



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

*Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione*

*Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione*

## **LINEE GUIDA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE**

### **Premessa**

Le Linee Guida allegate a suo tempo alla C.M. n. 3 del 13.02.2015 hanno fornito indicazioni per accompagnare le scuole del primo ciclo ad effettuare la certificazione delle competenze mediante l'adozione di un modello che è stato sperimentato negli anni scolastici 2014/2015 e 2015/2016.

La nota prot. n. 2000 del 23 febbraio 2017 estendeva la sperimentazione anche all'anno scolastico 2016/2017, forniva un modello sperimentale con alcune modifiche, suggerite dalle scuole che avevano effettuato la sperimentazione nei due anni sopracitati, e riproponeva le Linee Guida, leggermente revisionate.

Le presenti Linee Guida tengono conto delle innovazioni introdotte con il D.lvo n. 62 del 13 aprile 2017 e con i decreti ministeriali attuativi: il D.M. 741 e il D.M. 742 del 10 ottobre 2017.

Il D.M. 741, in particolare, tratta la struttura dell'esame di stato al termine del primo ciclo; il D.M. 742 licenzia i modelli definitivi di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, che entrano a regime in tutte le scuole del primo ciclo dal corrente anno scolastico 2017/18. I due decreti sono accompagnati dalla nota MIUR n. 1865 del 10 ottobre 2017 che ne fornisce alcuni elementi interpretativi e operativi.

Il documento di certificazione delle competenze, che la scuola è tenuta a rilasciare alla fine della classe quinta di scuola primaria e alla fine della classe terza di scuola secondaria di primo grado, è consegnato alla famiglia dell'alunno<sup>1</sup> e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo.

La certificazione delle competenze, che accompagna il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni, rappresenta un atto educativo legato ad un processo di lunga durata e aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale, anche in vista della ulteriore certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione del secondo ciclo. Tale operazione, pertanto, piut-

---

<sup>1</sup> Ogni volta che nel testo si parla di alunno o di studente, al maschile, ci si riferisce ovviamente anche alle alunne e alle studentesse. Il richiamo è volto a sottolineare la specificità della competenza, che si radica nella struttura della persona, caratterizzata anche da una specifica identità di genere.

tosto che come semplice trasposizione degli esiti degli apprendimenti disciplinari, va intesa come valutazione complessiva in ordine alla capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati.

Con la certificazione si vuole richiamare l'attenzione sul nuovo costrutto della competenza, che impone alla scuola di ripensare il proprio modo di procedere, suggerendo di utilizzare gli apprendimenti acquisiti nell'ambito delle singole discipline all'interno di un più globale processo di crescita individuale. I singoli contenuti di apprendimento rimangono i mattoni con cui si costruisce la competenza personale. Non ci si può quindi accontentare di accumulare conoscenze, ma occorre trovare il modo di stabilire relazioni tra esse e con il mondo al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente. Progettare l'attività didattica in funzione delle competenze e della loro certificazione richiede una professionalità docente rinnovata e attenta alle domande, anche e soprattutto implicite, che possono venire dagli alunni.

Se intesa in questa prospettiva di complessivo rinnovamento didattico, la valutazione e certificazione delle competenze possono costituire un'occasione importante per realizzare l'autonomia delle scuole e valorizzare la creatività e la responsabilità professionale degli insegnanti.

La certificazione è strumento utile per sostenere e orientare gli alunni nel loro percorso di apprendimento dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado e, successivamente, sino al conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale.

La formulazione di una certificazione di competenze fondata su evidenze, presuppone una progettazione curricolare e una pianificazione dell'offerta didattica e degli ambienti di apprendimento tali da mettere l'allievo in situazione e in azione per acquisire conoscenze e abilità attraverso l'esperienza, ma anche per riflettere metacognitivamente e sviluppare metodi per acquisire informazioni, trasformare la realtà, generalizzare quanto appreso. E' inoltre indispensabile che gli allievi possano collaborare e interagire tra di loro per sviluppare atteggiamenti partecipativi, collaborativi ed empatici.

L'osservazione degli alunni in contesti d'apprendimento così concepiti, permetterà anche una valutazione del profitto più ricca e articolata, che terrà conto non solo delle conoscenze e delle abilità più semplici o di come l'allievo risponde ai compiti e agli esercizi scolastici. La valutazione di profitto, quindi in questa prospettiva, si avvicinerrebbe, pur non sovrapponendosi completamente, alla valutazione delle competenze e le votazioni in decimi potrebbero corrispondere, come recita il D. lvo 62/2017, all'art. 2, a "differenti livelli di apprendimento", che richiedono di essere descritti nella loro progressione qualitativa

## **1. Lo scenario culturale e pedagogico**

La valutazione e certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione si legano strettamente alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, emanate con DM 16/11/2012, n. 254.

È dunque importante collocare questa procedura nel quadro della proposta culturale e pedagogica che emerge dalle *Indicazioni* stesse, di cui si presuppone una conoscenza approfondita, non solo per le parti disciplinari che interessano i singoli docenti, ma anche per la parte generale che contiene il quadro teorico in cui il processo di insegnamento/apprendimento si inserisce.

### *1.1. La logica delle Indicazioni 2012*

In tale prospettiva si richiama anzitutto ciò che le *Indicazioni* affermano in modo specifico in materia di certificazione delle competenze:

La scuola finalizza il curricolo alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione.

Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.

Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo<sup>2</sup>.

## 1.2. Cultura, scuola, persona

Per assicurare un percorso coerente e condiviso, nel rispetto dell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche e della libertà e responsabilità professionale dei docenti, è indispensabile tenere presente l'intera proposta teorica delle *Indicazioni*.

Nelle pagine iniziali del testo si trovano alcune considerazioni importanti per contestualizzare l'azione educativa della scuola e dei docenti nel quadro dell'attuale scenario culturale di complessità e pluralità, che impone di essere consapevoli che «oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici» (p. 7). Ciononostante, la scuola continua ad essere «investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo"» (p. 7). Di conseguenza, «le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi non sono più adeguate» (p. 8).

In uno scenario così complesso e variegato la scuola può trovare un riferimento unitario nella solida formazione della persona che apprende, sicché «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» (p. 9).

Acquista così un ruolo decisivo la prospettiva di un nuovo umanesimo verso il quale l'intera umanità, in una dimensione globalizzata, sembra essere avviata. Gli insegnanti sono invitati a superare barriere disciplinari o settoriali e ad aprirsi con curiosità e fiducia alle suggestioni e agli stimoli della cultura contemporanea, imparando – essi per primi – a lavorare insieme, costituendo una comunità professionale unita dalla finalità educativa della scuola.

Nella stessa prospettiva educativa, volta alla comprensione e soluzione dei problemi che l'umanità attraversa, anche rispetto alla sua relazione con l'ambiente, si colloca l'Agenda ONU 2030 che, in particolare nell'Obiettivo 4, tratta i Traguardi per una istruzione di qualità. Le finalità educative indicate nell'Asse 4 per una educazione allo sviluppo sostenibile si propongono di:

- garantire istruzione di qualità per tutti i bambini, i ragazzi e i giovani e accesso ai sistemi di istruzione fino ai livelli più alti;
- incrementare le competenze scientifiche e anche tecnico-professionali della popolazione;
- eliminare le disparità di genere e garantire l'accesso all'istruzione e alla formazione anche alle persone più vulnerabili;
- garantire che tutta la popolazione giovane e gran parte di quella adulta acquisisca sufficienti e consolidate competenze di base linguistiche e logico-matematiche;
- garantire che tutti i giovani acquisiscano competenze per lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti uma-

---

<sup>2</sup> *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", LXXXVIII, Numero speciale 2012, pp. 19-20. Nelle successive citazioni del documento si riporta direttamente nel testo, tra parentesi, il rinvio alla pagina di questa edizione.

ni, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile;

- Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti.

I principi enunciati dall'Agenda 2030 sono del tutto coerenti con la nostra Costituzione e sono riconducibili, in termini di progettualità curricolare, alle otto competenze chiave europee e ai Traguardi delle Indicazioni Nazionali.

### 1.3. Curricolo e scuola dell'autonomia

Par raggiungere tali finalità generali «*le scuole sono chiamate a elaborare il proprio curricolo esercitando così una parte decisiva dell'autonomia che la Repubblica attribuisce loro*» (p. 13). Il curricolo diviene perciò lo strumento principale di progettazione con cui le scuole possono rispondere alla domanda educativa degli alunni e delle loro famiglie.

La caratteristica fondamentale del curricolo è la sua progettualità, ossia la capacità di individuare con chiarezza i fini complessi del percorso di apprendimento, ben delineati tra l'altro dal profilo di competenze attese al termine del primo ciclo, cercando di raggiungerli usando flessibilmente come mezzi le discipline, i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento individuati nelle *Indicazioni*.

Il curricolo di istituto è perciò «*espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica*» e la sua costruzione è un «*processo attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione educativa*» (p. 17). Esso è esplicitato all'interno del Piano dell'offerta formativa, come previsto dal DPR n. 275/1999, all'art. 3, c. 1, ed è fortemente condizionato dal contesto umano e sociale in cui la singola scuola si trova ad operare.

Il processo di revisione e aggiornamento del Piano dell'offerta formativa di ciascuna istituzione scolastica costituisce pertanto un'esigenza prioritaria che emerge nella rivisitazione della didattica, della valutazione e, in generale, del curricolo, anche nella sua dimensione diacronica.

In tale ottica è pertanto opportuno definire e condividere, in verticale, sia i traguardi di competenze irrinunciabili alla fine della scuola primaria e alla fine della scuola secondaria di primo grado, sia i criteri e le modalità di valutazione delle competenze stesse.

*Pare anche utile inquadrare il profilo atteso e i Traguardi di sviluppo entro l'orizzonte di riferimento dato dalle competenze chiave europee, la padronanza delle quali alla fine si è chiamati a certificare. Le competenze chiave rappresentano, del resto, anche un elemento di continuità, poiché anche il D.M 139/07 e i DPR 87,88, 89 del 2010 di riordino del secondo ciclo le assumono come finalità formativa di riferimento, pur declinandole in dimensioni specifiche, facilmente riconducibili, comunque, alle competenze europee.*

Il principio di continuità attraversa le scelte delle nuove *Indicazioni*. Lo evidenziano, da un lato, la sequenzialità e la progressione/gradualità dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi disciplinari alla fine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Lo richiamano, dall'altro, i riferimenti alla necessaria prosecuzione nel secondo ciclo, che richiede pertanto l'avvio e/o il rafforzamento di una reciproca conoscenza, di dialogo e di collaborazione con le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo, anche in prospettiva di orientamento.

Allo stesso principio di continuità educativa tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado conducono le scelte organizzative del sistema nazionale con la generalizzazione degli istituti comprensivi e la coerente scelta della verticalità nella costruzione del curricolo.

### 1.4. Il Profilo dello studente

Elemento qualificante delle vigenti *Indicazioni* è il Profilo dello studente che si articola esplicitamente nelle competenze che si auspica l'alunno abbia maturato al termine del primo ciclo di istruzione.

Dal momento che «*il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano*» (p. 15), le medesime competenze sono presenti nel modello di certificazione da rilasciare al termine della scuola primaria e al termine del primo ciclo. Il riferimento al profilo è dunque il modo per rendere tangibile la dichiarata centralità dello studente.

Un'attenta lettura del Profilo consente di ricondurre facilmente le competenze ivi descritte alle competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Come si vedrà più avanti, è infatti possibile trovare una corrispondenza tra ciascuna competenza chiave europea e uno o più enunciati del Profilo, *che possono offrirne un'utile descrizione*.

## **2. Natura e ruolo delle competenze**

### *2.1. L'azione didattica: dalla progettazione alla certificazione*

Dalla lettura dei documenti sopraelencati si ricava che la competenza si presenta come un costrutto sintetico, nel quale confluiscono diversi contenuti di apprendimento – formale, non formale ed informale – insieme a una varietà di fattori individuali che attribuiscono alla competenza un carattere squisitamente personale. Spetta agli insegnanti monitorare continuamente il grado di maturazione delle competenze di ciascun alunno per valorizzarle e favorirne lo sviluppo.

Spostare l'attenzione sulle competenze non significa trascurare il ruolo determinante che tutti i risultati di apprendimento, identificati principalmente nelle conoscenze e nelle abilità, svolgono in funzione di esse. Non è infatti pensabile che si possano formare delle competenze in assenza di una sicura padronanza delle strumentalità di base. La competenza costituisce il livello di uso consapevole e appropriato di tutti gli oggetti di apprendimento, ai quali si applica con effetti elaborativi, metacognitivi e motivazionali, in grado di favorirne l'acquisizione.

La certificazione delle competenze richiede, pertanto, un'azione didattica incisiva e specifica e una corretta e diffusa cultura della valutazione. Ciò vuol dire adeguare le tre operazioni che sostanziano l'insegnamento: progettazione, attività didattica in classe, valutazione. La progettazione deve partire dai traguardi per lo sviluppo delle competenze, dichiarati «prescrittivi» dalle *Indicazioni*, e dagli obiettivi di apprendimento previsti per ciascuna disciplina. L'azione didattica non può limitarsi ad una prospettiva esclusivamente disciplinare; i contenuti, proprio per abituare gli alunni a risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, devono essere caratterizzati da maggiore trasversalità ed essere soggetti ad un'azione di ristrutturazione continua da parte degli alunni, facendo ricorso anche a modalità di apprendimento cooperativo e laboratoriale, capaci di trasformare la classe in una piccola comunità di apprendimento.

Ai fini dello sviluppo delle competenze, la modalità più efficace è quella che vede l'apprendimento situato e distribuito, collocato cioè in un contesto il più possibile reale e ripartito tra più elementi e fattori di comunicazione (materiali cartacei, virtuali, compagni, insegnante, contesti esterni e interni alla scuola, ecc.).

Si rende, pertanto, necessario ripensare il modo di “fare scuola”, integrando la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti delle discipline – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Fondando il proprio insegnamento su esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentano di “imparare facendo”, i docenti rendono l'alunno protagonista del processo di acquisizione delle competenze. Una padronanza delle competenze di base richiede la riscoperta dei nuclei fondanti delle discipline e del loro valore formativo, attraverso scel-

te didattiche che saranno orientate al potenziamento della motivazione e dell'interesse degli alunni e richiedono una forte integrazione delle discipline, più volte richiamata dalle *Indicazioni nazionali*:

*«Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma. Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni»* (p. 17).

Per l'acquisizione di ciascuna competenza, dunque, sono coinvolte tutte le discipline che, però, non intervengono in modo generico bensì con i traguardi di sviluppo delle competenze che secondo le *Indicazioni* *«rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati»* (p. 18).

Per giungere, infine, alla certificazione delle competenze bisogna prima di tutto valutarle. Per questa operazione, però, non si possono utilizzare gli strumenti comunemente usati per la rilevazione delle conoscenze: se l'oggetto da valutare è complesso, altrettanto complesso dovrà essere il processo di valutazione, che non si può esaurire in un solo momento circoscritto e isolato, ma deve prolungarsi nel tempo attraverso una sistematica osservazione degli alunni di fronte alle diverse situazioni che si presentano loro.

## 2.2. La cultura della valutazione

La certificazione delle competenze non rappresenta un'operazione terminale autonoma, ma si colloca all'interno dell'intero processo di valutazione degli alunni e ne assume le finalità. Il D. Leg.vo n. 62/2017 ha evidenziato la natura della valutazione cogliendone le molteplici e rilevanti funzioni:

*“La valutazione ha per oggetto il processo e i risultati di apprendimento degli alunni delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha essenzialmente finalità formativa, concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli alunni, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze”.*

La valutazione rappresenta, quindi, una dimensione importante dell'insegnamento perché incide notevolmente sulla formazione della persona, contribuisce a determinare la costruzione dell'identità nei ragazzi, può far crescere la fiducia in sé quale presupposto della realizzazione e della riuscita nella scuola e nella vita. Gestire bene la valutazione è fattore di qualità dell'insegnante e della sua stessa azione educativa e didattica. Per fare ciò è necessario prima di tutto avere presenti le diverse funzioni da assegnare alla valutazione e perseguirle in equilibrio senza sbilanciamenti verso l'una o l'altra.

Alla tradizionale funzione sommativa che mira ad accertare con vari strumenti di verifica il possesso di conoscenze, abilità e competenze, concentrandosi sul prodotto finale dell'insegnamento/apprendimento, si accompagna la valutazione formativa che intende sostenere e potenziare il processo di apprendimento dell'alunno. La valutazione diventa formativa quando si concentra sul processo e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all'alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un'azione di autoorientamento e di autovalutazione. Orientare significa guidare l'alunno ad esplorare se stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità, a migliorarsi continuamente.

Affinché questa azione di miglioramento possa essere intrapresa dall'alunno diventa indispensabile la funzione proattiva della valutazione, che è tale quando mette in moto gli aspetti motivazionali che sorreggono le azioni umane. La valutazione proattiva riconosce ed evidenzia i progressi, anche piccoli, compiuti dall'alunno nel suo cammino, gratifica i passi effettuati, cerca di far crescere in lui le "emozioni di riuscita" che rappresentano il presupposto per le azioni successive.

Le informazioni raccolte durante il processo sono utili anche per effettuare una verifica della qualità del lavoro svolto dall'insegnante e per attivare eventuali aggiustamenti del percorso: la valutazione in questo modo diventa formativa anche per l'insegnante.

Al termine del processo l'alunno avrà costruito dentro di sé una biografia cognitiva che non sempre l'insegnante riesce a cogliere e che si esplicita meglio se è lo stesso alunno a raccontarla. La narrazione di un percorso di apprendimento da parte dell'alunno costituisce un'occasione straordinaria per insegnare agli studenti in modo individualizzato a riflettere sui loro lavori e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica. La valutazione in questo modo assume anche una funzione metacognitiva.

Insieme a questa imprescindibile funzione formativa è evidente che, al termine di una attività didattica centrata su specifici obiettivi di apprendimento, sarà opportuno effettuare prove di valutazione con funzione misurativa e sommativa. Mantenere in equilibrio le diverse funzioni della valutazione, senza trascurarne o enfatizzarne alcuna e senza confondere i diversi oggetti della valutazione (conoscenze o competenze), rappresenta, unitamente al corretto uso di diversi strumenti valutativi, un elemento di qualità dell'intera azione formativa e didattica degli insegnanti, da cui discende la qualità degli apprendimenti.

### *2.3. I presupposti della certificazione*

Ai sensi della normativa richiamata in premessa e in particolare del D. Lvo n. 62/2017 gli insegnanti sono chiamati a valutare gli apprendimenti, in termini di conoscenze e abilità, il comportamento e a certificare le competenze. L'operazione di certificazione, in quanto per sua natura terminale, presuppone il possesso di una serie di informazioni da cui far discendere l'apprezzamento e l'attribuzione del livello raggiunto. Si tratta di accertare, come già detto, se l'alunno sappia utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite nelle diverse discipline (gli apprendimenti) per risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, mostrando un progressivo sviluppo di autonomia e responsabilità nello svolgimento del compito. Tale capacità non può prescindere dalla verifica e valutazione dell'avvicinamento dell'alunno ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, previsti per le singole discipline dalle *Indicazioni*.

Per questi motivi la certificazione delle competenze assume come sue caratteristiche peculiari la complessità e la processualità. Complessità in quanto prende in considerazione i diversi aspetti della valutazione: conoscenze, abilità, traguardi per lo sviluppo delle competenze, atteggiamenti da utilizzare in un contesto problematico e più articolato rispetto alla semplice ripetizione e riesposizione dei contenuti appresi. Processualità in quanto tale operazione non può essere confinata nell'ultimo anno della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, ma deve sostanzialmente basarsi sulle evidenze raccolte e documentate in tutti gli anni precedenti.

È quanto mai opportuno che negli anni intermedi (prima, seconda, terza e quarta della scuola primaria e prima e seconda della scuola secondaria di primo grado) si proceda, attraverso strumenti che le singole scuole nella loro autonomia possono adottare, ad apprezzare il grado di avvicinamento degli alunni ai traguardi di competenza fissati per ciascuna disciplina e alle competenze delineate nel modello di certificazione. Gli esiti delle verifiche e valutazioni effettuate nel corso degli anni confluiscono, legittimandola, nella certificazione delle competenze da effettuare al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Tale operazione è necessaria non solo per dare coerenza e legittimazione alla certificazione finale, ma anche per fornire alle famiglie e agli alunni, durante tutto il percorso di acquisizione delle competenze, informazioni utili ad assumere la consapevolezza del livello raggiunto e soprattutto ad attivare, qualora necessario, azioni e procedure

finalizzate a migliorare il processo di acquisizione. Sarebbe riduttivo informare le famiglie e gli alunni solo con la certificazione rilasciata al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

#### 2.4. Gli strumenti per valutare le competenze

L'apprezzamento di una competenza, in uno studente come in un qualsiasi soggetto, non è impresa facile. Preliminarmente occorre assumere la consapevolezza che le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.), osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive.

I compiti di realtà si identificano 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. Tali tipologie di prove non risultano completamente estranee alla pratica valutativa degli insegnanti in quanto venivano in parte già utilizzate nel passato. È da considerare oltretutto che i vari progetti presenti nelle scuole (teatro, coro, ambiente, legalità, intercultura, ecc.) rappresentano significativi percorsi di realtà e prove autentiche aventi caratteristiche di complessità e di trasversalità. I progetti svolti dalle scuole entrano dunque a pieno titolo nel ventaglio delle prove autentiche e le prestazioni e i comportamenti (ad es. più o meno collaborativi) degli alunni al loro interno sono elementi su cui basare la valutazione delle competenze.

Compiti di realtà e progetti però hanno dei limiti in quanto per il loro tramite noi possiamo cogliere la manifestazione esterna della competenza, ossia la capacità dell'allievo di portare a termine il compito assegnato con la presentazione del prodotto finale, ma veniamo ad ignorare tutto il processo che compie l'alunno per arrivare a dare prova della sua competenza. Per questi motivi, per verificare il possesso di una competenza è necessario fare ricorso anche ad osservazioni sistematiche che permettono agli insegnanti di rilevare il processo, ossia le operazioni che compie l'alunno per interpretare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, per ricercarne altre, qualora necessarie, e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, sussidi vari) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell'insegnante e dei compagni).

Gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi – griglie o protocolli strutturati, semistrutturati o non strutturati e partecipati, questionari e interviste – ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (indicatori di competenza) quali:

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

Le osservazioni sistematiche, in quanto condotte dall'insegnante, non consentono di cogliere interamente altri aspetti che caratterizzano il processo: il senso o il significato attribuito dall'alunno



al proprio lavoro, le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere l'attività, le emozioni o gli stati affettivi provati. Questo mondo interiore può essere esplicitato dall'alunno mediante la narrazione del percorso cognitivo compiuto. Si tratta di far raccontare allo stesso alunno quali sono stati gli aspetti più interessanti per lui e perché, quali sono state le difficoltà che ha incontrato e in che modo le abbia superate, fargli descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato. La valutazione attraverso la narrazione assume una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento.

Una volta compiute nel corso degli anni le operazioni di valutazione delle competenze con gli strumenti indicati, al termine del percorso di studio – primario e secondario di primo grado – si potrà procedere alla loro certificazione mediante gli appositi modelli ministeriali.

## 2.5. Finalità della certificazione

Con riferimento a quanto previsto a conclusione dell'obbligo di istruzione ed in continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, la certificazione pone attenzione non solo alla dimensione educativa, ma anche a quella orientativa della scuola del primo ciclo. Pertanto nella redazione del documento sono assunti quali principi di riferimento:

- *la prospettiva orientativa* (cfr. *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, di cui alla CM n. 43/2009, e *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, di cui alla nota 19/2/2014, prot. 4232), da cui deriva la scelta di certificare le competenze, nell'ottica della valutazione autentica basata sul criterio dell'attendibilità, ovvero su prestazioni reali ed adeguate che possano orientare l'alunno nel suo percorso scolastico e soprattutto contribuire alla conoscenza di sé, delle proprie attitudini, talenti e qualità personali. La prospettiva orientativa considera implicitamente ed esplicitamente l'apprendimento disciplinare, l'apprendimento formale, informale, non formale;
- *la prospettiva di continuità*, da cui consegue la scelta di mantenere l'impianto strutturale della certificazione all'interno del primo ciclo, in vista di una opportuna connessione anche con le prescrizioni in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, come previsto dal DM n. 139/2007.

La certificazione delle competenze a conclusione della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione rappresenta dunque:

*per gli alunni e le loro famiglie*

- un documento leggibile e comparabile per la sua trasparenza;
- una descrizione degli esiti del percorso formativo;
- un insieme di elementi espliciti sulla base dei quali gli alunni stessi si possano orientare ed effettuare scelte adeguate;

*per le istituzioni scolastiche che certificano*

- la descrizione di risultati coerenti con un quadro comune nazionale ed europeo, nel rispetto dell'autonoma progettazione delle singole scuole;
- la qualificazione finale del primo ciclo che corrisponde al primo livello EQF, secondo i *referenziali italiani*;
- la formulazione di giudizi basati su esiti comprensibili e spendibili anche in altri contesti educativi;
- una risposta alla domanda di qualità, di trasparenza e di rendicontazione dei risultati di apprendimento e dell'offerta formativa;
- un maggiore riconoscimento sul territorio;

per le istituzioni scolastiche che accolgono l'alunno

- un elemento utile per un'efficace azione di accompagnamento dell'alunno in ingresso;
- un elemento per favorire la continuità dell'offerta formativa, attraverso la condivisione di criteri/metodologie tra i diversi gradi di scuola.

### 3. Il documento di certificazione delle competenze

#### 3.1. Struttura del documento

Il modello nazionale di certificazione allegato al D.M. n. 742/2017 è coerente con il Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, delineato nelle *Indicazioni nazionali*, in quanto esplicita, in relazione più o meno diretta alle discipline del curriculum, la traduzione delle singole competenze chiave fissate dalla Raccomandazione europea del 2006 in esperienza concreta dello studente.

Il modello fa riferimento alle competenze chiave europee del 2006, articolate in dettaglio dalle competenze previste dal Profilo finale dello studente, ridotte però nel numero e semplificate come richiesto dalle scuole che hanno sperimentato negli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017.

Il documento, proposto in duplice versione per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, risulta articolato in una prima parte (frontespizio), che descrive i dati dell'alunno, la classe frequentata e i livelli da attribuire alle singole competenze, e una seconda parte suddivisa in tre colonne per la descrizione analitica delle competenze:

- la prima colonna riporta le competenze chiave europee, assumendo le ragioni indicate dalle *Indicazioni nazionali*: «*Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006)[...]. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l'Italia ha attivamente partecipato*» (pp. 13-15) e costituiscono l'«*orizzonte di riferimento verso cui tendere*», nel rispetto della «*diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento*» (p. 15) di ogni Paese;
- la seconda colonna riporta le competenze indicate dal Profilo finale dello studente, ridotte nel numero e semplificate linguisticamente al fine di consentire una agevole lettura e interpretazione da parte delle famiglie e degli stessi alunni. La scelta di prevedere le competenze del Profilo, come articolazione delle competenze chiave europee, è derivata dal giusto risalto che le *Indicazioni nazionali* assegnano al Profilo asserendo che esso «*descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano*» (p. 15). Uno spazio aperto consente ai docenti di segnalare eventuali competenze significative che l'alunno ha avuto modo di evidenziare, anche in situazioni di apprendimento non formale e informale;
- la terza colonna riporta infine i livelli da attribuire a ciascuna competenza. È stata riproposta l'opzione di quattro livelli, condivisa ed apprezzata dalle scuole che hanno sperimentato il modello per un triennio, in quanto accoglie la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo.

I livelli sono descritti nel modo seguente:

---

<i>A – Avanzato</i>	L'alunno/a 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.
<i>B – Intermedio</i>	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<i>C – Base</i>	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<i>D – Iniziale</i>	L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

### 3.2. Modalità di compilazione del documento

Per la scuola primaria il documento di **certificazione** delle competenze, a firma del dirigente scolastico, è redatto dagli insegnanti a conclusione dello scrutinio finale della classe quinta. Relativamente alla secondaria di primo grado, viene redatto dal consiglio di classe in sede di scrutinio finale solo per gli studenti ammessi all'esame di Stato e consegnato alle famiglie degli alunni che abbiano sostenuto l'esame stesso con esito positivo.

Il modello nazionale per gli alunni con disabilità certificata viene compilato, con gli opportuni adeguamenti, per renderlo coerente con gli obiettivi previsti dal piano educativo individualizzato (PEI). Il D.M. 742/17, sia per la certificazione al termine della scuola primaria, che per quella al termine del primo ciclo, recita: *“Per le alunne e gli alunni con disabilità, certificata ai sensi della legge n.104/1992, il modello nazionale può essere accompagnato, ove necessario, da una nota esplicativa che rapporti il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato.”* Ciò significa, ad esempio, che possono essere allegati al modello dei descrittori (es. rubriche, griglie) che declinano la padronanza delle competenze chiave, descritte dalle dimensioni del Profilo, in coerenza con il PEI, nei quattro livelli previsti dalla certificazione.

Per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), dispensati dalle prove scritte in lingua straniera, si fa riferimento alla sola dimensione orale di tali discipline. Per gli alunni con DSA, esonerati dall'insegnamento della lingua straniera, ai sensi del decreto ministeriale 12 luglio 2011, non viene compilata la relativa sezione.

Poiché la certificazione delle competenze è definita in sede di scrutinio finale, non è rilasciata alle alunne e agli alunni che partecipano all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione in qualità di candidati privatisti (nota MIUR n. 1865 del 10 ottobre 2017).

### 3.3. Sezione riservata agli esiti delle prove nazionali

Il D. lvo 62/17, all'art. 9, c. 3, lettera f, prescrive che la certificazione al termine del primo ciclo rechi *“indicazione, in forma descrittiva, del livello raggiunto nelle prove a carattere nazionale di cui all'articolo 7, distintamente per ciascuna disciplina oggetto della rilevazione e certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese.”*

Il D.M. 742/17, all'art. 4, c. 2 e 3, precisa che la certificazione al termine del primo ciclo *“è integrata da una sezione, predisposta e redatta a cura di INVALSI che descrive i livelli conseguiti dall'alunna e dall'alunno nelle prove nazionali di italiano e matematica. Il modello è, altresì, inte-*

*grato da una ulteriore sezione, predisposta e redatta a cura di INVALSI che certifica le abilità di comprensione e uso della lingua inglese ad esito della prova scritta nazionale, di cui all'articolo 7, comma 3, del decreto legislativo n. 62/2017.”*

Ciò significa che alla famiglia, al termine dell'esame di Stato vengono consegnati:

1. l'attestato di superamento dell'esame sostitutivo del diploma;
2. la certificazione delle competenze redatta dal Consiglio di Classe e sottoscritta dal Dirigente Scolastico;
3. la sezione predisposta e sottoscritta da INVALSI che attesta, mediante descrittori, il livello conseguito dagli allievi nelle prove nazionali di italiano, matematica
4. la sezione predisposta e sottoscritta da INVALSI che certifica i livelli di comprensione ed uso della lingua inglese nella prova nazionale.

Si allega un quadro riassuntivo della normativa sulle competenze

## **IL QUADRO NORMATIVO**

La nozione di competenza, insieme alla procedura della sua certificazione, entra a far parte del lessico scolastico italiano verso la fine degli scorsi anni '90. Di competenze si parla, infatti, per la prima volta – ma al di fuori del primo ciclo – nella legge n. 425/1997, che istituisce il nuovo esame di Stato conclusivo dei corsi di istruzione secondaria superiore. Per il primo ciclo, e per tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione, i primi riferimenti si trovano invece nel Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al DPR n. 275/1999.

In estrema sintesi si può ripercorrere la genesi della certificazione delle competenze richiesta alle scuole attraverso alcune tappe principali della più recente produzione normativa.

### *1. DPR n. 275/1999: certificazione e qualità*

L'art. 21 della legge n. 59/1997, istitutiva dell'autonomia, fissa per le scuole «l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi», dato che un sistema fondato sull'autonoma progettualità delle scuole deve rendere conto della qualità del proprio servizio. Per assicurare tale verifica il Regolamento dell'autonomia, DPR n. 275/1999, prevede fin dall'inizio l'istituzione di una procedura di rilevazione (art. 10), al cui interno 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». Con la modulistica proposta in allegato alle presenti Linee guida si soddisfa oggi quella richiesta.

### *2. D. Lgs n. 59/2004: certificazione e primo ciclo*

La legge n. 53/2003, istituendo l'attuale sistema educativo di istruzione e formazione, si fa carico dell'esigenza di certificazione, limitandola però alle sole competenze (art. 3, c. 1, lett. a). Il regolamento attuativo per il primo ciclo, D. Lgs n. 59/2004, conferma tale obiettivo con distinte forme di certificazione delle competenze nella scuola primaria (art. 8, c. 1) e nella scuola secondaria di primo grado (art. 11, c. 2). In entrambi i casi, in attesa della modulistica nazionale, è temporaneamente rimessa alle singole scuole l'elaborazione dei rispettivi modelli di certificazione.

### *3. DM n. 139/2007: certificazione e obbligo di istruzione*

Con il nuovo obbligo di istruzione, introdotto dalla legge n. 296/2006, art. 1, c. 622, e attuato dal DM n. 139/2007, si estende la procedura di certificazione anche al termine del percorso decennale di istruzione obbligatoria. Stante la natura della proposta didattica formulata per le competenze e le competenze chiave di cittadinanza nel documento tecnico allegato al Regolamento, la certificazione è relativa ai saperi e alle competenze che assicurano l'equivalenza formativa dei diversi percorsi frequentati.

Con il DM n. 9/2010 è emanato un modello di certificazione che prevede la valutazione dei livelli acquisiti nelle diverse competenze relative agli assi culturali individuati dal citato documento tecnico. In tale occasione le competenze chiave di cittadinanza non sono oggetto di certificazione diretta, ma costituiscono il quadro di riferimento per la certificazione delle competenze di base.

### *4. Legge n. 169/2008: certificazione e voto numerico*

La legge n. 169/2008, art. 3, nel quadro di un intervento complessivo sulle modalità di valutazione scolastica dà nuovo rilievo alla procedura di certificazione delle competenze estendendo anche ad essa l'uso del voto numerico in decimi al termine della scuola primaria e al termine della secondaria di primo grado. La medesima legge prevede l'emanazione di un Regolamento che coordini le norme vigenti in materia di valutazione degli studenti.

### *5. DPR n. 122/2009: modalità di certificazione*

Il Regolamento della valutazione, richiesto dalla legge n. 169/2008, è emanato con DPR n. 122/2009. Esso dedica l'intero articolo 8 alla certificazione delle competenze, prevedendo che le competenze al termine della scuola primaria siano «descritte e certificate», e che al termine della scuola secondaria di primo grado siano «accompagnate anche da valutazione in decimi». Più in generale, le certificazioni delle competenze re-

lative ai diversi ordini e gradi di istruzione devono tenere conto anche delle indicazioni fornite dall'INVALSI e dalle principali rilevazioni internazionali.

#### 6. DM n. 254/2012: certificazione e Indicazioni

La certificazione delle competenze trova ampio riscontro nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In esse viene ribadito l'impegno ad emanare una modulistica nazionale, sollecitando le scuole a «progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze» (p. 19).

#### 7. D. Lgs n. 13/2013: sistema nazionale di certificazione

Si deve infine ricordare la costituzione di uno specifico Sistema nazionale di certificazione delle competenze, regolamentato dal D. Lgs n. 13/2013, che riconosce anche alle scuole, insieme ad altri enti pubblici titolari o enti titolati, il compito di certificare «le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove» (art. 3, c. 1). Queste disposizioni riguardano direttamente solo le scuole del secondo ciclo, ma sono citate per ricordare la prospettiva in cui si inseriscono le prime certificazioni delle competenze effettuate nel corso del primo ciclo.

#### 8. Legge n. 107/2015

La delega contenuta nella legge n. 107 del 13 luglio 2015, all'articolo 1, comma 181, lett. i) prevede: “*la revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo di istruzione, mettendo in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione, e delle modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo*”.

#### 9. Piano nazionale di formazione (DM n. 797/2016)

Il Piano nazionale di formazione pone tra le priorità del prossimo triennio (2016-2019) i seguenti temi che si connettono alla certificazione delle competenze:

- a) Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base: “*La didattica per competenze rappresenta inoltre la risposta a un nuovo bisogno di formazione di giovani che nel futuro saranno chiamati sempre più ma reperire, selezionare e organizzare le conoscenze necessarie a risolvere problemi di vita personale e lavorativa;*”
- b) Valutazione e miglioramento: “*Valutazione formativa e sommativa, compiti di realtà e valutazione autentica, certificazione delle competenze. Dossier e portfolio*”

#### 10. Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017

Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. Il Decreto legislativo dà attuazione alla delega della l. 107/15 disciplinando la valutazione nel primo ciclo di istruzione; la struttura dell'esame di Stato al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione; la certificazione delle competenze nella scuola primaria e secondaria di primo grado; le prove nazionali INVALSI, integrate dalla prova di lingua inglese, nel primo ciclo e nell'ultimo anno del secondo. Il D. lvo 62/2017 sostituisce le disposizioni del DPR 122/09 riguardanti la valutazione nel primo ciclo di istruzione.

#### 11. D.M. 741 del 03 ottobre 2017

Il D.M. n. 741/2017 disciplina nel dettaglio la struttura dell'esame di Stato al termine del primo ciclo di istruzione.

#### 12. D.M. 742 del 03 ottobre 2017

Il D.M. n. 742/2017 disciplina la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione e licenzia i modelli nazionali di certificazione che entrano a regime nell'a.s. 2017/18. Disciplina, inoltre, la sezione integrativa predisposta da INVALSI sui livelli conseguiti dall'alunno nelle prove nazionali di italiano, matematica e inglese.

#### 13. Nota prot. n. 1865 del 10 ottobre 2017

La nota ministeriale accompagna il D.M. 741 e il D.M. 742 con commenti, interpretazioni e note operative sul tema della valutazione nel primo ciclo, sull'esame di Stato e sulla certificazione delle competenze.