



3

Luglio 2025

Rethinking assessment in Italian primary schools: moving beyond descriptive judgements post - 2025 reform¹

Oltre i giudizi descrittivi: la nuova valutazione nella scuola primaria italiana dopo l'Ordinanza del 2025

Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno, Maria Sacco
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

michele.baldassarre@uniba.it
rosanna.divagno@uniba.it
maria.sacco@uniba.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17350

ABSTRACT

Five years later, primary school teachers found themselves in the midst of the 2024/2025 academic year applying Ministerial Ordinance No. 3 of January 9, 2025, which regulates the changes introduced by Law No. 150 of October 1, 2024. Specifically, the previous levels (beginning, basic,

¹ Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera stesura dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi: 1. *Introduzione* e 4. *Conclusioni*; a Rosanna Di Vagno la scrittura del paragrafo: 2. *La valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria: excursus storico - normativo*; a Maria Sacco la scrittura del paragrafo: 3. *Dai giudizi descrittivi ai giudizi sintetici*.

intermediate, and advanced) along with their associated descriptive judgments have been eliminated, replaced by six synthetic judgments (excellent, distinguished, good, fair, sufficient, and insufficient). In light of these innovations, educational institutions are required to update the assessment criteria to be integrated into the Three-Year Educational Offer Plan (PTOF) and to choose between two assessment sheets published in the regulations. Furthermore, it is essential to ensure timely and transparent communication with families to facilitate understanding of these changes. This article aims to analyze Ordinance No. 3/2025 and the accompanying ministerial note, seeking to address the numerous questions schools have regarding these new provisions in order to support the effective and coherent implementation of the new assessment practices.

Keywords: assessment, primary school, assessment criteria, assessment sheet, classroom assessment.

RIASSUNTO

A distanza di cinque anni, i docenti di scuola primaria si sono trovati nel mezzo dell'anno scolastico 2024/2025 a dover applicare l'Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025, che disciplina le modifiche introdotte dalla legge n.150 del 01/10/2024. Nello specifico sono stati eliminati i livelli (in via di prima acquisizione, base, intermedio e avanzato) con gli annessi giudizi descrittivi e sono stati sostituiti con sei giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente, non sufficiente). Alla luce di queste innovazioni, le istituzioni scolastiche sono chiamate ad aggiornare i criteri di valutazione da integrare nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e a scegliere tra due opzioni di schede di valutazione pubblicate nella normativa. Inoltre, è richiesta la fondamentale garanzia di una comunicazione tempestiva e trasparente con le famiglie per facilitare la comprensione di queste novità. Questo articolo si propone di analizzare l'O.M. 3/2025 e l'annessa nota Ministeriale, cercando di rispondere agli innumerevoli dubbi che le scuole si stanno ponendo riguardo a queste nuove disposizioni, al fine di supportare un'implementazione efficace e coerente delle nuove pratiche valutative.

Parole chiave: valutazione, scuola primaria, criteri di valutazione, scheda di valutazione, pratiche valutative.

1. INTRODUZIONE

Il tema della valutazione scolastica ha rappresentato, nel corso del Novecento e oltre, uno degli snodi fondamentali nella riflessione pedagogica e nella costruzione di politiche educative orientate all'equità, all'inclusione e alla qualità degli apprendimenti. In Italia, la storia della valutazione nella scuola primaria è strettamente intrecciata con le più ampie trasformazioni del sistema educativo e con l'evoluzione del concetto stesso di apprendimento: da strumento sommativo e selettivo a dispositivo formativo, orientato al pieno sviluppo cognitivo della persona. Nel corso della sua evoluzione, si sono susseguite diverse modalità di valutazione: si è assistito ad una transizione dal voto in decimi al giudizio sintetico, dalla scala pentenaria in lettere al giudizio descrittivo, fino a giungere ai giudizi

simulacri correlati da una descrizione dei livelli di apprendimento conseguiti (Marrocchi, 2025; Silvestro, 2025), in conformità con l'Ordinanza Ministeriale del 9 gennaio 2025, n. 3.

I docenti, per effettuare valutazioni, si avvalgono di diversi indici, sia sintetici che analitici, finalizzati a comunicare l'idea, il valore e l'apprezzamento relativi a un'azione, una prova o un elaborato di un alunno. L'indice sintetico consente di fornire informazioni in tempi brevi, sebbene manchi di una dettagliata descrizione; al contrario, l'indice analitico rappresenta un sistema di segni verbali o grafici che esprime una valutazione in modo ampio, globale e dettagliato (Parmigiani, 2016). I numerosi interventi normativi hanno tentato di conciliare l'esigenza di una valutazione autentica con la necessità di rendere comparabili e trasparenti gli esiti formativi tra tensioni valutative di natura quantitativa e istanze di tipo qualitativo. In questo scenario, le recenti disposizioni rappresentano un nuovo punto di svolta.

Il presente contributo si propone di ricostruire l'evoluzione storica della valutazione nella scuola primaria italiana, per poi analizzare, alla luce della letteratura pedagogica e normativa, i contenuti e le implicazioni delle nuove disposizioni legislative, evidenziando continuità, discontinuità e possibili criticità nel loro impianto teorico e applicativo.

2. LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NELLA SCUOLA PRIMARIA: EXCURSUS STORICO - NORMATIVO

La valutazione nella scuola primaria italiana ha subito un'evoluzione significativa nel corso del tempo, riflettendo i cambiamenti sociali, culturali e pedagogici.

Negli anni '20 del secolo scorso, il Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054, noto come Riforma Gentile, stabiliva l'assegnazione di voti numerici. Gli articoli 79 e 82 specificavano che: «il risultato dell'esame finale si esprime con una classificazione in decimi per ciascuna materia o gruppo di materie affini. Allo stesso modo si classificano il profitto e la condotta nel corso dell'anno [...] La promozione è conferita agli alunni che nello scrutinio finale abbiano ottenuto un voto non inferiore a sei decimi in ciascuna materia o complessivamente in ciascun gruppo di materie affini e otto decimi in condotta» (R.D. 1054/1923). Nel Regio Decreto del 1° ottobre 1923, n. 2185, relativo all'ordinamento della scuola elementare, non è menzionato il voto numerico, ma è chiarita la modalità di esame di profitto, che si dovrebbe svolgere annualmente in classe sotto la supervisione dell'insegnante e con la partecipazione di un esaminatore nominato dal direttore didattico (R.D. 2185/1923). Con il Testo Unico sull'istruzione elementare e post-elementare, gli articoli 183, 184 e 185 disciplinano le modalità di esame nella scuola elementare e i certificati rilasciati a seguito degli esami. I documenti emessi includevano certificati di promozione e ammissione alle varie classi; al termine della classe III, veniva rilasciato il certificato di studi elementari inferiori; mentre al termine della classe V si riceveva il certificato di compimento. Inoltre, il certificato di adempimento dell'obbligo scolastico e di speciale idoneità al lavoro era rilasciato dopo l'ultimo anno di frequenza scolastica prescritta, a condizione di aver ottenuto buoni risultati di profitto negli esercizi di avviamento professionale (R.D. 432/1925).

Con il Regio Decreto del 20 agosto 1926, n. 1615 viene istituita la pagella nella scuola elementare, con l'intento di attestare la frequenza, il profitto e il risultato degli esami. Con il Regio Decreto 1297 del 1928 si verifica un cambiamento nella valutazione nella scuola elementare, poiché i voti in decimi vengono sostituiti da quattro qualifiche: lodevole, buono, sufficiente e insufficiente. Questa modifica viene motivata dal fatto che, nelle scuole elementari, era preferibile utilizzare parole come sufficiente,

buono o lodevole, poiché apparivano più come incoraggiamenti che come giudizi da utilizzare con i bambini più piccoli (Ferrari & Morandi, 2020). Tale modalità valutativa permase fino all'emanazione dei Programmi Washburne con il Decreto luogotenenziale del 24/05/1945 n. 459. Il pedagogista statunitense, allievo di Dewey, si proponeva di democratizzare la scuola liberandola dal fascismo e plasmando le istituzioni sulle teorie dell'attivismo pedagogico. La scuola aveva il compito di soddisfare i bisogni fondamentali degli alunni, inclusi quelli relativi alla salute fisica, mentale ed emotiva. Doveva anche identificare e valorizzare le caratteristiche, le attitudini e gli interessi individuali dei bambini, assicurando loro l'acquisizione delle competenze di base nel leggere, scrivere e far di conto. Infine, era essenziale insegnare a ciascun bambino a riconoscere il proprio benessere in relazione a quello della famiglia, della comunità, dello Stato e del mondo (Bertoni Jovine & Malatesta, 1961). I nuovi programmi scolastici si proponevano quindi di affrontare le problematiche organizzative del periodo post-bellico, contribuendo così alla rinascita della vita nazionale (Baldassarre & Forliano, 2022). In termini di valutazione, si stabilì che i voti di Educazione morale, civile e fisica, insieme alla condotta, sarebbero stati unificati in un unico voto (D.L.L. 459/1945). I nuovi programmi confermarono una valutazione degli apprendimenti degli alunni suddivisa in tre trimestri, espressa attraverso voti numerici da zero a dieci, scritti in lettere (Allegati D.L.L. 459/1945). Tale modalità valutativa durò fino alla metà degli anni Settanta. A partire dal 1965, la contestazione studentesca contribuì significativamente a riportare al centro del dibattito le problematiche legate alla scuola, tra cui la gestione burocratica e fiscale, i meccanismi di selezione, le metodologie didattiche obsolete, i criteri di valutazione, l'accesso all'università e al mondo del lavoro, nonché la partecipazione degli studenti alla governance scolastica (Dal Passo & Laurenti, 2017). Anche Don Milani espresse forti critiche nei confronti del sistema scolastico dell'epoca, denunciando il mancato rispetto dei principi fondamentali della scuola democratica (De Giorgi, Gaudio, Pruneri, 2019; 2023) e, in particolare, le modalità di valutazione che penalizzavano gli studenti provenienti da contesti sociali più svantaggiati (Scuola di Barbiana, 1967). Ulteriori fattori che influenzarono i cambiamenti educativi dell'epoca furono rappresentati dalle teorie pedagogiche alternative sviluppate da autori quali Rogers, Freire, Illich e Dolci, nonché dagli apporti della psicopedagogia europea, con contributi di Vygotskij, Piaget e Bruner. A queste si affiancarono le correnti dell'attivismo educativo statunitense che spostavano l'attenzione dalla mera valutazione dei risultati all'analisi dei processi di apprendimento (Bruschi & Milazzo, 2023). Gli anni Settanta, inoltre, furono segnati da una produzione legislativa orientata a recepire e soddisfare le istanze di carattere sociale emerse nel contesto delle mobilitazioni studentesche del 1968 (Dal Passo & Laurenti). Un punto di svolta nella scuola italiana avvenne con la promulgazione della legge 4 agosto 1977, n. 517, che rappresenta una riforma di portata strutturale per il sistema scolastico italiano, introducendo innovazioni significative sia nell'organizzazione didattica sia in quella educativa. Tra le principali novità, essa sancì una maggiore flessibilità nella gestione dei tempi scolastici e nella composizione dei gruppi classe, promuovendo al contempo nuovi criteri valutativi e l'adozione di strumenti alternativi al libro di testo (De Giorgi, Gaudio, Pruneri, 2023). Particolarmente rilevante fu l'introduzione, all'art. 2, della programmazione didattica nella scuola elementare, considerata da allora strumento essenziale per favorire gli apprendimenti (Cavallera, 2013). Tale innovazione comportò una radicale trasformazione dell'organizzazione del lavoro docente (Vertecchi, 1984), promuovendo forme di progettualità condivisa e l'adozione di strategie didattiche individualizzate.

Sul piano dell'inclusione scolastica, la norma determinò la chiusura delle scuole speciali e favorì l'integrazione degli alunni con disabilità nei percorsi ordinari (Piscozzo & Stefanel, 2022), incentivando il lavoro collegiale tra insegnanti per la definizione di interventi educativi **625**

personalizzati.

In ambito valutativo, la legge operò una rottura con la tradizione selettiva: abolì gli esami di riparazione, l'esame conclusivo della seconda elementare e il sistema numerico in decimi, introducendo una scheda di valutazione fondata su giudizi descrittivi (Baldassarre & Forliano, 2022; Bruschi & Milazzo, 2023). La non promozione divenne un evento eccezionale, possibile solo previa deliberazione unanime del Consiglio di Interclasse. Il giudizio formulato dai docenti doveva basarsi su una pluralità di criteri, esplicitando le motivazioni sottese all'esito valutativo (De Bartolomeis, 1977). Da quel momento in poi si è progressivamente consolidata una visione della valutazione come pratica pedagogica funzionale all'accompagnamento dei processi cognitivi e relazionali dell'alunno. La scheda personale dello studente assunse un ruolo centrale nella documentazione del percorso scolastico, registrando notizie sulla partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti (Silvestro, 2025). In questa prospettiva, la valutazione formativa emerse come strumento cruciale per la regolazione dell'insegnamento, l'adattamento alle capacità individuali e la promozione dell'equità nei risultati educativi (Vannini, 2009; Baldassarre, 2010).

La circolare ministeriale n. 169 del 21 luglio 1978 (MPI, 1978) esplicitò ulteriormente le modalità operative per la programmazione e la valutazione, ponendo l'accento sull'aspetto collegiale delle pratiche didattiche e sulla necessità di una progettazione educativa attenta ai bisogni del singolo alunno (Ciani, Ferrari & Vannini, 2020). In tal modo, la legge 517/1977 pose le fondamenta per una "scuola di tutti e di ciascuno" (Cavallera, 2013), rendendo imprescindibile una revisione dei programmi della scuola dell'obbligo in linea con i nuovi paradigmi pedagogici.

Nel 1993, in Italia si iniziò a considerare la questione degli indicatori di competenza, concepiti come enunciati convenzionali per i livelli di padronanza delle conoscenze e delle abilità, con un orientamento verso la logica degli standard. Fu in questo contesto che si avviarono sperimentazioni su nuove ipotesi valutative (Spinosi, 2021). L'Ordinanza Ministeriale del 02 agosto 1993, n. 236 (MPI, 1993) introdusse un nuovo documento di valutazione, stabilendo che la stessa dovesse essere espressa attraverso una scala pentenaria di cinque lettere (A, B, C, D, E), in ordine decrescente, ciascuna corrispondente a diversi livelli di competenza e processi di apprendimento (O.M. 236/1993, Allegato 2). Con questa nuova modalità valutativa, i docenti erano tenuti a utilizzare vari strumenti di valutazione, quali l'agenda della programmazione e organizzazione didattica, il giornale dell'insegnante, il registro di classe e il documento di valutazione, tutti interconnessi per garantire una valutazione pienamente formativa e rispondente ai bisogni formativi degli alunni (Baldassarre & Forliano, 2022). L'impegno richiesto ai docenti era significativo e le scuole si stavano attrezzando per rispondere adeguatamente attraverso percorsi di formazione e di ricerca-azione; tuttavia, tale processo fu bruscamente interrotto dalla Circolare Ministeriale 07 agosto 1996, n. 491 (MPI, 1996). Quest'atto trasformò i cinque indicatori di competenza in cinque giudizi sintetici (Benvenuto, 2003), di cui quattro positivi e uno negativo (ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente), modalità valutativa che rimase in vigore fino al 2008.

Verso la fine degli anni Novanta, il processo di riforma sull'autonomia della pubblica amministrazione portò una serie di trasformazioni nelle istituzioni scolastiche italiane, consentendo l'abbandono di un modello centralizzato e promuovendo la creazione di istituzioni più flessibili, in grado di rispondere ai bisogni specifici delle comunità locali di appartenenza, lasciando ampio spazio all'espressione di una progettualità pedagogica (Vertecchi, 2001).

L'articolo 21 della legge del 15 marzo 1997, n. 59, stabilì i principi fondamentali per l'autonomia delle istituzioni scolastiche italiane (Dal Passo & Laurenti, 2017). A partire dal 1° settembre 2000, **626**

tutte le scuole statali ottennero personalità giuridica, modificando profondamente l'organizzazione del servizio pubblico dell'istruzione. Questa norma ampliò l'offerta formativa e promosse l'integrazione delle scuole con il territorio (Dal Passo & Laurenti, 2017). Considerata la “madre di tutte le riforme”, essa rappresentò un momento cruciale nella trasformazione della scuola italiana alla fine del secolo scorso (Pesare, 2014).

L'autonomia scolastica, frutto di un lungo dibattito politico e scientifico, costituì un importante traguardo, soprattutto per le opportunità di innovazione che portò (Vannini, 2009). Il Regolamento per l'Autonomia (DPR 8 marzo 1999, n. 275) richiese alle scuole di definire modalità e criteri di valutazione degli alunni, in linea con le indicazioni del Ministero. In questo nuovo contesto, la valutazione non si limitava agli apprendimenti, ma abbracciava anche l'insegnamento, l'organizzazione didattica, la dirigenza scolastica, i risultati e l'intero sistema educativo. La valutazione cominciò ad essere concepita come un processo di attribuzione di significato agli eventi educativi, svolgendo un ruolo cruciale nella regolazione, nel cambiamento e nella crescita delle istituzioni scolastiche. Accanto alla sua funzione certificativa, si consolidò anche quella regolativa, che, grazie alle informazioni raccolte, consentiva un adeguamento continuo delle proposte formative alle reali esigenze degli studenti e agli obiettivi di miglioramento. Questo approccio promuoveva, inoltre, la partecipazione attiva delle famiglie nel percorso di apprendimento (Capperucci, 2011).

La legge 28 marzo 2003, n. 53, riaffermò la responsabilità dei docenti nella valutazione degli apprendimenti, del comportamento e nella certificazione delle competenze (Spinosi, 2021). A livello internazionale, il concetto di competenza iniziò ad emergere, come evidenziato nel documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità del 1993, “Life Skills Education in Schools”, che associava lo sviluppo di abilità alla capacità di applicarle in contesti diversi (Parmigiani, 2014). I rapporti Delors (1993) e di Cresson Flynn (1995) sottolinearono l'importanza di sviluppare competenze solide per orientarsi nella complessa società della conoscenza, un tema ripreso dall'OECD con il progetto DeSeCo, mirato a definire le competenze chiave nei sistemi educativi.

Il D.lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, stabilì le “Indicazioni nazionali per i piani personalizzati” richiedendo un Portfolio delle competenze individuali per descrivere il percorso di apprendimento degli studenti. Tuttavia, il Portfolio fu abolito nel 2006 a causa di difficoltà organizzative (Parmigiani, 2014; 2016).

Con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006, i Paesi membri furono invitati a perseguire otto competenze chiave, recepite in Italia nelle Indicazioni Nazionali del 2012 e nel modello di certificazione nazionale del 2017 (Gentili, 2019). La Raccomandazione evidenziava la necessità di dotare i giovani di competenze fondamentali per garantire un autentico diritto alla cittadinanza attiva (Vannini, 2009), di ridurre le disuguaglianze e garantire a tutti gli alunni pari opportunità di sviluppo personale, scolastico e professionale (Guglielmini & Corsini, 2025).

Nel 2008, la legge Gelmini (n. 169) modificò la valutazione nella scuola primaria, sostituendo il giudizio sintetico con voti numerici e stabilendo che per la promozione era necessario raggiungere almeno un “sei” in tutte le discipline (Piscozzo & Stefanel, 2022). Il Dpr del 22 giugno 2009, n. 122, ribadì l'importanza della valutazione come processo formativo, promuovendo l'autovalutazione degli alunni e la coerenza delle verifiche con gli obiettivi di apprendimento.

Il D.lgs. 62 del 2017 fornì un quadro di riferimento per la valutazione nel primo ciclo di istruzione, confermando l'uso dei voti in decimi e sottolineando la funzione formativa della valutazione (Castoldi, 2021). Nel 2018, il Consiglio dell'Unione Europea approvò nuove competenze chiave per l'apprendimento permanente, riconosciute in Italia con il D.M. 30 gennaio 2024, n. 14, che sostituì i modelli di certificazione precedenti.

Per facilitare l'attuazione della Raccomandazione del 2018, la Commissione Europea ha sviluppato e pubblicato diversi quadri europei delle competenze:

- DigComp (Digital Competence Framework): identifica le competenze digitali fondamentali per affrontare le sfide dell'era digitale;
- EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework): si concentra sulle competenze imprenditoriali necessarie per trasformare idee in azioni concrete;
- GreenComp (European Sustainability Competence Framework): promuove lo sviluppo di competenze per la sostenibilità ambientale;
- LifeComp (Life Competence Framework): descrive le competenze personali, sociali e di apprendimento continuo, essenziali per la crescita personale e professionale (Guglielmini & Corsini, 2025).

Il decreto legge 08 aprile 2020, n. 22, introdusse il giudizio descrittivo per le valutazioni finali a partire dall'anno scolastico 2020/2021, esteso anche alla valutazione periodica e finale con il decreto legge 14 agosto 2020, n. 104 (Piscozzo & Stefanel 2022). L'O.M. del 04 dicembre 2020, n. 172, promosse una visione formativa della valutazione, richiedendo che i giudizi descrittivi evidenziassero sia i punti di forza che le criticità nel processo di apprendimento (Girelli, 2022).

Tuttavia, nel settembre 2024, la Camera dei deputati approvò un disegno di legge che modificò le pratiche valutative, portando alla legge 150 del 01 ottobre che abolì le disposizioni dell'O.M. 172/2020 e reintrodusse i giudizi sintetici accompagnati da descrizioni dei livelli di apprendimento. Il 09 gennaio 2025, l'Ordinanza n. 3 chiarì le modalità di valutazione, stabilendo che le valutazioni intermedie e finali sarebbero state espresse attraverso giudizi sintetici correlati ai livelli di apprendimento raggiunti, applicabili a tutte le discipline, inclusa l'educazione civica già dall'anno scolastico 2024/2025.

Nella tabella allegata (Figura 1) sono riportati i diversi modelli valutativi adottati nella scuola primaria, dal 1923 al 2025, correlati ai riferimenti normativi e ai relativi periodi di validità.

Periodo	Modello valutativo	Riferimento normativo
1923 - 1928	Voto numerico su base decimale	Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185
1928 - 1945	Giudizio sintetico (lodevole, buono, sufficiente, insufficiente)	Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297
1945 - 1977	Voto numerico da zero a dieci scritto in lettere	Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459
1977 - 1993	Giudizio descrittivo	Legge 4 agosto 1977, n. 517
1993 - 1996	Voto su scala pentenaria di cinque lettere (A, B, C, D, E)	Ordinanza Ministeriale 2 agosto 1993, n. 236
1996 - 2004	Giudizio sintetico (Ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente)	Circolare Ministeriale 7 agosto 1996, n. 491
2004 - 2006	Giudizi sintetici e avvio della sperimentazione del Portfolio delle competenze individuali	Circolare Ministeriale 3 dicembre 2004, n. 85
2006 - 2008	Giudizio sintetico (Ottimo, distinto, buono, sufficiente, non sufficiente)	Nota 9 febbraio 2006, n. 1196 Nota 12 giugno 2006, n. 5596
2008 - 2020	Voto numerico su scala decimale	Legge 30 ottobre 2008, n. 169 DPR 22 giugno 2009, n. 122 D.lgs 13 aprile 2017, n. 62 Legge 20 agosto 2019, n. 92
2020 - 2025	Giudizio descrittivo	Legge 6 giugno 2020, n. 41 Legge 13 ottobre 2020, n. 126 Ordinanza Ministeriale del 4 dicembre 2020, n. 172
2025...	Giudizio sintetico (Ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente)	Legge 01 ottobre 2024, n.150 Ordinanza Ministeriale 9 gennaio 2025, n.3

Fig. 1 – Tabella riepilogativa dei diversi modelli valutativi adottati nella scuola primaria

3. DAI GIUDIZI DESCRITTIVI AI GIUDIZI SINTETICI

L'Ordinanza ministeriale del 4 dicembre 2020 ha comportato una trasformazione radicale delle pratiche valutative, concretizzando la visione formativa della valutazione e promuovendo la sistematizzazione della valutazione *in itinere* e la correlazione tra progettazione didattica e valutazione (Piscozzo & Stefanel, 2022). Il cambiamento normativo ha spostato l'attenzione da un approccio di controllo (*assessment of learning*) a uno di sviluppo (*assessment for learning*) (Castoldi, 2021) fino a giungere ad una prospettiva formante (*assessment as learning*) che considera la valutazione come un momento di autentico apprendimento (Trincherò, 2018). In questo contesto gli

studenti assumono un ruolo attivo, monitorando le proprie acquisizioni e formulando *feedback* efficaci agli opportuni cambiamenti e adattamenti (De Angelis & Santonicola, 2021).

Considerare la valutazione come un'azione formativa (Benvenuto, 2003) implica fornire agli alunni risultati valutativi accompagnati da spiegazioni e suggerimenti per promuovere motivazione e impegno. Una valutazione così intesa, costituisce un “ponte” tra insegnamento e apprendimento (Corsini & Nigris, 2025) e richiede che i giudizi descrittivi evidenzino il processo di apprendimento, sottolineando punti di forza e criticità per sostenere l'acquisizione di nuove competenze (Girelli, 2022).

L'O.M. 172/2020 ha chiarito il collegamento tra valutazione e progettualità didattico-educativa, evidenziando l'importanza degli obiettivi di apprendimento nel raggiungimento delle competenze finali (Baldassarre & Forliano, 2022). Tuttavia, l'implementazione di queste novità ha richiesto un adeguato supporto formativo per i docenti. Nonostante le iniziative ministeriali, molte scuole hanno cercato autonomamente percorsi di formazione con Enti accreditati, focalizzandosi sul potenziamento delle competenze riflessive (Schön, 1993; 2006). Il processo di formazione ha subito un rallentamento quando è stata approvata la Legge 150 del 1° ottobre 2024, che ha annullato le disposizioni dell'O.M. 172/2020. Tale norma ha modificato l'espressione finale con cui si comunicano gli esiti formativi sostituendo i livelli (avanzato, intermedio, base e in via di prima acquisizione) con i giudizi sintetici su una scala a sei livelli (ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente, non sufficiente). Tale modalità valutativa è stata attuata per corrispondere a un'esigenza di maggiore chiarezza ed efficacia comunicativa nella valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni (Marrocchi, 2025). I vecchi livelli erano accompagnati da un giudizio descrittivo correlato agli obiettivi di apprendimento, mentre la definizione dei giudizi sintetici è contenuta nell'allegato A dell'O.M. 3/2025. Un'analisi approfondita di questo documento rivela le seguenti dimensioni da considerare:

- autonomia e consapevolezza;
- continuità;
- utilizzo e applicazione di conoscenze, abilità e competenze;
- tipologia di compiti e problemi (semplici o complessi);
- espressione e linguaggio;
- capacità critica.

A differenza dell'Ordinanza 172/2020, non si fa riferimento alla tipologia della situazione (nota o non nota) né alle risorse (proprie o fornite dal docente) che l'alunno utilizzava per affrontare una situazione problematica. Alcune delle nuove dimensioni dell'attuale ordinanza non sono presenti in tutti i livelli, come si evince dalla tabella (Fig. 2): la continuità è menzionata solo nel livello ottimo e distinto, per poi riemergere nel giudizio non sufficiente con l'avverbio “saltuariamente”. Anche la capacità critica è presente nel giudizio più alto, mentre nei giudizi buono e distinto si trasforma nella capacità di collegare le informazioni, per poi scomparire nei livelli inferiori (discreto, sufficiente, non sufficiente). È interessante notare che le competenze risultano acquisite fino al livello discreto, ma svaniscono nei livelli sufficiente e insufficiente.

	Autonomia e consapevolezza	Conoscenze abilità e competenze	Compiti e problemi	Continuità	Espressione e linguaggio	Capacità critica
OTTIMO	L'alunno svolge e porta a termine le attività con autonomia e consapevolezza	È in grado di utilizzare conoscenze, abilità e competenze... in modo originale e personale	Situazioni complesse e non proposte in precedenza. Svolgere compiti e risolvere problemi, anche difficili	Con continuità	Si esprime correttamente, con particolare proprietà di linguaggio, in modalità adeguate al contesto	Capacità critica di argomentazione.
DISTINTO	L'alunno svolge e porta a termine le attività con autonomia e consapevolezza	È in grado di utilizzare conoscenze, abilità e competenze	Anche in situazioni complesse... Svolgere compiti e problemi	Con continuità	Si esprime correttamente ... usando un linguaggio adeguato al contesto	Collegando le principali informazioni
BUONO	L'alunno svolge e porta a termine le attività con parziale autonomia e consapevolezza	È in grado di utilizzare alcune conoscenze, abilità e competenze	Svolgere compiti e risolvere problemi		Si esprime correttamente ... usando un linguaggio adeguato al contesto	Collegando le principali informazioni
DISCRETO	L'alunno svolge e porta a termine le attività con parziale autonomia e consapevolezza	È in grado di utilizzare alcune conoscenze, abilità e competenze	Svolgere compiti e risolvere problemi non particolarmente complessi		Si esprime correttamente, con un lessico semplice e adeguato al contesto	
SUFFICIENTE	L'alunno svolge le attività principalmente sotto la guida e con il supporto del docente	È in grado di applicare alcune conoscenze e abilità	Svolgere semplici compiti e problemi, solo se affrontati in precedenza		Si esprime correttamente, con un lessico limitato e con qualche incertezza.	
NON SUFFICIENTE	L'alunno non riesce abitualmente a svolgere le attività proposte, anche se guidato dal docente	Applica solo saltuariamente conoscenze e abilità	Svolgere alcuni semplici compiti	Saltuariamente	Si esprime con incertezza e in maniera non adeguata al contesto	

Fig. 2 – Tabulazione su sei dimensioni delle definizioni dei giudizi sintetici riportati nell'allegato A dell'O.M. 3/2025

L'Ordinanza ha chiarito che le singole scuole potranno inserire nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento dei singoli periodi valutativi, senza attribuire a ciascuno di tali obiettivi uno specifico giudizio sintetico. Lo scopo della valutazione sommativa è quello di riuscire a raccontare il processo di apprendimento per dare senso alla valutazione finale. Tuttavia, questo sistema di valutazione unica della disciplina presenta due principali criticità: da un lato, c'è il rischio di combinare erroneamente un'abilità con una competenza; dall'altro, non offre agli studenti e alle famiglie una chiara visione dei punti di forza e delle aree di miglioramento nell'apprendimento. Pertanto, sarebbe opportuno collegare a ciascuna disciplina, nel documento di valutazione, gli obiettivi di apprendimento più significativi previsti dal curriculum d'istituto (Parmigiani, 2014).

Nell'Ordinanza 3/2025 si conferma che la valutazione ha un duplice scopo: non è solo sommativa, ma anche formativa, come sottolineato nel D.lgs 62/2017 e nel D.M. 254/2012. È formativa quando diventa uno strumento che favorisce l'apprendimento (Stellacci, 2025), perché consente di monitorare il processo e di ricevere *feedback* tempestivi, con i quali i docenti regolano le loro metodologie di insegnamento (Guskey, 2015) e gli alunni modificano le loro strategie di studio per migliorare i risultati di apprendimento (Shute, 2008).

La valutazione *in itinere* resta espressa nelle modalità ritenute più appropriate dal docente, a condizione che restituisca agli alunni un'indicazione chiara del loro livello di padronanza dei contenuti verificati. Tuttavia, un semplice «voto finale (numerico o letterale) non può descrivere o raccontare, ma sintetizzare» (Parmigiani, 2014, p. 124) collocando il risultato di una performance su una scala ordinale. Il Ministero raccomanda di garantire coerenza e continuità tra le valutazioni dell'ultimo periodo didattico e le valutazioni in itinere e periodiche già effettuate (MIM, 2025).

L'autonomia delle istituzioni scolastiche affida al collegio docenti il compito di individuare le modalità e i criteri di valutazione degli alunni. Tuttavia, va tenuta in considerazione la libertà di ogni docente, costituzionalmente garantita e declinata dalle disposizioni contrattuali (Bruschi, 2025). Le scuole in base a quanto stabilito dall'art. 3, comma 6, dell'Ordinanza Ministeriale devono declinare i criteri di valutazione da inserire nel PTOF, e dunque la descrizione dei livelli di apprendimento dell'allegato A, per ciascuna disciplina del curriculum e per ciascun anno di corso (Corsini & Nigris,

2025). Nella valutazione *in itinere* sarebbe auspicabile che i docenti informino gli alunni sul lavoro svolto e sui processi che lo hanno accompagnato, usino l'errore come risorsa e non come penalizzazione, e forniscano concrete indicazioni di miglioramento sulle diverse attività (Gugliemini & Corsini, 2025) perché «là dove si arresta la norma, inizia il buon senso» (Bruschi, 2025, p. 81).

4. CONCLUSIONI

L'analisi storica delle tipologie di valutazioni periodiche finali che sono state attuate nella scuola primaria italiana ha evidenziato un passaggio altalenante da approcci prevalentemente quantitativi a modelli più qualitativi e descrittivi, e viceversa. Nel corso degli ultimi anni la valutazione ha abbandonato il modello tradizionale di controllo degli esiti formativi per diventare essa stessa componente determinante del percorso di apprendimento perché ritenuta elemento regolatore dello stesso processo (Stellacci, 2025). Nei documenti normativi la valutazione ha assunto “una preminente funzione formativa, di accompagnamento nei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo” (MIUR, 2012, p.19) in cui “le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato” (MI, 2020). Il nuovo paradigma docimologico introdotto dall'O.M. 3/2025 rafforza le peculiarità già presenti nell'impianto valutativo generale e diffonde nuovi criteri di valutazione che mirano a una comprensione più profonda dell'apprendimento dell'alunno, come la capacità critica e di argomentazione.

L'analisi dell'allegato A ha rivelato che, sebbene alcune dimensioni siano enfatizzate in determinati livelli di giudizio, altre, come la continuità e la capacità critica appaiono limitate a specifici livelli. Questa discontinuità potrebbe suggerire la necessità di ulteriori riflessioni e interventi per garantire che tutti gli alunni possano beneficiare di un sistema di valutazione equo e rappresentativo delle loro reali capacità.

In conclusione, la nuova ordinanza rappresenta un'opportunità per ripensare e migliorare le pratiche di valutazione nella scuola primaria, promuovendo un approccio che integri le diverse dimensioni dell'apprendimento e che si adatti alle esigenze di ogni alunno.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldassarre, M. & Forliano, F. (Eds.). (2022). *Imparare a valutare nella scuola primaria. Strumenti, teorie, pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldassarre, V.A. (2010). *Latenza valutativa e pedagogia della mitezza. Alla ricerca di nuovi paradigmi nella valutazione scolastica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bertoni Jovine, D. & Malatesta, F. (1961). *Breve storia della scuola italiana*. Roma: Editori Riuniti.
- Bruschi, M. & Milazzo, S. (2023). *Istituzioni di diritto scolastico*. Torino: Giappichelli.
- Bruschi, M. (2025). La valutazione: le norme che sostengono l'apprendimento. In Gugliemini, G. & Corsini, C. (Eds.). (2025). *Sguardi sulla valutazione. Questioni aperte, pratiche, prospettive*. Bologna: il Mulino.
- Capperucci, D. (Ed). (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori.
- Cavallera, H.A. (2013). *Storia della scuola italiana*. Firenze: Le Lettere.
- Ciani, A., Ferrari, L., Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Corsini, C. & Nigris, E. (2025). *La valutazione alla scuola primaria. Dalla vecchia alla nuova ordinanza: manuale d'uso della valutazione formativa*. Milano: Sanoma Italia.
- Cresson, E., & Flynn, P. (1995). *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Brussels - Luxembourg: ECSC-EEC-EAEC.
- Dal Passo, F. & Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Anzio-Lavinio (RM): NovaLogos.
- Decreto del Presidente della Repubblica 08 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*. (1999, 10 agosto) *Gazzetta Ufficiale* (186).
- Decreto del Presidente della Repubblica 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 della legge 30 ottobre 2008, n. 169*. (2009, 19 agosto), *Gazzetta Ufficiale* (191).
- Decreto Legge 08 aprile 2020, n. 22. *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato*. (2020, 08 aprile) *Gazzetta Ufficiale* (93).
- Decreto Legge 14 agosto 2020, n. 104. *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*. (2020, 14 agosto) *Gazzetta Ufficiale* (203).
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo d'istruzione, a norma dell'art 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. (2004, 02 marzo) *Gazzetta Ufficiale* (51).
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. (2017, 16 maggio) *Gazzetta Ufficiale* (112).
- Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459. *Programmi per le scuole elementari e materne*. (1945, 21 agosto), *Gazzetta Ufficiale* (100).
- Decreto Ministeriale 30 gennaio 2024, n. 14. *Adozione dei modelli di certificazione delle competenze*.
- De Angelis, M. & Santonicola, M. (2021). *Formative assessment in online learning environments: Effective practice in first cycle of education*. In *Italian Journal of Educational Research*. S.I. pp. 10-21.
- De Bartolomeis, F. (1977). *Valutazione e Orientamento. Obiettivi strumenti metodi*. Torino: Loescher.
- De Giorgi, F., Gaudio, A. & Pruneri, F. (Eds.). (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- De Giorgi, F., Gaudio, A. & Pruneri, F. (Eds.). (2023). *Storia della scuola italiana*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Delors, J. (1993). *Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century*. Brussels - Luxembourg: ECSC-EEC-EAEC.

- Ferrari, M. & Morandi, M. (Eds.). (2020). *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Gentili, G., (2019). *La certificazione delle competenze nella scuola dell'infanzia e primaria. Prove e strumenti per una valutazione efficace*. Trento: Erickson.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- Gugliemini, G. & Corsini, C. (Eds.). (2025). *Sguardi sulla valutazione. Questioni aperte, pratiche, prospettive*. Bologna: il Mulino.
- Guskey, T.R. (2015). *Formative Assessment. The Key to Successful Learning*. London: Routledge.
- Legge 04 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica sull'ordinamento scolastico*. (1977, 18 agosto), *Gazzetta Ufficiale* (224).
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. (1997, 17 marzo), *Gazzetta Ufficiale* (63).
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. (2003, 02 aprile), *Gazzetta Ufficiale* (77).
- Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni del decreto legge 01 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e di università*. (2008, 31 ottobre), *Gazzetta Ufficiale* (256).
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. (2019, 21 agosto), *Gazzetta Ufficiale* (195).
- Legge 06 giugno 2020, n. 41. *Conversioni in legge, con modificazioni del decreto legge 08 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato*. (2020, 06 giugno), *Gazzetta Ufficiale* (143).
- Legge 13 ottobre 2020, n. 126. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge 14 agosto 2020, n. 104, recante misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*. (2020, 13 ottobre), *Gazzetta Ufficiale* (253).
- Legge 01 ottobre 2024, n. 150. *Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati*. (2024, 16 ottobre), *Gazzetta Ufficiale* (243).
- Marrocchi, D., (2025). *Valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria: si cambia ancora*. In *Notizie della scuola*. n. 9/10/11/12, anno LII – 1° gennaio – 28 febbraio 2025. Napoli: Tecnonid.
- Ministero della Pubblica Istruzione. Ordinanza Ministeriale 02 agosto 1993, n. 236, “*Valutazione degli alunni della scuola elementare (art. 11 della Legge 5 giugno 1990, n. 148)*”.
- Ministero della Pubblica Istruzione. Circolare Ministeriale 07 agosto 1996, n. 491, “*Valutazione degli alunni della scuola elementare e dell'istruzione secondaria di primo grado*”.
- Ministero dell'Istruzione. Ordinanza Ministeriale 04 dicembre 2020, n. 172, “*Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della Scuola Primaria e Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*”.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. Ordinanza Ministeriale 09 gennaio 2025, n. 3, “*Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*”.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Circolare Ministeriale 03 dicembre 2004, n. 85, *"Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado"*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Nota 09 febbraio 2006, n. 1196, *"Linee guida per la definizione e l'impiego delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione"*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Nota 12 giugno 2006, n. 5596, *"Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione – Precisazioni"*.
- Nigris, E. & Agrusti, G. (Eds). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano – Torino: Pearson Italia.
- Parmigiani, D. (Ed.). (2014). *L'aula scolastica. Come si insegna e come si impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Parmigiani, D. (2016). *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pesare, F. (2014). La scuola primaria: una comparazione storica. In Elia, G., (Ed), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit, pp. 85-112.
- Piscozzo, M. & Stefanel, S. (2022). *La valutazione nella scuola primaria. Obiettivi, curricoli, scelte*. Milano: UTET Università.
- Regio Decreto 06 maggio 1923, n. 1054. *Relativo all'ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*. (1923, 02 giugno), *Gazzetta Ufficiale* (129).
- Regio Decreto 01 ottobre 1923, n. 2185. *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*. (1923, 24 ottobre), *Gazzetta Ufficiale* (250).
- Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297. *Approvazione del regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare*. (1928, 19 luglio), *Gazzetta Ufficiale* (167).
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. In *Review of Educational Research*, n. 78 (1), pp. 153-189.
- Silvestro, M.R. (2025). Corsi e ricorsi storici nella valutazione degli apprendimenti. In *Notizie della scuola*. n. 9/10/11/12, anno LII – 1° gennaio – 28 febbraio 2025. Napoli: Tecnodid.
- Spinosi, M. (2021). Ritorna il giudizio descrittivo nella nostra scuola primaria. In *Notizie della scuola*. n. 10 anno XLVIII – 16/31 gennaio 2021. Napoli: Tecnodid.
- Stellacci, L. (2025). *Normative e politiche del sistema educativo di istruzione e formazione: ordinamenti, legislazione, riforme*. Napoli: Tecnodid.
- Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Sunto per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. In *Italian Journal of Educational Technology*. Vol. 26, N. 3, pp. 40-55.
- Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Roma: Editori Riuniti.
- Vertecchi, B. (Ed). (2001). *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano: FrancoAngeli.

Copyright (©) Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno, Maria Sacco



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Baldassarre, M., Di Vagno, R., Sacco, M. (2025). Oltre i giudizi descrittivi: la nuova valutazione nella scuola primaria italiana dopo l'Ordinanza del 2025 [Rethinking assessment in Italian primary schools: moving beyond descriptive judgements post - 2025 reform]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 622-636.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17350