre prove di verifica sulle competenze somministrate nel corso dell'anno, a conclusione di singole unità di apprendimento disciplinari o interdisciplinari. Dovrebbe essere il Collegio Docenti a definire quale peso dare ai risultati disciplinari ottenuti durante l'anno e quale alla prova finale rappresentata dal compito di realtà.

Riferimenti Bibliografici:

Da Re F., (2016). *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*. Torino: Pearson.

D.S. Rychen - L.H. Salganik, (2007). *Agire le competenze chiave* [traduzione italiana delle conclusioni del Progetto DeSeCo], Milano: Franco Angeli.

Normativa:

Decreto del Presidente della Repubblica n.275 del 1999, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche della legge 15 marzo 1999, n. 59

DM n. 9 del 27 gennaio 2010, Certificazione Competenze Obbligo di Istruzione

DM n. 139 del 22 agosto 2007, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione

DPR del 22 giugno 2009, n. 122, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169

Legge 10 dicembre 1997, n. 425, Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore

Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione del 2015

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE