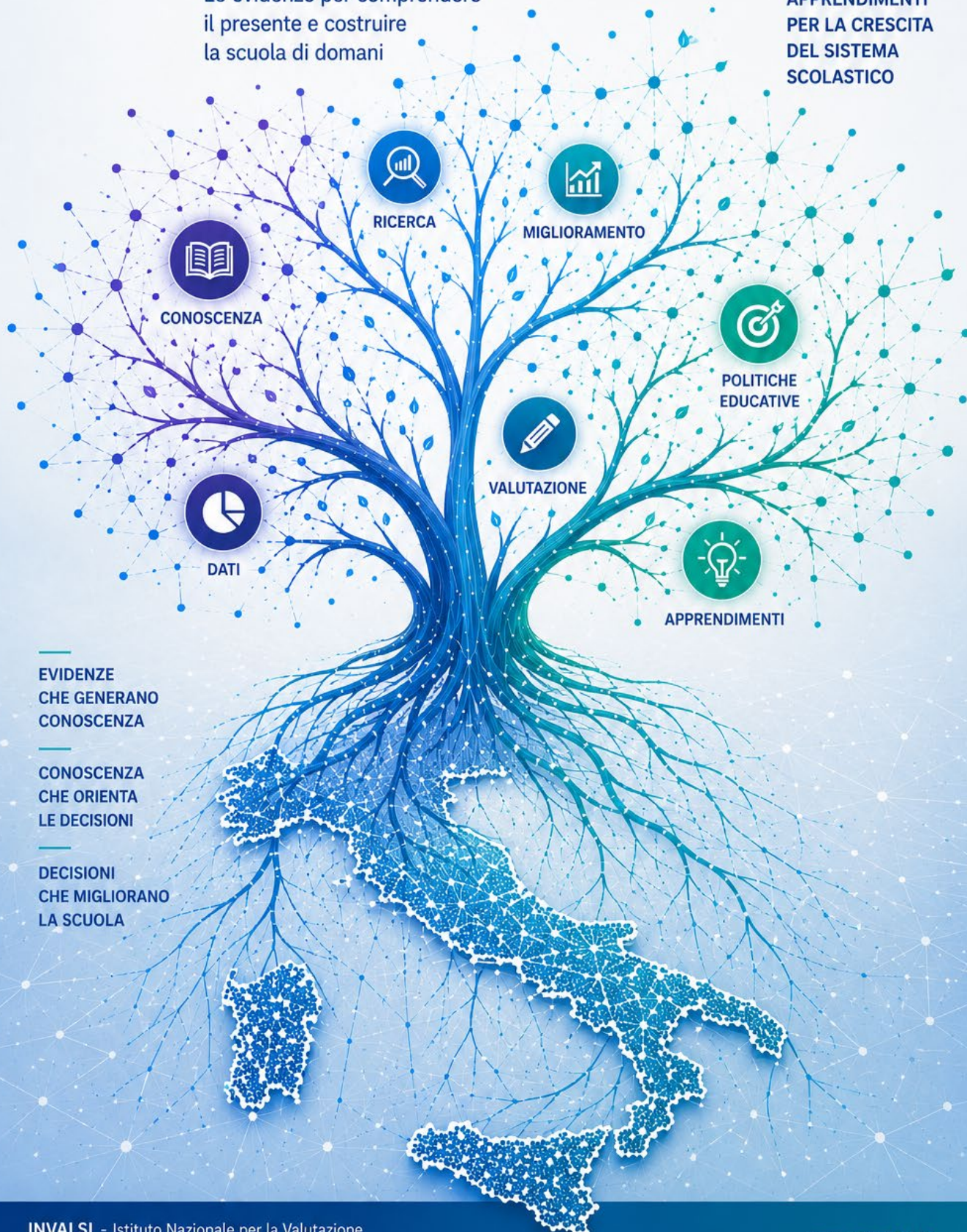


RAPPORTO INVALSI

Le evidenze per comprendere
il presente e costruire
la scuola di domani

2026

DATI, ANALISI,
APPRENDIMENTI
PER LA CRESCITA
DEL SISTEMA
SCOLASTICO



EVIDENZE
CHE GENERANO
CONOSCENZA

CONOSCENZA
CHE ORIENTA
LE DECISIONI

DECISIONI
CHE MIGLIORANO
LA SCUOLA

INDICE

PREFAZIONE	5
CAPITOLO 1 - LE PROVE INVALSI	8
1.1 I numeri della rilevazione 2026	8
1.2 Il campione	8
1.3 Il contenuto prove INVALSI	9
1.4 L'analisi dei dati e i risultati	10
CAPITOLO 2 - I RISULTATI DELLA CLASSE II DI SCUOLA PRIMARIA	11
2.1 La prova INVALSI di Italiano	13
2.3.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche	15
2.1.2 Cosa incide sui risultati?	18
2.2 La prova INVALSI di Matematica	19
2.2.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche	21
2.2.2 Cosa incide sui risultati?	24
CAPITOLO 3 - I RISULTATI DELLA CLASSE V DI SCUOLA PRIMARIA	27
3.1 La prova INVALSI di Italiano	30
3.1.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche	33
3.1.2 Cosa incide sui risultati?	35
3.2 La prova INVALSI di Matematica	36
3.2.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche	38
3.2.2 Cosa incide sui risultati?	41
3.3 La prova INVALSI di Inglese	42
3.3.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni	44
3.3.2 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo	46
3.3.3 Cosa incide sui risultati?	49
CAPITOLO 4 - I RISULTATI DELLA CLASSE III DI SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	54
4.1 La prova INVALSI di Italiano	55
4.1.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni	58
4.1.2 I risultati nel tempo	59
4.1.3 Cosa incide sui risultati?	62
4.2 La prova INVALSI di Matematica	63
4.2.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni	66
4.2.2 I risultati nel tempo	67
4.2.3 Cosa incide sui risultati?	70
4.3 La prova INVALSI di Inglese	71
4.3.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni	75
4.3.2 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo	77
4.3.3 Cosa incide sui risultati?	82

CAPITOLO 5 - I RISULTATI DELLA CLASSE II DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	85
5.1 La prova INVALSI di Italiano	87
5.1.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni	91
5.1.2 I risultati nel tempo	93
5.1.3 Cosa incide sui risultati?	96
5.2 La prova INVALSI di Matematica	97
5.2.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni	102
5.2.2 I risultati nel tempo	103
5.2.3 Cosa incide sui risultati?	106
CAPITOLO 6 - I RISULTATI DELL'ULTIMO ANNO DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO	108
6.1 La prova INVALSI di Italiano	111
6.1.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni	116
6.1.2 I risultati nel tempo	117
6.1.3 Cosa incide sui risultati?	120
6.2 La prova INVALSI di Matematica	121
6.2.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni	126
6.2.2 I risultati nel tempo	127
6.2.3 Cosa incide sui risultati?	130
6.3 La prova INVALSI di Inglese	131
6.3.1 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo	134
6.3.2 I livelli raggiunti nelle singole regioni	137
6.3.3 Cosa incide sui risultati?	144
CAPITOLO 7 – LA PROVA INVALSI SULLE COMPETENZE DIGITALI	146
7.1 I risultati per la classe II di scuola secondaria di secondo grado	151
7.1.1 I livelli raggiunti in base alle caratteristiche di studenti e studentesse	155
7.2.2 I livelli raggiunti nelle singole regioni	159
7.2 I risultati per l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado	162
7.2.1 I livelli raggiunti in base alle caratteristiche di studenti e studentesse	168
7.2.2 I livelli raggiunti nelle singole regioni	172
CAPITOLO 8 – L'EQUITÀ DEI RISULTATI	175
8.1 La fragilità negli apprendimenti	178
8.2 La dispersione scolastica implicita	181
8.3 Gli studenti e le studentesse con gli esiti più elevati	189
8.4 Eccellenza accademica e dispersione scolastica implicita: un confronto	197
CAPITOLO 9 – DOVE SONO LE RAGAZZE E I RAGAZZI DEL 2021?	201
CONCLUSIONI	209

Prefazione

Ogni sistema di istruzione è chiamato a confrontarsi con una sfida tanto semplice da dichiarare quanto complessa da realizzare: garantire a tutti e a tutte e a ciascuno e a ciascuna il diritto a un'istruzione e apprendimenti di qualità. È un obiettivo che richiede di formare cittadini e cittadine consapevoli, persone in grado di interpretare la realtà, affrontare il cambiamento e partecipare responsabilmente alla vita sociale e democratica del Paese.

Per perseguire questo obiettivo non esistono soluzioni semplici. La scuola è attraversata quotidianamente da esigenze che devono convivere: promuovere l'equità senza rinunciare alla valorizzazione delle eccellenze e a sostenere chi incontra maggiori difficoltà, preservare la solidità dei saperi fondamentali aprendosi al tempo stesso alle trasformazioni culturali, scientifiche e tecnologiche della società contemporanea.

Governare questa complessità richiede competenze professionali, responsabilità istituzionale e, soprattutto, conoscenza. Conoscere significa osservare la realtà senza banalizzarla, riconoscerne le criticità senza indulgere al pessimismo e valorizzarne i punti di forza senza cedere all'autocompiacimento. Significa disporre di informazioni affidabili, comparabili nel tempo e capaci di restituire un'immagine articolata del sistema scolastico. La valutazione rappresenta uno degli strumenti di conoscenza. Non è un fine in sé né uno strumento di classificazione ma una risorsa al servizio della scuola e dell'intero Paese per comprendere meglio i fenomeni educativi e formativi, orientare le decisioni e sostenere i processi di miglioramento fondati sull'evidenza.

Negli ultimi anni questa consapevolezza si è progressivamente consolidata. Le rilevazioni nazionali sono entrate stabilmente nella vita delle istituzioni scolastiche e i dati prodotti da INVALSI sono sempre più frequentemente utilizzati come occasione di riflessione professionale, di confronto tra docenti, di analisi dei bisogni e di progettazione degli interventi. Si tratta indubbiamente di un cambiamento culturale importante, costruito nel tempo attraverso il dialogo costante tra l'Istituto e la comunità scolastica e alimentato dalla comune convinzione che conoscere rappresenti il primo passo per migliorare.

Questo percorso assume oggi un significato ancora più rilevante. Viviamo in una fase storica nella quale la disponibilità di dati, lo sviluppo dell'intelligenza artificiale e l'evoluzione delle tecnologie digitali stanno modificando profondamente il modo in cui apprendiamo, lavoriamo e prendiamo decisioni. La scuola è allora chiamata a rafforzare la propria funzione offrendo agli studenti e alle studentesse gli strumenti culturali necessari per interpretare criticamente le informazioni, utilizzare responsabilmente le nuove tecnologie e continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita. Gli apprendimenti di base e le competenze digitali non rappresentano percorsi distinti ma dimensioni sempre più integrate della formazione della persona.

Anche per queste ragioni, il 2026 rappresenta un anno di particolare interesse per il sistema delle rilevazioni nazionali: accanto al consolidamento delle tradizionali prove sugli apprendimenti, prosegue infatti il percorso di monitoraggio delle competenze digitali, esteso quest'anno anche all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, contribuendo così ad ampliare il patrimonio informativo a disposizione delle scuole e del Paese.

La rilevazione nazionale del 2026 ha coinvolto circa 11.400 istituzioni scolastiche, statali e paritarie, oltre 2.400.000 allieve e allievi e ha portato alla somministrazione di circa 2.440.000 prove cartacee (nella scuola primaria) e di circa 5.600.000 prove computerizzate (nella scuola secondaria di primo e di secondo grado). Sono numeri che testimoniano la dimensione del lavoro svolto e la solidità di una collaborazione costruita negli anni e resa possibile dall'impegno quotidiano di dirigenti scolastici e dirigenti scolastiche, docenti, personale amministrativo, allievi e allieve e famiglie.

A tutti e tutte loro desidero rivolgere, a nome di coloro che lavorano in INVALSI, il più sincero ringraziamento. La qualità delle informazioni contenute in questo Rapporto è il risultato del lavoro condiviso di migliaia di persone che, con responsabilità e professionalità, contribuiscono ogni anno a costruire una conoscenza sempre più approfondita del nostro sistema educativo. È da questa conoscenza che possono nascere decisioni solide e robuste per il futuro della scuola italiana.

Roma, 16 luglio 2026

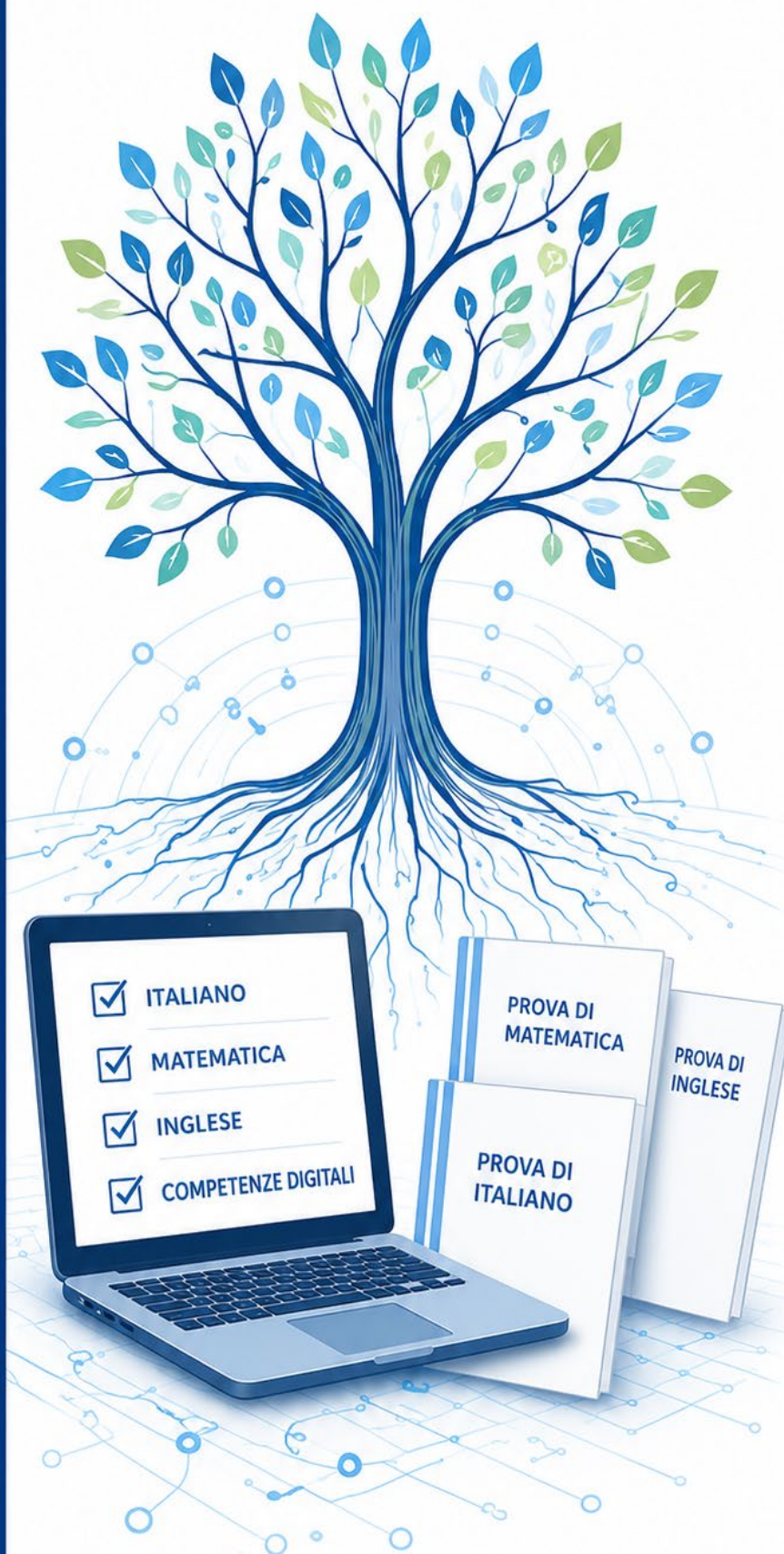
Il Presidente INVALSI
Roberto Ricci

CAPITOLO

1

LE PROVE INVALSI

Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 1 - Le prove INVALSI

1.1 I numeri della rilevazione 2026

In base alla vigente normativa, la rilevazione 2026, come nei precedenti anni, ha coinvolto tutti gli allievi e le allieve delle classi II e V della scuola primaria, delle classi III della scuola secondaria di primo grado, delle classi seconde e dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado con una partecipazione alle prove molto soddisfacente (tavola 1.1) tale da garantire ampiamente la rappresentatività delle rilevazioni sia per le classi campione sia per quelle non campione.

Tavola 1.1 – Allievi e allieve che hanno partecipato alle prove INVALSI nella rilevazione 2026. Valori assoluti.

	Italiano	Matematica	Inglese Reading	Inglese Listening	Competenze Digitali
<i>II primaria</i>	380.825	380.519	-	-	-
<i>V primaria</i>	417.171	415.189	422.613	422.529	-
<i>III secondaria primo grado</i>	518.802	517.892	518.386	508.535	-
<i>II secondaria secondo grado</i>	494.403	493.476	-	-	472.915
<i>Ultimo anno secondaria secondo grado</i>	511.176	510.971	510.717	510.540	18.751 (solo campione)

Fonte: INVALSI 2026

1.2 Il campione

Le prove INVALSI sono censuarie poiché interessano tutti gli allievi e le allieve delle classi indicate nel paragrafo precedente¹. Tuttavia, per garantire l'affidabilità dei dati alla base di qualsiasi comparazione viene estratto un campione casuale con metodo a due stadi: nel primo stadio sono campionate le scuole e nel secondo, di norma, due classi per ogni scuola selezionata allo stadio precedente. Nelle classi così selezionate lo svolgimento delle prove avviene alla presenza di un osservatore esterno o di un'osservatrice esterna che garantisce il pieno rispetto del protocollo di somministrazione².

Il campione nazionale è rappresentativo a livello del Paese, delle cinque macro-aree geografiche³ e anche delle regioni italiane per quasi tutti i gradi scolastici (II e V primaria, II e ultimo anno secondaria di secondo grado). Per la scuola secondaria di secondo grado il campione è rappresentativo anche di quattro macro-tipologie di scuola⁴.

Inoltre, le prove *Computer-Based Test* (d'ora in poi CBT) consentono di inserire già nel presente Rapporto i dati dell'intera popolazione studentesca coinvolta (III secondaria di primo grado e ultimo anno della secondaria di secondo grado⁵), rafforzando ulteriormente il livello di dettaglio e di approfondimento delle analisi proposte.

¹ Per l'a.s. 2025/26 fa eccezione la prova sulle Competenze Digitali per l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado.

² Per approfondire il piano di campionamento utilizzato: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/445/252/2146>.

³ Nord Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia e Liguria), Nord Est (Provincia autonoma di Bolzano, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia ed Emilia-Romagna), Centro (Toscana, Umbria, Marche e Lazio), Sud (Abruzzo, Molise, Campania e Puglia), Sud e Isole (Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

⁴ Per le prove di Italiano, Inglese e Competenze Digitali, la suddivisione è la seguente: Licei classici, scientifici e linguistici - Altri licei - Istituti tecnici - Istituti professionali; per la prova di Matematica: Licei scientifici - Altri licei - Istituti tecnici - Istituti professionali.

⁵ Per l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado fa eccezione la prova sulle Competenze Digitali, somministrata solo a studenti e studentesse delle classi campione.

Tavola 1.2 – Allievi e allieve delle classi campione che hanno partecipato alle prove INVALSI nella rilevazione 2026. Valori assoluti.

	Italiano	Matematica	Inglese <i>Reading</i>	Inglese <i>Listening</i>	Competenze Digitali
<i>Il primaria</i>	15.672	15.645	-	-	-
<i>V primaria</i>	16.619	16.449	17.011	17.007	-
<i>III secondaria primo grado</i>	3.820	3.811	3.813	3.807	-
<i>II secondaria secondo grado</i>	19.854	19.768	-	-	19.460
<i>Ultimo anno secondaria secondo grado</i>	19.944	19.943	19.938	19.937	18.751

Fonte: INVALSI 2026

1.3 Il contenuto prove INVALSI

Tutti gli allievi e le allieve delle classi coinvolte nelle rilevazioni hanno sostenuto, come per gli anni precedenti, una prova di Italiano⁶ e una di Matematica. Gli allievi e le allieve dell'ultimo anno della scuola primaria, della secondaria di primo e di secondo grado hanno svolto anche due prove di Inglese: una di comprensione della lettura (Inglese-Lettura, d'ora in poi *Reading*) e una di comprensione dell'ascolto (Inglese-Ascolto, d'ora in poi *Listening*). Inoltre, a tutti gli studenti e a tutte le studentesse di II secondaria di secondo grado e solo a coloro che appartengono alle classi campione dell'ultimo anno di secondaria di secondo grado è stata somministrata una prova sulle Competenze Digitali⁷.

Le prove INVALSI intendono misurare il raggiungimento di alcuni apprendimenti di base, imprescindibili per affrontare anche altre discipline, così come per partecipare in modo attivo alla vita sociale ed economica del Paese, per l'esercizio pieno dei diritti e dei doveri di cittadinanza, anche digitale, o indispensabili sul lavoro⁸. Infatti, tali prove si prefiggono l'obiettivo di verificare il raggiungimento di alcuni traguardi fondamentali previsti nelle Indicazioni nazionali, nelle Linee Guida o in altri importanti documenti nazionali ed europei⁹: leggere, comprendere e interpretare un testo scritto (prova di Italiano), affrontare alcuni temi legati al pensiero matematico (prova di Matematica), comprendere un testo scritto o uno stimolo audio in lingua inglese (prova di Inglese - *Reading* e *Listening*) e utilizzare in modo sicuro, critico e responsabile le tecnologie digitali per l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione sociale (prova sulle Competenze Digitali).

⁶ Per semplicità, si parlerà d'ora in poi di prova di Italiano, benché la struttura della prova sia più articolata e tenga conto di più elementi (comprensione della lettura di diversi tipi di testi scritti e funzionamento della lingua italiana).

⁷ La prova sulle Competenze Digitali è su base volontaria. Nonostante questo, la partecipazione è stata molto elevata.

⁸ Sulla base di questi obiettivi e alla luce delle Indicazioni nazionali, INVALSI ha elaborato i Quadri di Riferimento, che definiscono puntualmente quali competenze, conoscenze e abilità possono essere misurate attraverso le prove standardizzate, e al tempo stesso costituiscono la cornice teorica di riferimento per chi costruisce le prove stesse. I Quadri di Riferimento si trovano al seguente link: <https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=qdr>.

⁹ Tra cui il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (d'ora in poi QCER) e il *framework* DigComp 2.2.

Immagine 1.1 – Sintesi prove INVALSI 2026: gradi coinvolti, contenuto e tipo di prova somministrata.

		ITALIANO	MATEMATICA	INGLESE	COMPETENZE DIGITALI
	GRADO 2 Secondo anno Scuola primaria	✓	✓	Non prevista	Non prevista
	PROVE CARTACEE				
	GRADO 5 Quinto anno Scuola primaria	✓	✓	✓	Non prevista
	GRADO 8 Terzo anno Scuola secondaria I grado	✓	✓	✓	Non prevista
	PROVE AL COMPUTER				
	GRADO 10 Secondo anno Scuola secondaria II grado	✓	✓	Non prevista	✓
	GRADO 13 Ultimo anno Scuola secondaria II grado	✓	✓	✓	Solo classi campione

Fonte: INVALSI 2026

1.4 L'analisi dei dati e i risultati

Gli esiti delle analisi statistiche¹⁰ del presente Rapporto si riferiscono al Paese nel loro complesso, a ciascuna regione/provincia autonoma e alle cinque macro-aree geografiche in cui il territorio italiano è suddiviso¹¹. Nella scuola secondaria di secondo grado i dati sono stati anche disaggregati per i quattro macro-indirizzi di scuola descritti in precedenza. Inoltre, in alcuni casi, si forniscono opportuni confronti degli esiti in base al genere di allievi e allieve, al loro percorso di studio, al *background* socio-economico e culturale di provenienza¹² e al loro *background* migratorio¹³.

¹⁰ Totali, differenze e medie sono sempre calcolati sulla base dei numeri estratti e arrotondati dopo il calcolo. Pertanto, a causa dell'arrotondamento, alcune cifre potrebbero non corrispondere esattamente ai totali se sommate o sottratte.

¹¹ Unicamente per il grado 8 e 13, per la provincia autonoma di Bolzano il dato viene fornito suddiviso per gli studenti e le studentesse che frequentano la scuola di lingua italiana o di lingua tedesca mentre la limitata numerosità della popolazione scolastica delle scuole ladine non ne consente la rappresentazione distinta degli esiti.

¹² Gli apprendimenti non sono solo la risultante delle azioni poste in essere dalla scuola ma anche di condizioni esterne sulle quali la scuola non può intervenire direttamente, tra cui il background familiare di provenienza di studenti e studentesse. Per questa ragione, dalla V primaria viene calcolato l'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) che definisce sinteticamente lo status socio-economico-culturale della famiglia. Tale valore è stimato integrando diverse variabili e poi standardizzato in modo da far corrispondere il valore zero alla media italiana. Per approfondire: <https://www.invalsiopen.it/indicatore-esecs-valutazione-egua/>.

¹³ In questo Rapporto si farà riferimento ad allievi stranieri e allieve straniere di prima generazione se nati/nate all'estero da genitori nati all'estero e di seconda generazione se nati/nate in Italia ma da genitori nati all'estero.

CAPITOLO

2

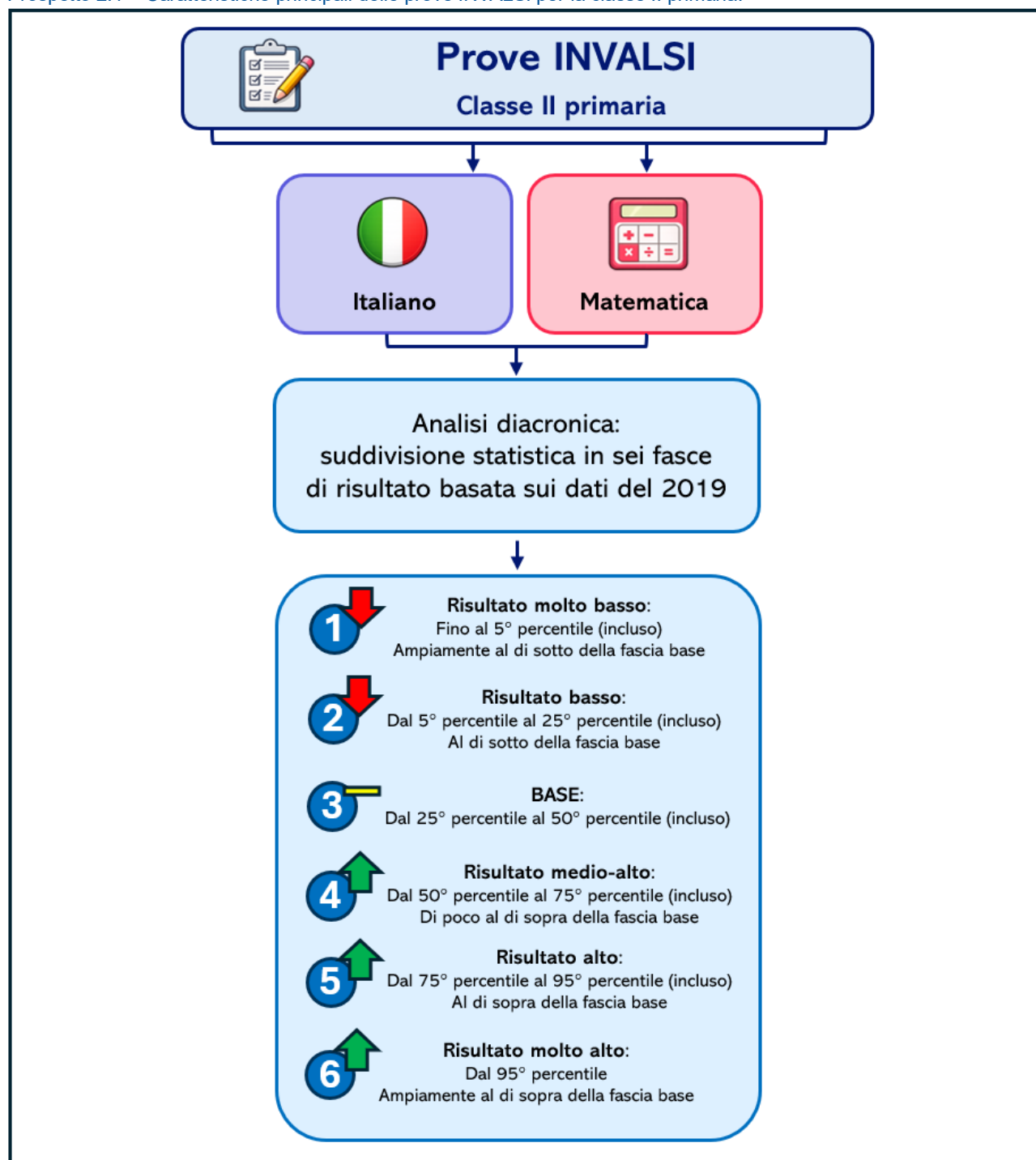
I RISULTATI DI CLASSE II SCUOLA PRIMARIA

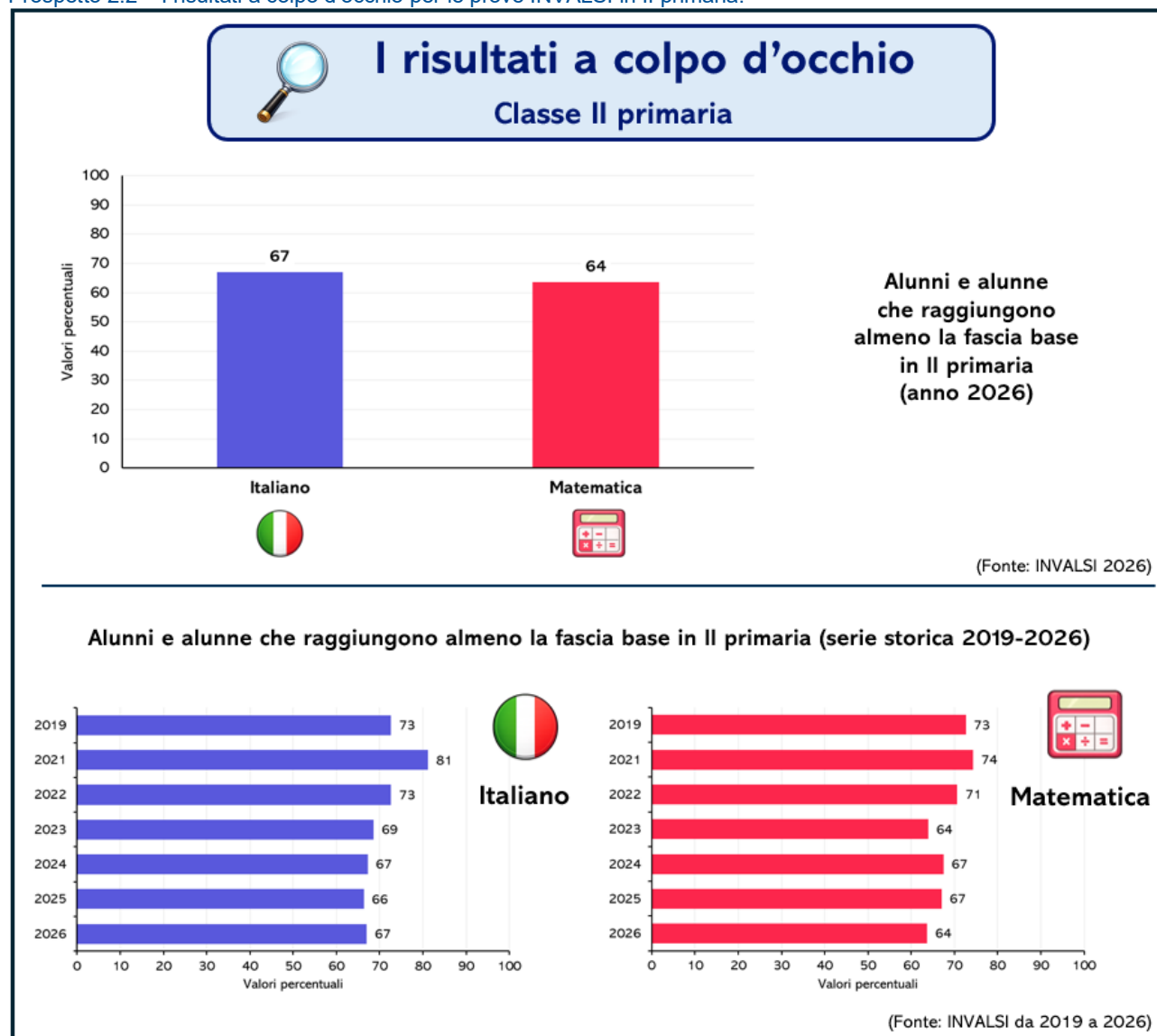
Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 2 - I risultati della classe II di scuola primaria

Prospetto 2.1 – Caratteristiche principali delle prove INVALSI per la classe II primaria.





2.1 La prova INVALSI di Italiano

La prova INVALSI di Italiano prevista per la classe II della scuola primaria intende rilevare il grado di acquisizione delle capacità fondamentali di lettura e comprensione del testo scritto da parte di alunni e alunne. Non si tratta soltanto di individuare informazioni esplicite ma anche di ricostruire il significato di quanto letto e di compiere le prime riflessioni sul contenuto del testo. La prova monitora inoltre la comprensione di alcuni aspetti essenziali del funzionamento della lingua italiana, che costituiscono le basi per lo sviluppo delle successive conoscenze linguistiche¹⁴.

Poiché all'inizio del percorso di istruzione, la prova assume un valore particolarmente significativo. I risultati rappresentano infatti una prima rilevazione esterna degli apprendimenti e consentono di osservare come alunni e alunne stiano muovendo i primi passi verso una lettura sempre più autonoma e consapevole. Monitorare precocemente tali competenze è fondamentale, poiché esse costituiscono un prerequisito per gli

¹⁴ Per approfondire:

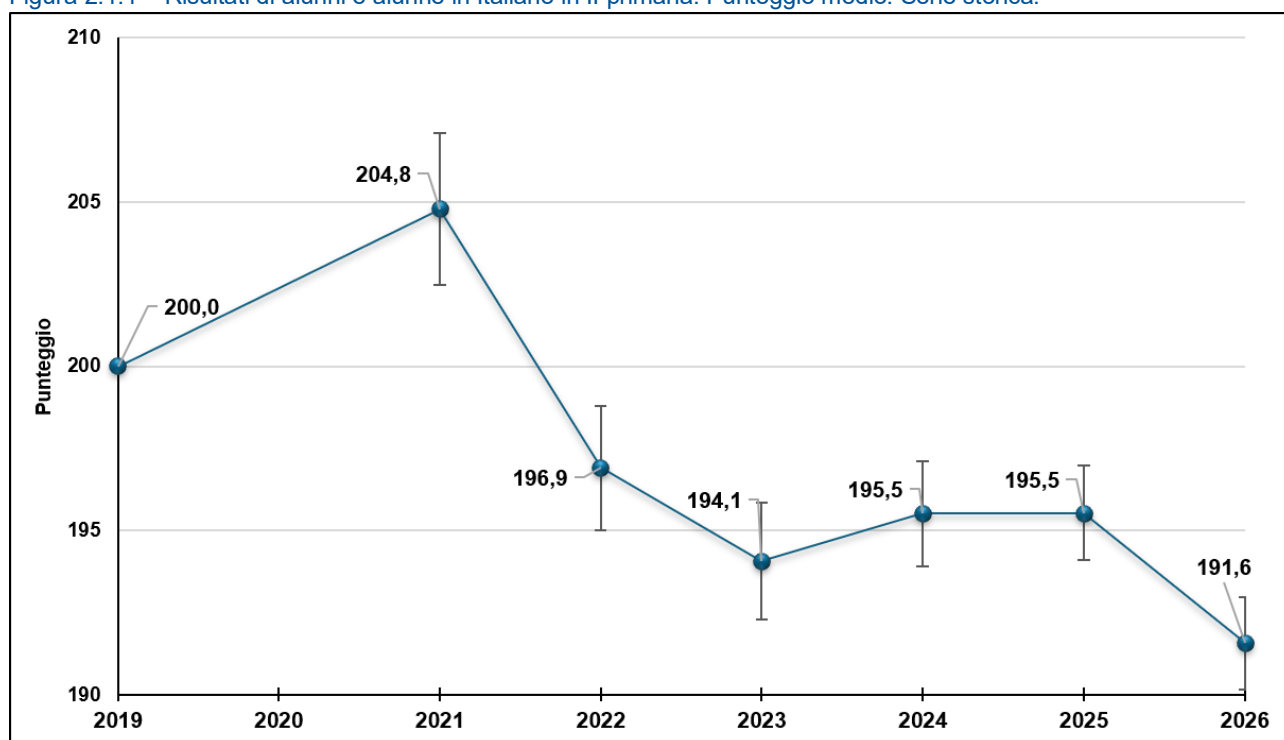
https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_cartaceo_Rapporto%20tecnico%202018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

apprendimenti futuri e permettono alle scuole di attivare tempestivamente interventi di recupero, sostegno, consolidamento e potenziamento.

La figura 2.1.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2019 al 2026¹⁵. Dopo un iniziale miglioramento del punteggio medio nazionale registrato nel 2021, si osserva una marcata contrazione nel 2022. Negli anni successivi i risultati mostrano un andamento sostanzialmente stabile, con lievi oscillazioni non sempre statisticamente significative¹⁶, fino alla nuova flessione registrata nel 2026, che porta il punteggio medio al valore più basso dell'intera serie storica.

Nel complesso, si evidenzia un progressivo indebolimento degli apprendimenti in Italiano, che non sembra riconducibile esclusivamente a fattori contingenti. L'andamento osservato suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sullo sviluppo delle competenze linguistiche già nei primi anni della scuola primaria. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, le trasformazioni nelle pratiche comunicative mediate dalle tecnologie digitali, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola.

Figura 2.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Italiano in II primaria. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Sulla base delle descrizioni delle fasce di risultato fornite a inizio capitolo e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 2.1.1), il 67,3% di alunni e alunne raggiunge almeno la fascia base (dato complessivamente stabile: +1 punto percentuale rispetto al 2025).

¹⁵ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

¹⁶ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

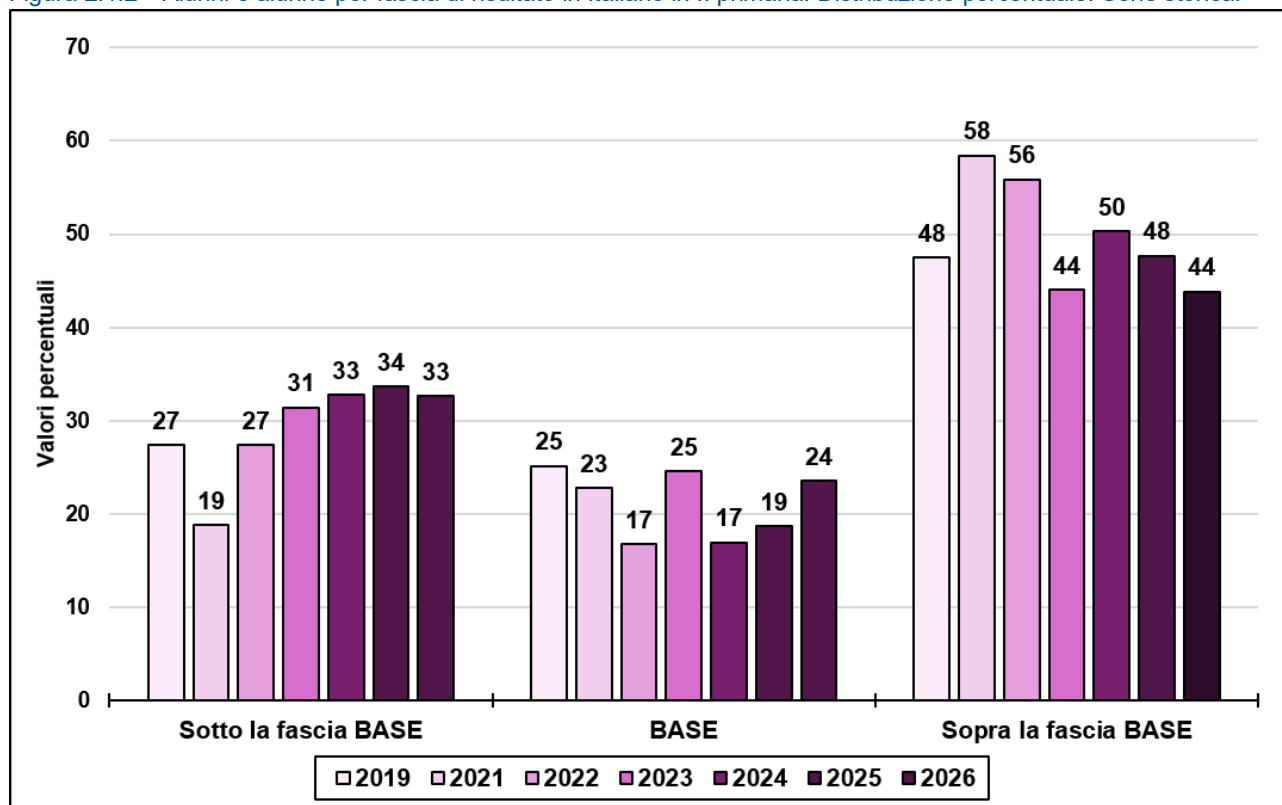
Tavola 2.1.1 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano in II primaria. Distribuzione percentuale.

Fascia	%
Molto bassa	17,1%
Bassa	15,6%
BASE	23,5%
Medio-alta	13,8%
Alta	23,9%
Molto alta	6,1%
TOTALE	100,0%
Almeno la fascia BASE	67,3%

Fonte: INVALSI 2026

La figura 2.1.2 mette in luce tre tendenze principali. In primo luogo, la quota di alunni e alunne sotto la fascia base risulta sostanzialmente stabile dal 2023 in poi, oscillando tra il 31% e il 34% e attestandosi al 33% nel 2026. In secondo luogo, si osserva un aumento della fascia base tornando sui livelli del 2024. Infine, nello stesso arco temporale si registra una contrazione delle fasce più alte di punteggio. La quota di coloro che si collocano sopra la fascia base scende dal 48% nel 2025 al 44% nel 2026 (-4 punti percentuali), proseguendo il calo già osservato rispetto ai valori particolarmente elevati del 2021 (58%) e del 2022 (56%).

Figura 2.1.2 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano in II primaria. Distribuzione percentuale. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

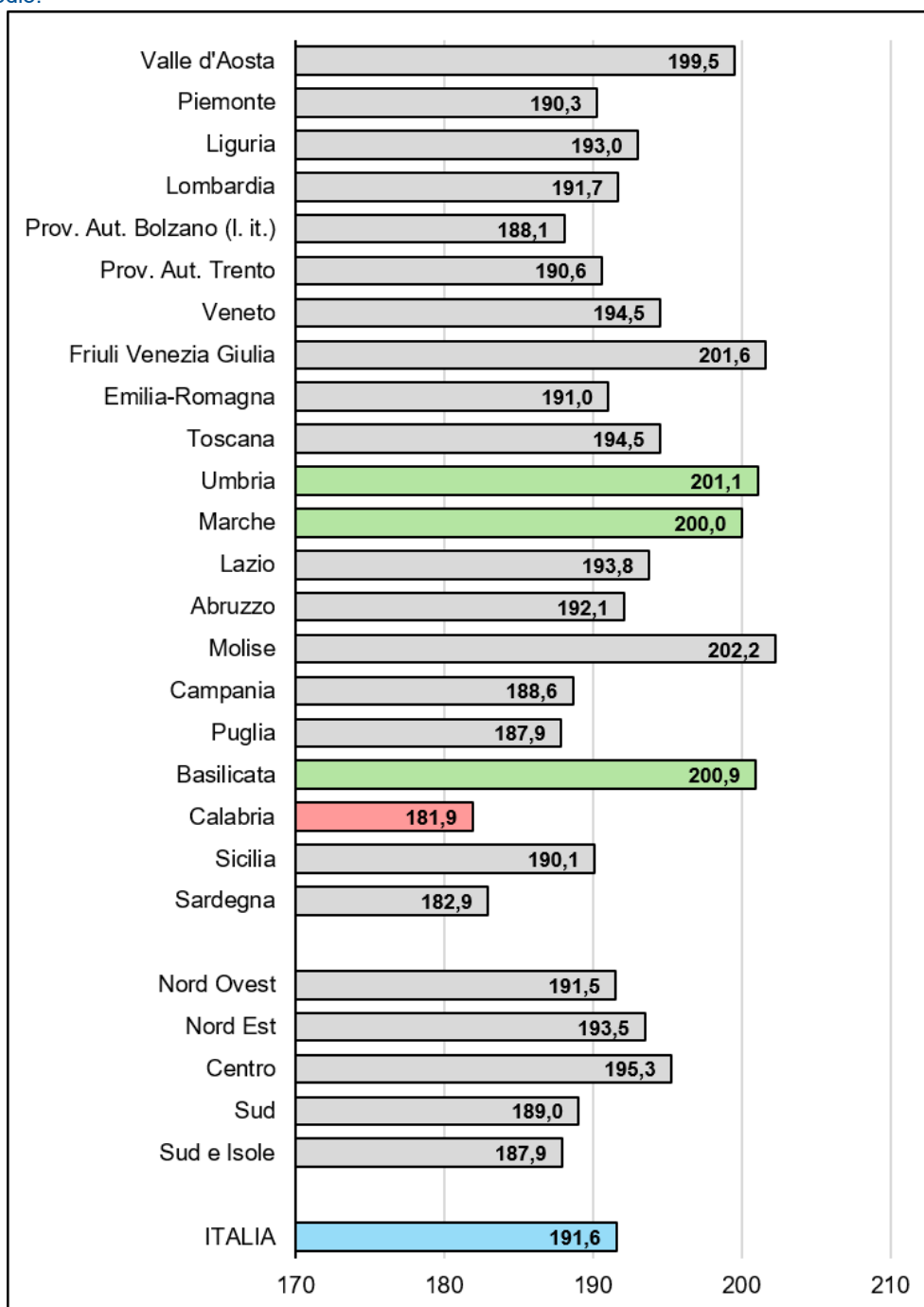
2.3.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche

Confrontando il punteggio medio conseguito da alunni e alunne di ogni singola regione o macro-area geografica (figura 2.1.1.1), rispetto all'intero Paese, Umbria, Marche e Basilicata registrano un punteggio significativamente¹⁷ superiore (barre verdi) mentre solo per la Calabria il punteggio medio è significativamente

¹⁷ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

inferiore (barra rossa). Nelle restanti regioni e per tutte le macro-aree geografiche non si osserva una differenza significativa (barre grigie) da un punto di vista statistico in confronto al dato nazionale.

Figura 2.1.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Italiano in II primaria, in Italia, per macro-area geografica e per regione. Punteggio medio.



Fonte: INVALSI 2026

Comparando nel tempo le regioni e le macro-aree geografiche rispetto al valore medio del Paese (figura 2.1.1.2), emerge che Umbria, Marche e Basilicata mostrano una ricorrenza elevata di valori significativamente superiori (caselle verdi), non confermato nel 2026 per il Molise, mentre non ci sono costanti casi di valori significativamente inferiori (caselle rosse).

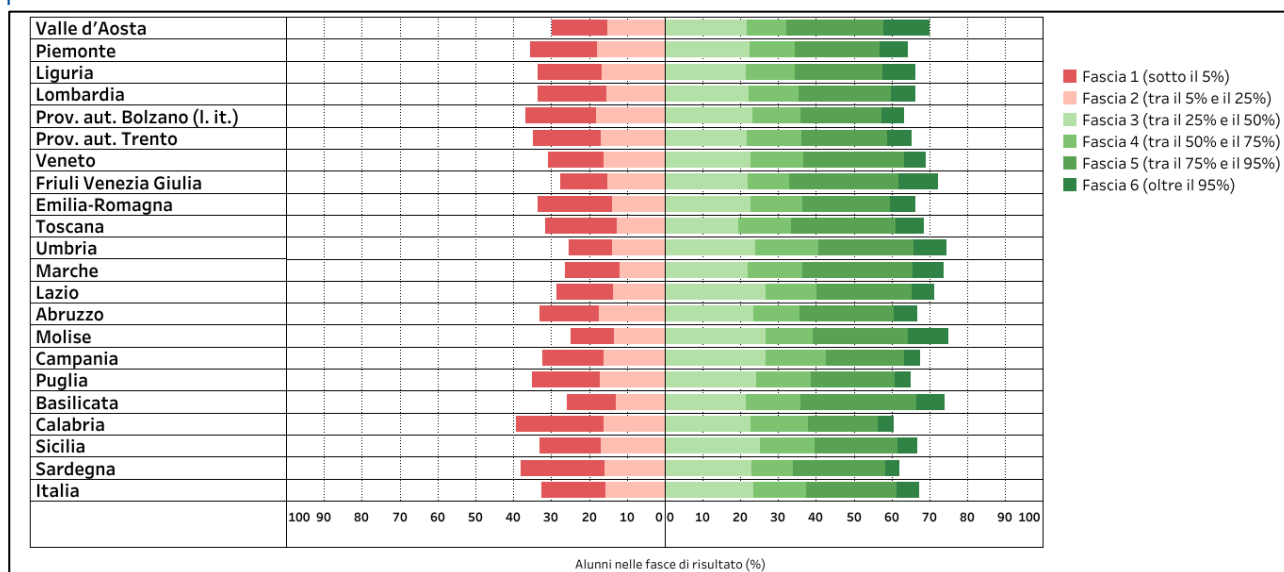
Figura 2.1.1.2 – Differenza tra punteggio conseguito da alunni e alunne in Italiano in II primaria, per macro-area geografica e per regione in confronto all'Italia. Serie storica.

	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta							
Piemonte							
Liguria							
Lombardia							
Prov. Aut. Bolzano (I. it.)							
Prov. Aut. Trento							
Veneto							
Friuli Venezia Giulia							
Emilia-Romagna							
Toscana							
Umbria							
Marche							
Lazio							
Abruzzo							
Molise							
Campania							
Puglia							
Basilicata							
Calabria							
Sicilia							
Sardegna							
Nord Ovest							
Nord Est							
Centro							
Sud							
Sud e Isole							

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

La figura 2.1.1.3 ci presenta un quadro in cui emergono differenze tra una regione e l'altra.

Figura 2.1.1.3 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano in II primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

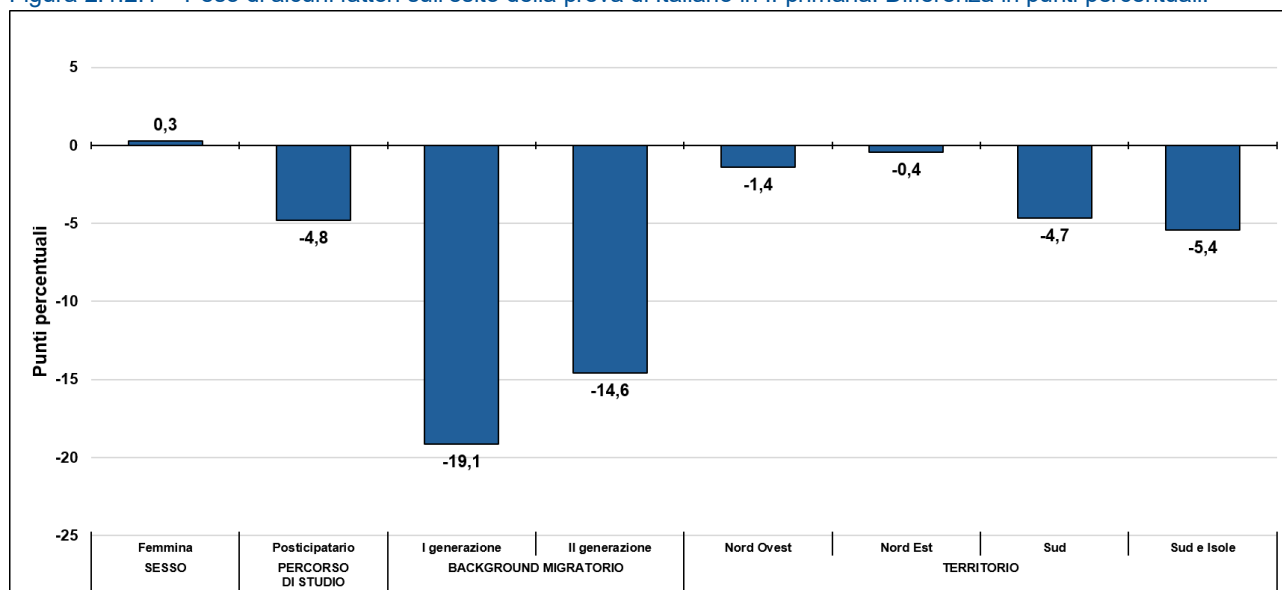
2.1.2 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno o alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi e il *background* migratorio) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 2.1.2.1 confronta gli esiti degli alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi e che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Non si osserva una sostanziale differenza nei risultati a favore delle bambine: solo +0,3 punti percentuali. Si tratta di un dato positivo poiché evidenzia come, nelle fasi iniziali del percorso scolastico, non emergano divari significativi legati a questa variabile.
- **Percorso di studio.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie conseguono un risultato più basso: - 4,8 punti percentuali. In II primaria questo dato assume un particolare significato poiché identifica situazioni problematiche di natura molto diversa rispetto a quelle riscontrabili alla scuola secondaria di primo e secondo grado quali, ad esempio, un ingresso posticipato nel sistema scolastico italiano, spesso associato al *background* migratorio, specifiche esigenze educative o, più raramente, una ripetenza.
- **Background migratorio.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di ben 19,1 punti percentuali rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata e per le seconde generazioni la differenza è di 14,6 punti percentuali.
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, già a partire dalla II primaria si evidenzia una significativa differenza negli esiti tra i diversi territori, con un netto svantaggio soprattutto per il Sud (-4,7 punti percentuali) e il Sud e Isole (-5,4 punti percentuali).

Figura 2.1.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano in II primaria. Differenza in punti percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

2.2 La prova INVALSI di Matematica

La prova INVALSI di Matematica prevista per la classe II della scuola primaria intende rilevare il grado di acquisizione delle conoscenze e delle abilità matematiche fondamentali da parte di alunni e alunne. Non si tratta soltanto di applicare procedure o svolgere semplici calcoli ma anche di affrontare le prime situazioni problematiche, individuare relazioni tra elementi diversi e utilizzare semplici forme iniziali di ragionamento e argomentazione. La prova monitora tali apprendimenti attraverso contenuti fondamentali riconducibili agli ambiti di Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni¹⁸.

Poiché si è ancora nei primi anni del percorso scolastico, la prova assume un valore particolarmente significativo. I risultati rappresentano infatti una prima evidenza esterna degli apprendimenti acquisiti e consentono di osservare come alunni e alunne stiano muovendo i primi passi verso una comprensione sempre più solida dei concetti matematici e del loro utilizzo in contesti diversi. La competenza matematica svolge un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nella vita quotidiana; per questo motivo è importante monitorarne precocemente lo sviluppo, così da individuare eventuali difficoltà e supportare le scuole nella progettazione di interventi di recupero, consolidamento e potenziamento.

La figura 2.2.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2019 al 2026¹⁹. Dopo una prima diminuzione del punteggio medio nazionale tra il 2019 e il 2021, nel 2022 si osserva una significativa contrazione degli apprendimenti²⁰. Negli anni successivi si registra un parziale recupero, che tuttavia non consente di riportare i risultati sui livelli iniziali. Nel 2026 il punteggio medio torna a diminuire, raggiungendo il valore più basso dell'intera serie storica.

Nel complesso, la serie storica evidenzia un progressivo indebolimento degli apprendimenti in Matematica, che non sembra riconducibile esclusivamente a fattori contingenti. L'andamento osservato suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sullo sviluppo delle competenze matematiche già nei primi anni della scuola primaria. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, i cambiamenti nelle

¹⁸ Per approfondire:

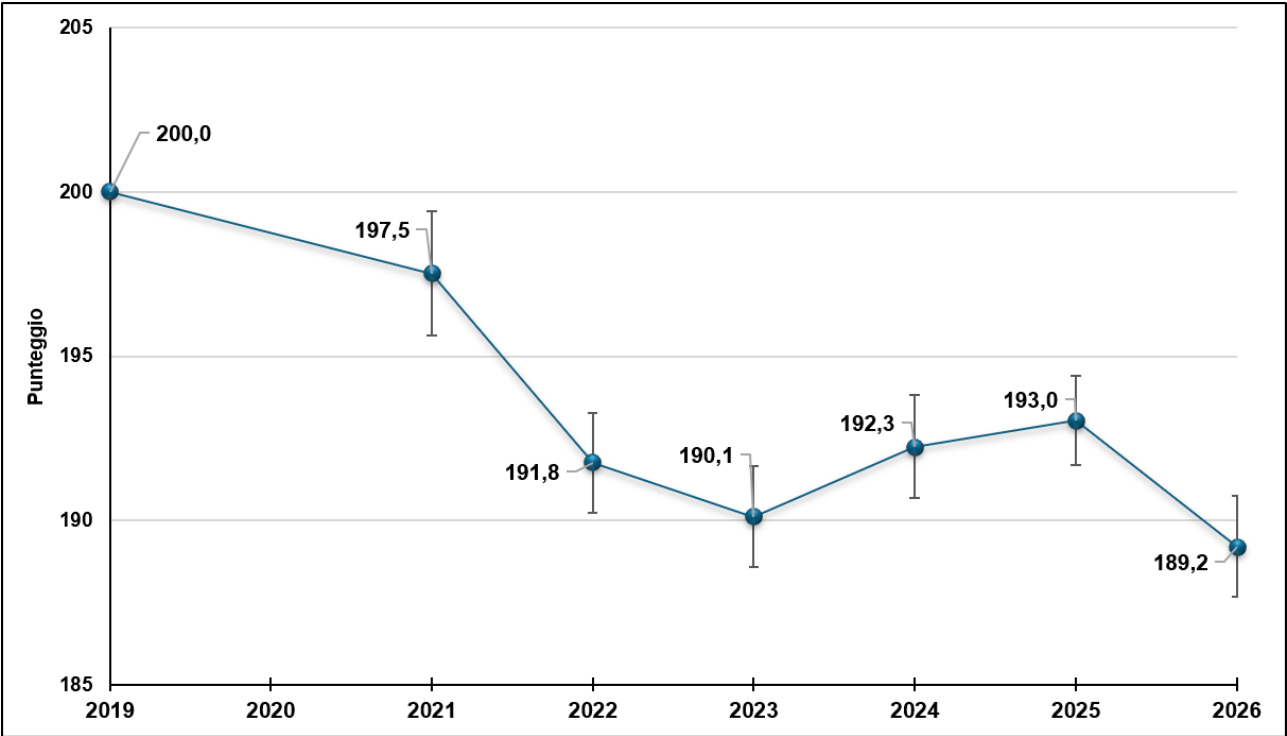
https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.2_Prove_Matematica_carta_matita_2018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

¹⁹ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

²⁰ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

modalità di apprendimento e di accesso alle informazioni, le trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali nelle pratiche di studio e di insegnamento, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola.

Figura 2.2.1 – Risultati di alunni e alunne studenti in Matematica in II primaria. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Sulla base delle descrizioni delle fasce di risultato fornite a inizio capitolo e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 2.2.1), il 63,7% di alunni e alunne raggiunge almeno la fascia base (dato in calo rispetto a quello della rilevazione precedente: -3,3 punti percentuali).

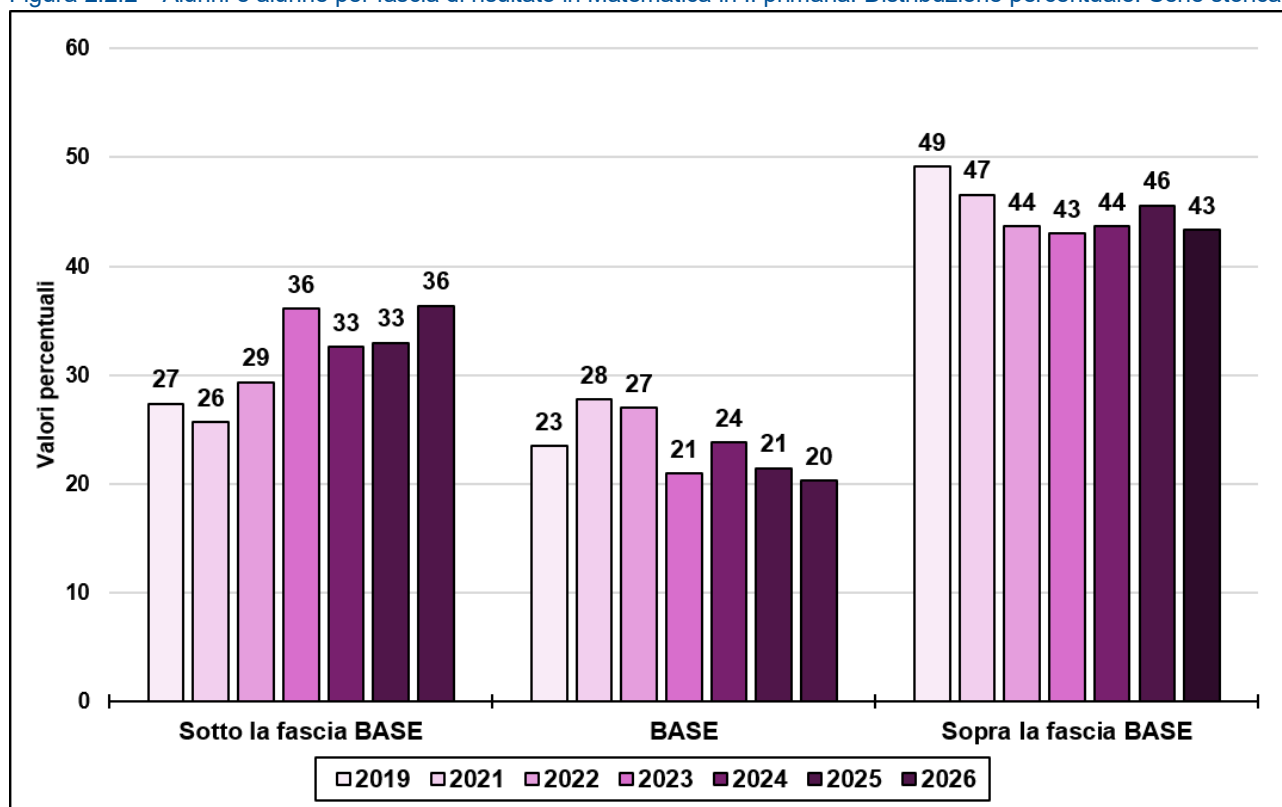
Tavola 2.2.1 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica in II primaria. Distribuzione percentuale.

Fascia	%
Molto bassa	10,4%
Bassa	25,9%
BASE	20,3%
Medio-alta	27,9%
Alta	11,0%
Molto alta	4,5%
TOTALE	100,0%
Almeno la fascia BASE	63,7%

Fonte: INVALSI 2026

La figura 2.1.2 evidenzia alcune tendenze di rilievo. In primo luogo, la quota di alunni e alunne sotto la fascia base mostra un andamento complessivamente crescente nel periodo considerato da inizio rilevazione, passando dal 27% del 2019 al 36% del 2023 (+9 punti percentuali); dopo la lieve riduzione registrata nel 2024 e nel 2025 (33% in entrambi gli anni), nel 2026 si osserva un nuovo incremento. In secondo luogo, la fascia base presenta una progressiva contrazione nel medio periodo: dopo aver raggiunto il 28% nel 2021, la quota diminuisce quasi costantemente fino ad attestarsi al 20% nel 2026, il valore più basso rilevato nel periodo considerato. Infine, la quota di coloro che si collocano sopra la fascia base rimane relativamente stabile negli ultimi anni, oscillando tra il 43% e il 46% nell'ultimo quinquennio.

Figura 2.2.2 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica in II primaria. Distribuzione percentuale. Serie storica.



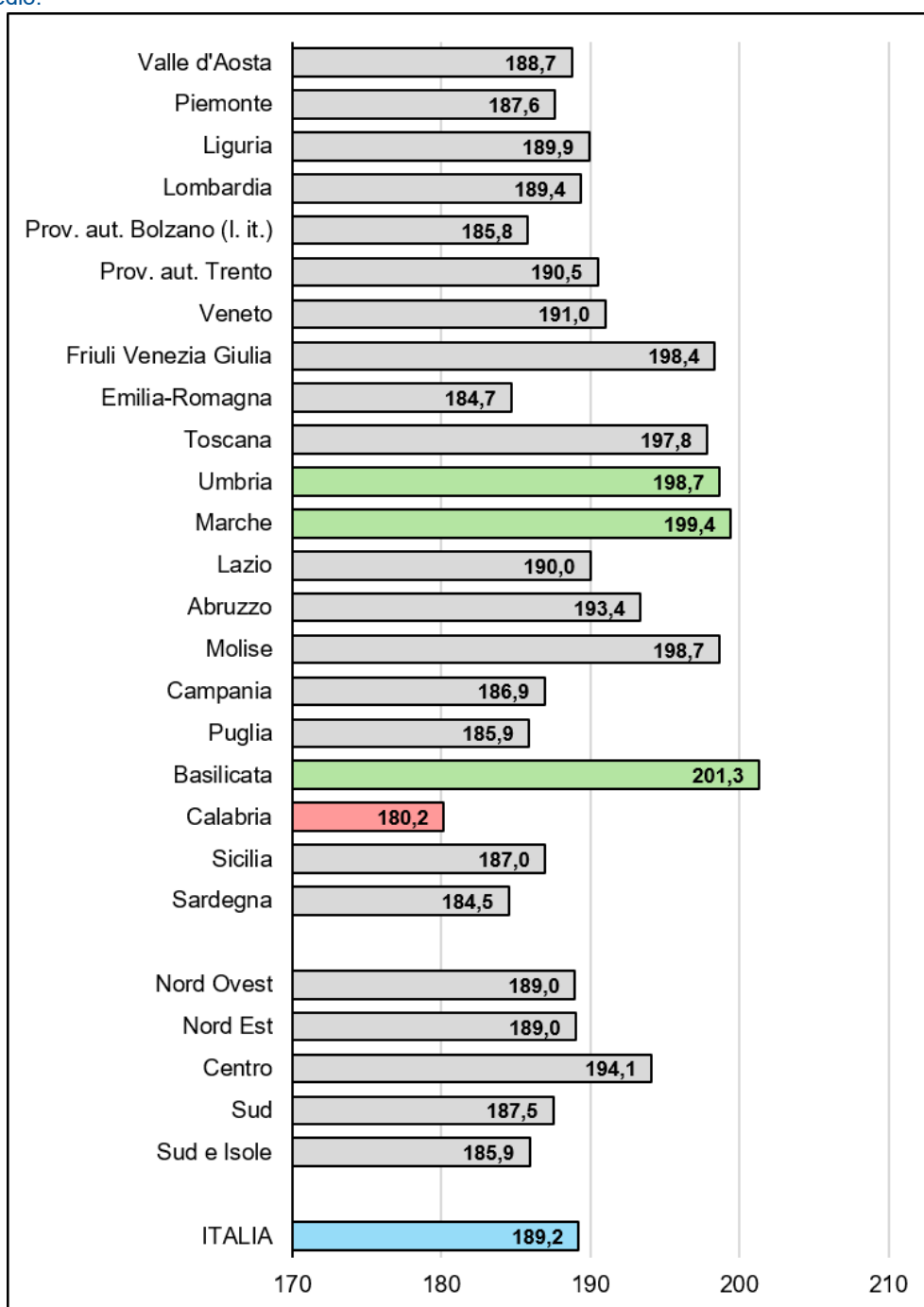
Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

2.2.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche

Confrontando il punteggio medio conseguito da alunni e alunne di ogni singola regione o macro-area geografica (figura 2.2.1.1), come per la prova di Italiano (figura 2.1.1.1), rispetto all'intero Paese, Umbria, Marche e Basilicata registrano un punteggio significativamente²¹ superiore (barre verdi) mentre per la Calabria il punteggio medio è significativamente inferiore (barra rossa). Nelle restanti regioni e per tutte le altre macro-aree geografiche non si osserva una differenza significativa (barre grigie) da un punto di vista statistico in confronto al dato nazionale.

²¹ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 2.2.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Matematica in II primaria, in Italia, per macro-area geografica e per regione. Punteggio medio.



Fonte: INVALSI 2026

Comparando nel tempo le regioni e le macro-aree geografiche rispetto al valore medio del Paese (figura 2.2.1.2), emerge che Umbria e Marche registrano una recente ricorrenza elevata di valori significativamente superiori (caselle verdi) mentre nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Calabria, Sicilia e per la macro-area del Sud e Isole si osservano casi altalenanti di valori significativamente inferiori (caselle rosse).

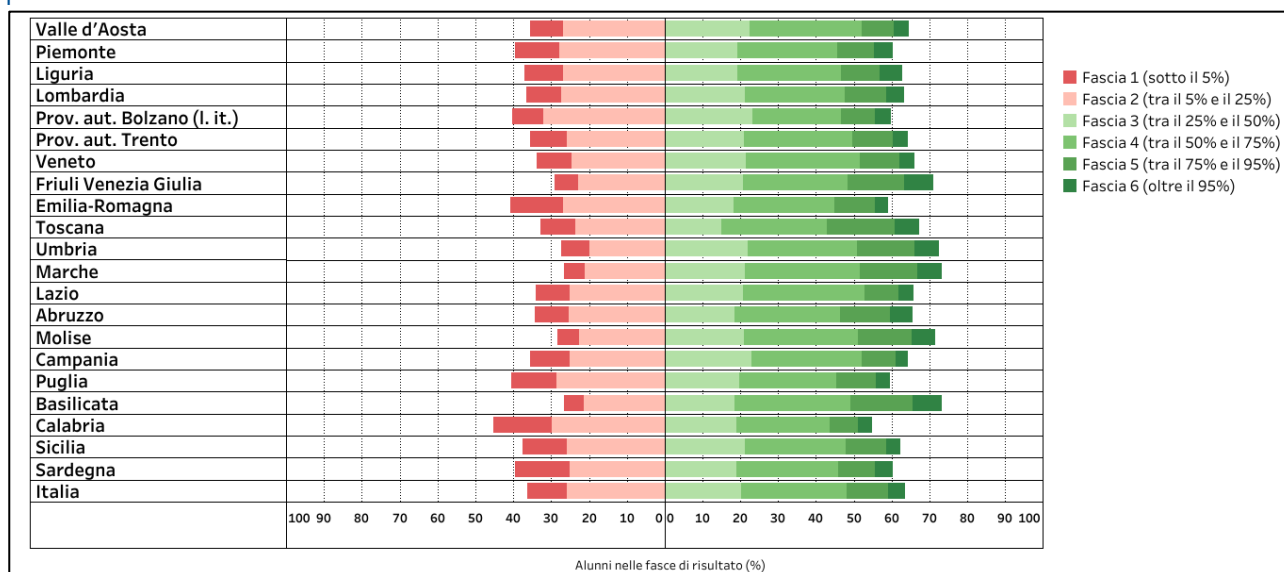
Figura 2.2.1.2 – Differenza tra punteggio conseguito da alunni e alunne in Matematica in II primaria, per macro-area geografica e per regione in confronto all'Italia. Serie storica.

	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta							
Piemonte							
Liguria							
Lombardia							
Prov. aut. Bolzano (I. it.)							
Prov. aut. Trento							
Veneto							
Friuli Venezia Giulia							
Emilia-Romagna							
Toscana							
Umbria							
Marche							
Lazio							
Abruzzo							
Molise							
Campania							
Puglia							
Basilicata							
Calabria							
Sicilia							
Sardegna							
Nord Ovest							
Nord Est							
Centro							
Sud							
Sud e Isole							

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

La figura 2.2.1.3 ci presenta un quadro in cui emergono differenze tra una regione e l'altra.

Figura 2.2.1.3 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica in Il primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

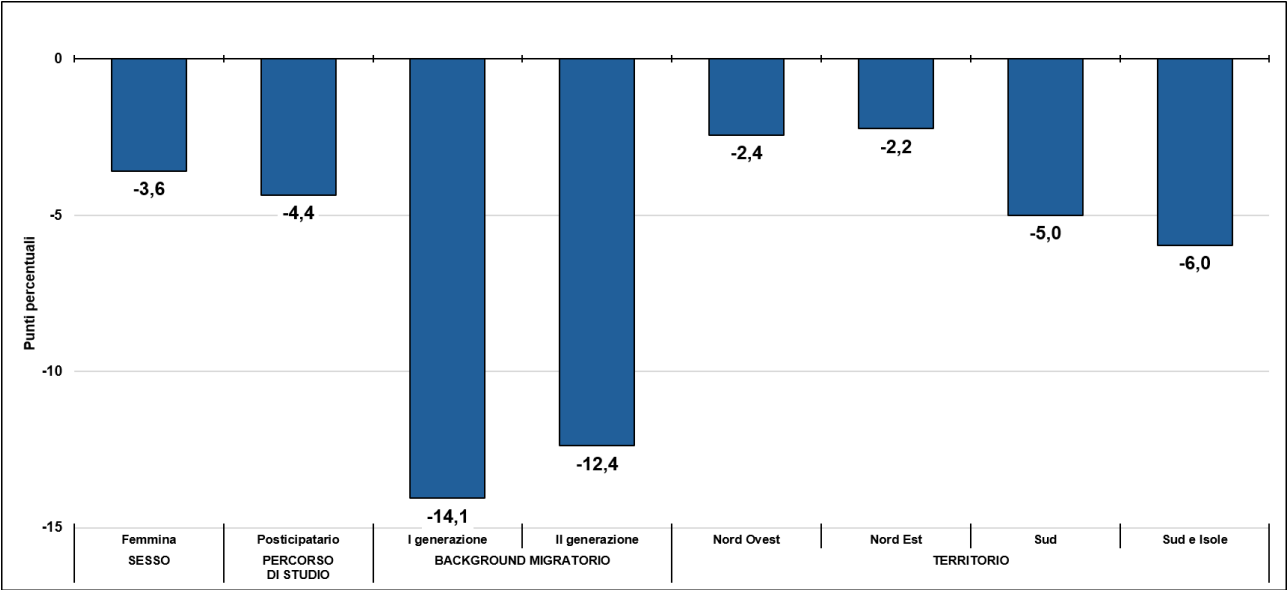
2.2.2 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno o alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi e il *background* migratorio) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 2.2.2.1 confronta gli esiti degli alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi e che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Nonostante si tratti di una prova somministrata dopo soli due anni di scolarizzazione, si osserva già una differenza nei risultati nettamente a sfavore delle bambine: -3,6 punti percentuali. Un divario così precoce deve richiamare necessariamente a una riflessione sulla sua origine e sull'impellente necessità di adottare misure adeguate già dai primissimi anni di scuola. Il divario di genere in Matematica è un problema che si riscontra in molti Paesi (non solo europei), ma in Italia si evidenzia già dall'inizio della scuola primaria e fin da subito con una rilevante intensità.
- **Percorso di studio.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie conseguono un risultato più basso: -4,4 punti percentuali. In Il primaria, questo dato assume un particolare significato poiché identifica situazioni problematiche di natura molto diversa rispetto a quelle riscontrabili alla scuola secondaria di primo e secondo grado.
- **Background migratorio.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di ben 14,1 punti percentuali rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata e per le seconde generazioni la differenza è di 12,4 punti percentuali.
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, già a partire dalla Il primaria si evidenzia una significativa differenza negli esiti tra i diversi territori, con un netto svantaggio soprattutto per il Sud (-5 punti percentuali) e per il Sud e Isole (-6 punti percentuali), similmente a quanto osservato per la prova di Italiano (figura 2.1.2.1).

Figura 2.2.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica in II primaria. Differenza in punti percentuali.



Fonte: INVALSI 2026



CAPITOLO 2 - IN SINTESI

- ✓ Nel **2026** i risultati medi nazionali segnano il **valore più basso dell'intera serie storica** osservata dal 2019: **191,6** punti in **Italiano** e **189,2** punti in **Matematica**.
- ✓ In **Italiano**, il **67,3%** di alunni e alunne raggiunge **almeno la fascia base**, dato sostanzialmente stabile rispetto al 2025; resta però in calo la quota di chi si colloca **nelle fasce più alte**.
- ✓ In **Matematica**, il **63,7%** raggiunge almeno la fascia base, in **diminuzione di 3,3 punti percentuali** rispetto al 2025; cresce nuovamente la quota di chi si colloca **sotto la fascia base**.
- ✓ Sul piano territoriale, nel 2026 in entrambe le prove, **Umbria, Marche e Basilicata** mostrano risultati significativamente superiori alla media nazionale mentre la **Calabria** si colloca significativamente al di sotto.
- ✓ Il **background migratorio** è il fattore che si associa agli scarti più ampi nei risultati, soprattutto per gli alunni e le alunne di **prima generazione**.
- ✓ In **Matematica** emerge già in II primaria un **divario di genere** a sfavore delle bambine; in **Italiano** tale divario non si osserva.

CAPITOLO

3

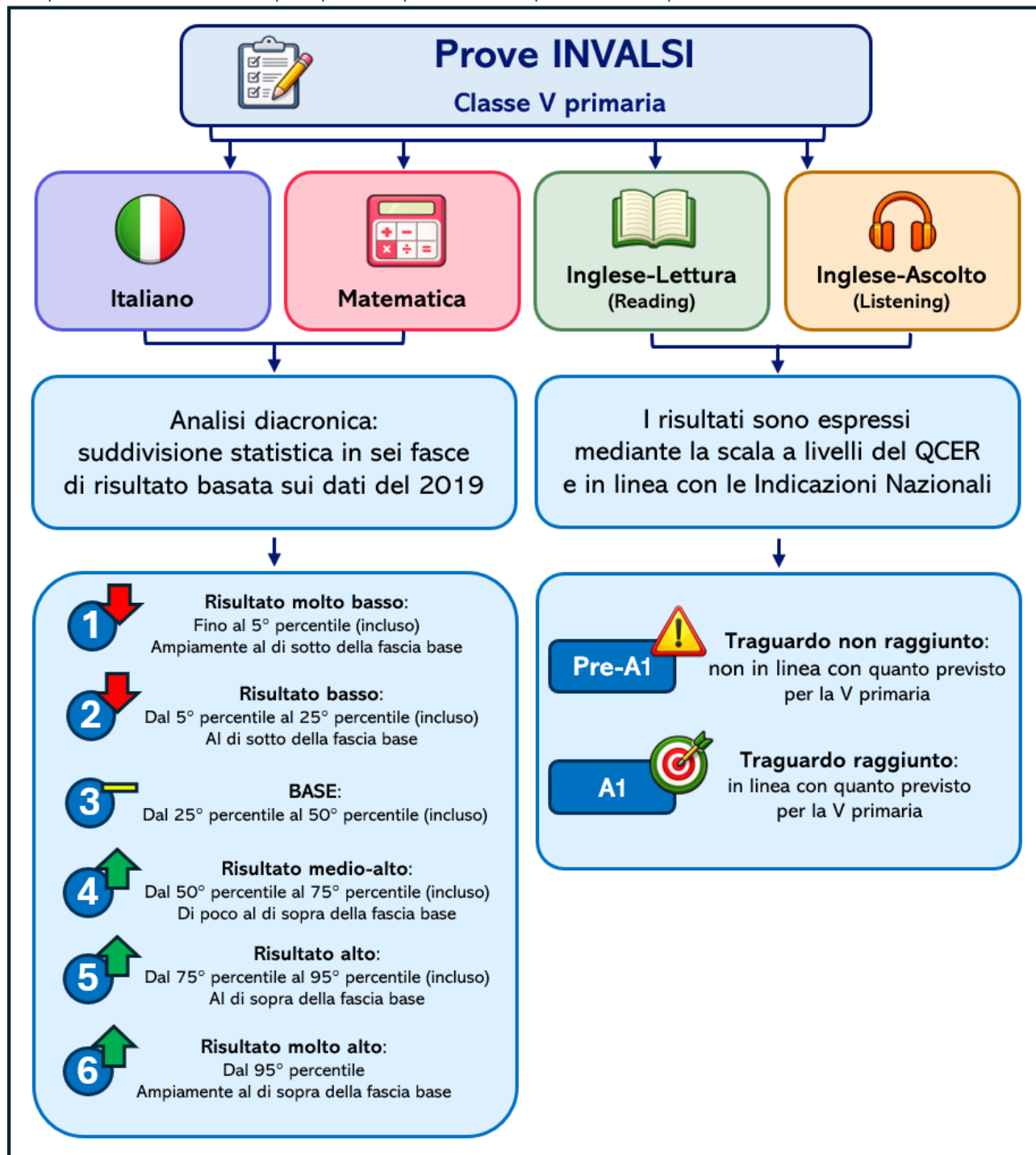
**I RISULTATI
DI CLASSE V
SCUOLA PRIMARIA**

Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 3 - I risultati della classe V di scuola primaria

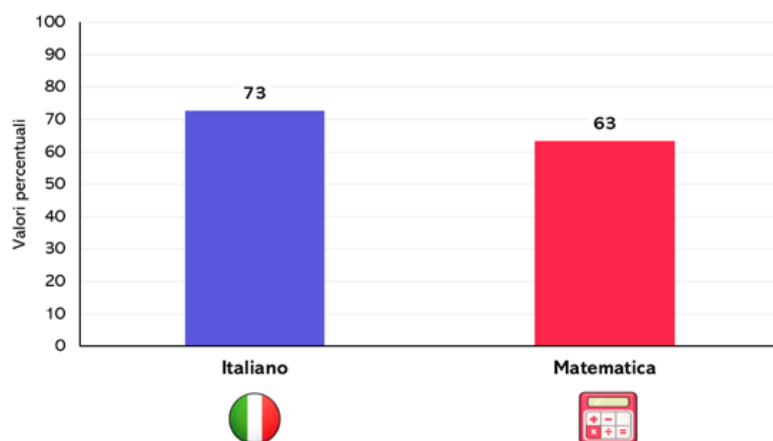
Prospetto 3.1 – Caratteristiche principali delle prove INVALSI per la classe V primaria.





I risultati a colpo d'occhio

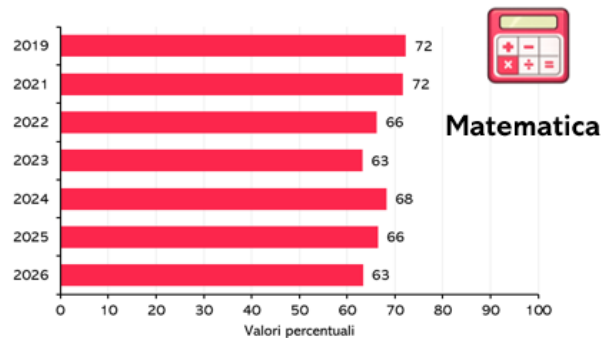
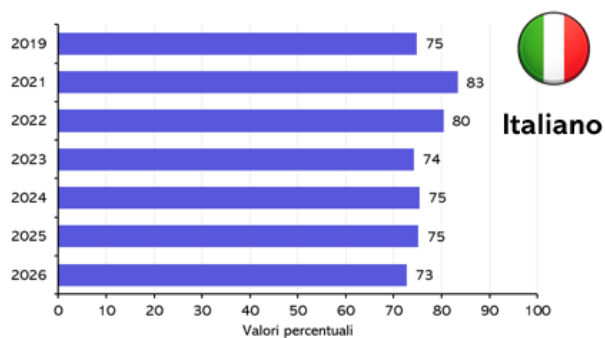
Classe V primaria



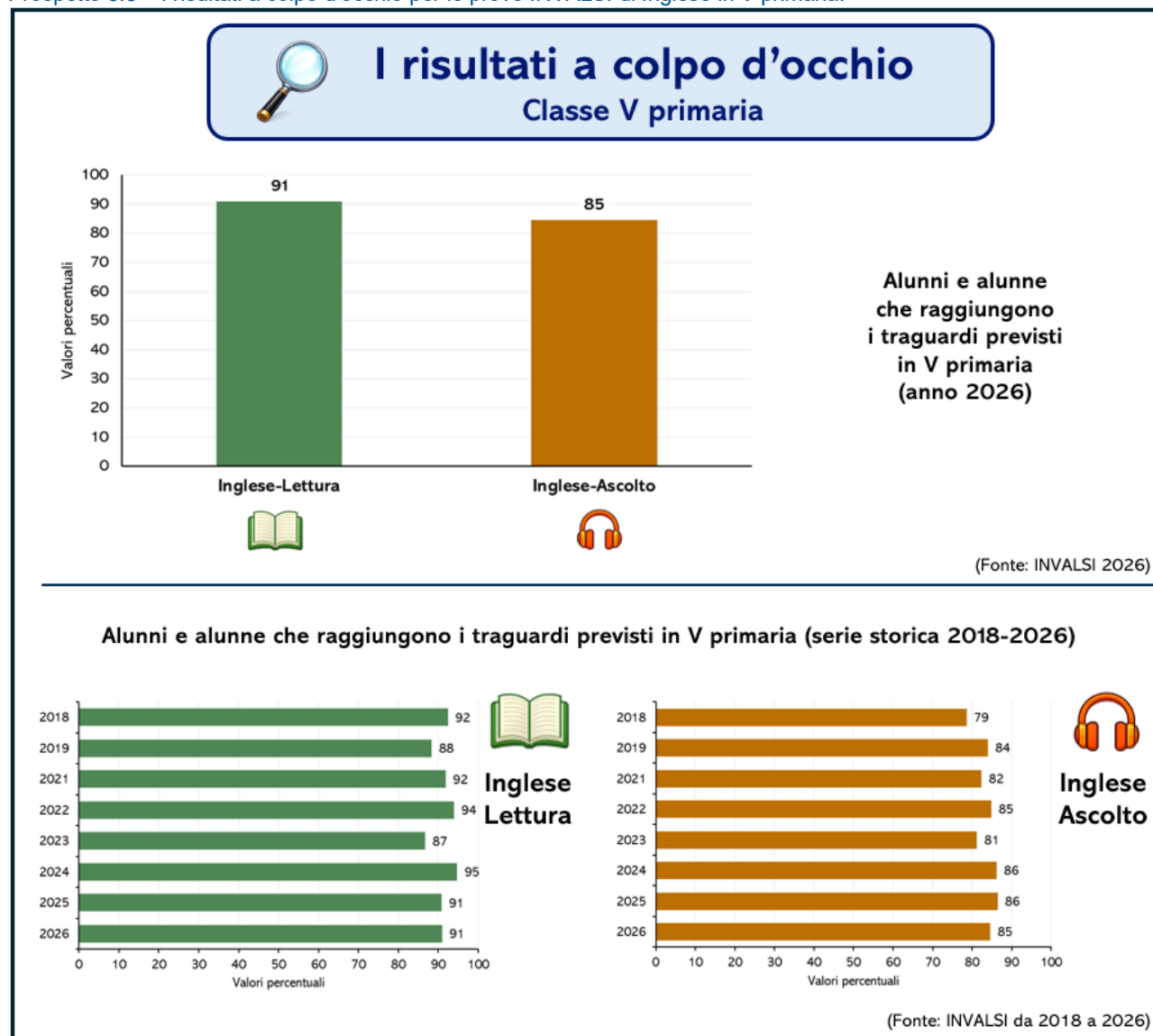
**Alunni e alunne
che raggiungono
almeno la fascia base
in V primaria
(anno 2026)**

(Fonte: INVALSI 2026)

Alunni e alunne che raggiungono almeno la fascia base in V primaria (serie storica 2019-2026)



(Fonte: INVALSI da 2019 a 2026)



3.1 La prova INVALSI di Italiano

La prova INVALSI di Italiano per la classe V della scuola primaria intende rilevare il grado di acquisizione delle abilità di lettura e di comprensione del testo scritto da parte di alunni e alunne al termine del primo segmento del percorso di istruzione. Non si tratta soltanto di individuare informazioni esplicite ma anche di ricostruire il significato di quanto letto, cogliere relazioni tra le diverse parti del testo e riflettere sul suo contenuto. La prova monitora inoltre la comprensione di alcuni aspetti fondamentali del funzionamento della lingua italiana, consolidati nel corso della scuola primaria e indispensabili per il successivo sviluppo delle competenze linguistiche²².

Poiché al termine della scuola primaria, la prova assume un valore particolarmente significativo. I risultati consentono infatti di verificare il livello di padronanza di apprendimenti che costituiscono una chiave di accesso per i successivi momenti del percorso formativo e che risultano fondamentali per affrontare con successo la

²² Per approfondire:

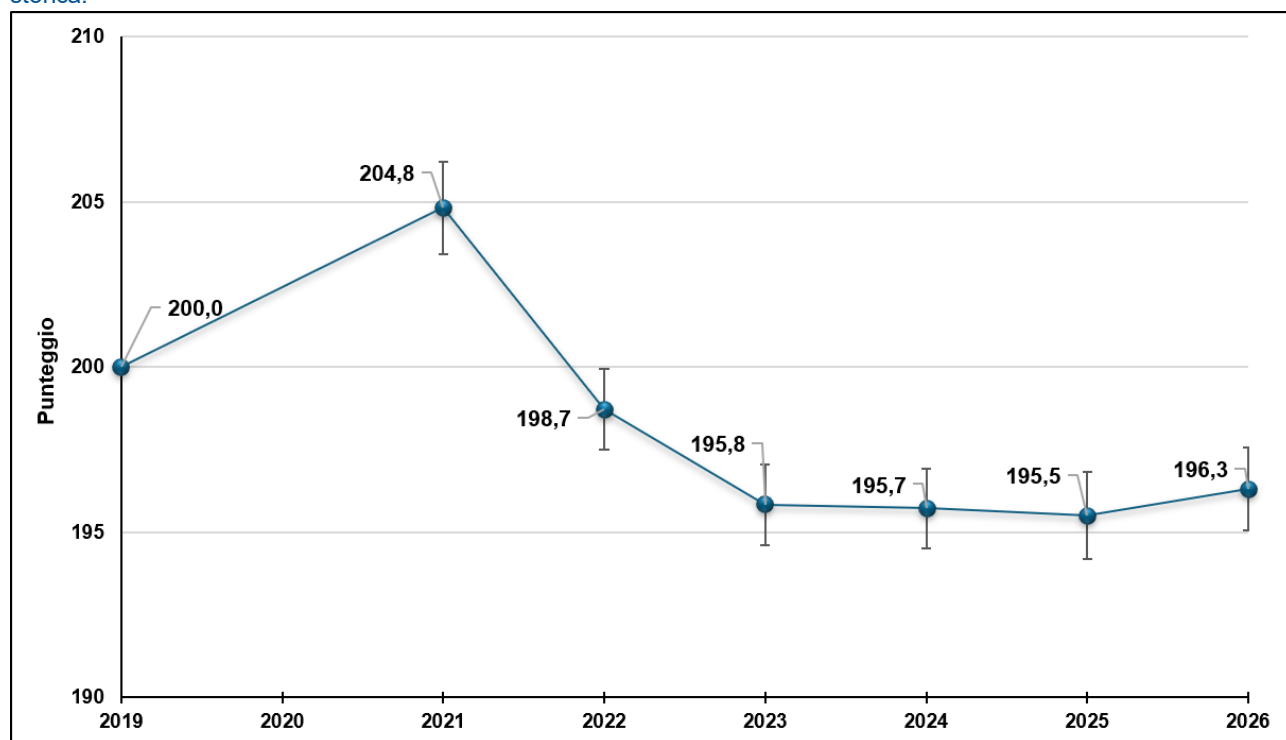
https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/Il_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_cartaceo_Rapporto%20tecnico%202018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

scuola secondaria di primo grado. A questo livello di scolarità, alunni e alunne sono infatti sempre più chiamati a utilizzare la lettura come strumento per apprendere e comprendere. Monitorare tali aspetti permette quindi di disporre di informazioni utili per sostenere la continuità tra i diversi gradi di istruzione e per progettare eventuali interventi di recupero, consolidamento e potenziamento.

La figura 3.1.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2019 al 2026²³. Dopo un miglioramento del punteggio medio nazionale registrato nel 2021, nel 2022 si osserva una significativa contrazione degli apprendimenti²⁴. Negli anni successivi i risultati si mantengono sostanzialmente stabili, con variazioni contenute.

Nel complesso, la serie storica evidenzia un indebolimento degli apprendimenti in Italiano, pur mostrando alcuni segnali di stabilizzazione. L'andamento osservato suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sullo sviluppo delle competenze linguistiche nel corso della scuola primaria. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, i cambiamenti nelle modalità di fruizione delle informazioni e dei testi, le trasformazioni nelle pratiche comunicative mediate dalle tecnologie digitali, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola.

Figura 3.1.1 – Risultati di alunni e alunne studenti in Italiano al termine della scuola primaria. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Sulla base delle descrizioni delle fasce di risultato fornite a inizio capitolo e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 3.1.1), al termine della scuola primaria il 72,7% di alunni e alunne raggiunge almeno la fascia base (dato in calo rispetto alla rilevazione precedente: -2,5 punti percentuali).

²³ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

²⁴ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

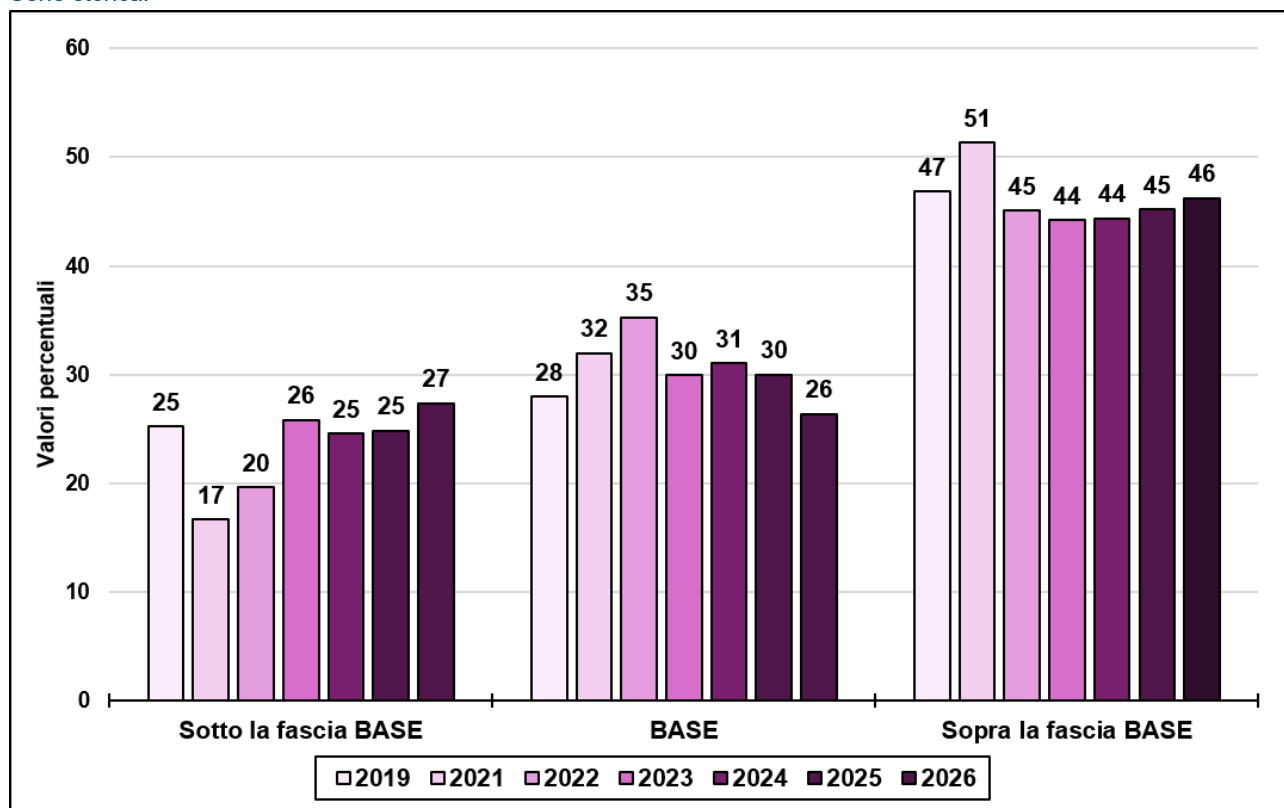
Tavola 3.1.1 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano al termine della scuola primaria. Distribuzione percentuale.

Fascia	%
Molto bassa	8,3%
Bassa	19,0%
BASE	26,4%
Medio-alta	21,3%
Alta	20,2%
Molto alta	4,8%
TOTALE	100,0%
Almeno fascia BASE	72,7%

Fonte: INVALSI 2026

La figura 3.1.2 mette in luce tre tendenze principali. In primo luogo, la quota di alunni e alunne sotto la fascia base risulta sostanzialmente stabile dal 2023, oscillando tra il 25% e il 27% e attestandosi al 27% nell'ultima rilevazione. In secondo luogo, si osserva una contrazione della fascia base (26%), con il valore del 2026 più basso da inizio serie storica. Infine, nello stesso arco temporale si registra una complessiva stabilizzazione delle fasce più alte di punteggio dal 2022.

Figura 3.1.2 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano al termine della scuola primaria. Distribuzione percentuale. Serie storica.

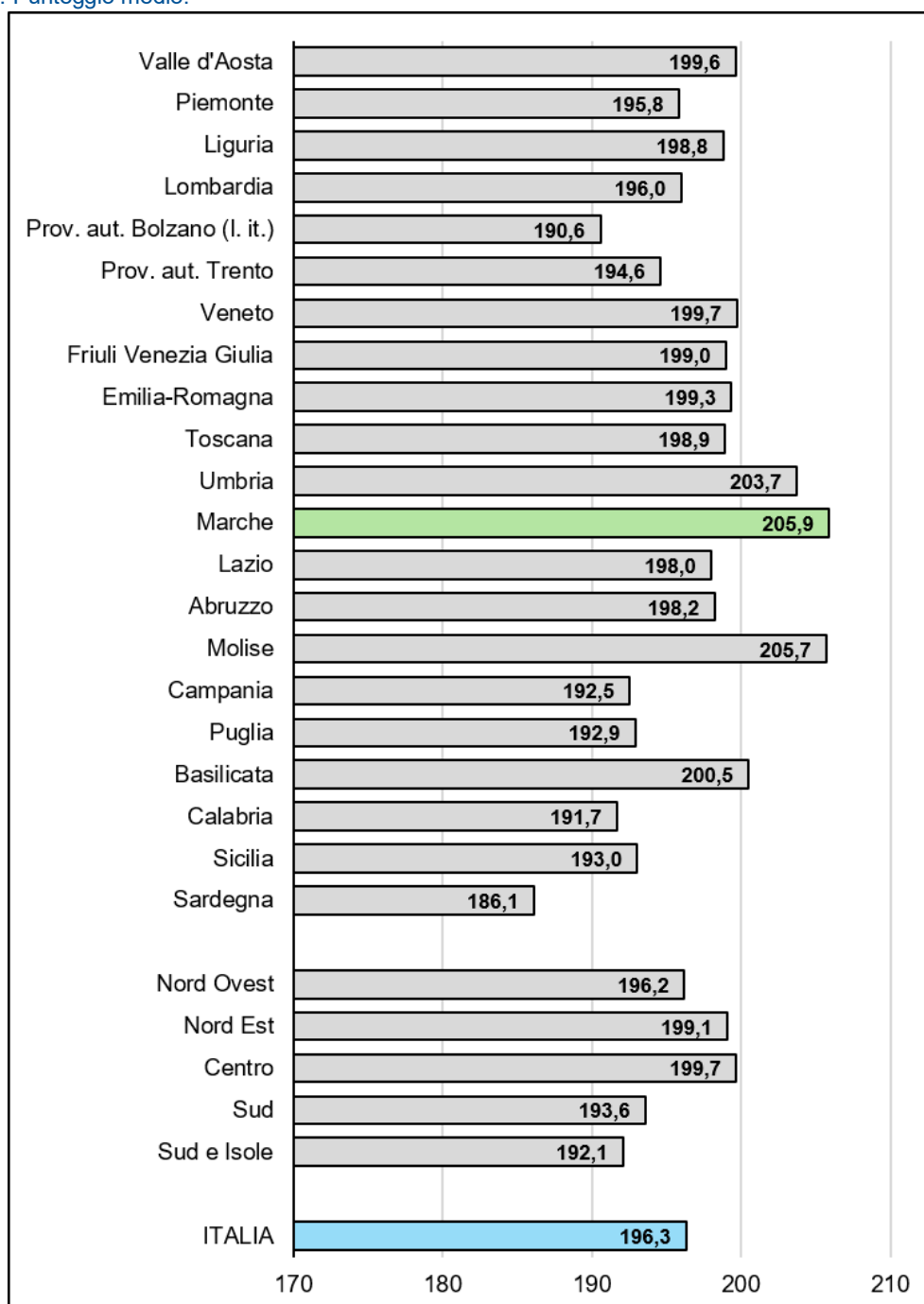


Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

3.1.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche

Confrontando il punteggio medio conseguito da alunni e alunne di ogni singola regione o macro-area geografica (figura 3.1.1.1), rispetto all'intero Paese le Marche sono l'unica regione in cui il punteggio è significativamente²⁵ differente e, in questo caso specifico, è superiore (barra verde).

Figura 3.1.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Italiano al termine della scuola primaria, in Italia, per macro-area geografica e per regione. Punteggio medio.



Fonte: INVALSI 2026

Comparando nel tempo le regioni e le macro-aree geografiche rispetto al valore medio nazionale (figura 3.1.1.2), la Valle d'Aosta, l'Umbria e le Marche sono le regioni che più frequentemente hanno fatto registrare

²⁵ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

punteggi significativamente superiori alla media del Paese (caselle verdi). Sul versante opposto, la Calabria, la Sicilia e la macro-area del Sud e Isole mostrano con maggiore frequenza punteggi significativamente inferiori alla media nazionale (caselle rosse), una situazione che si è ripetuta in diversi anni della serie storica, pur non trovando conferma nel 2026.

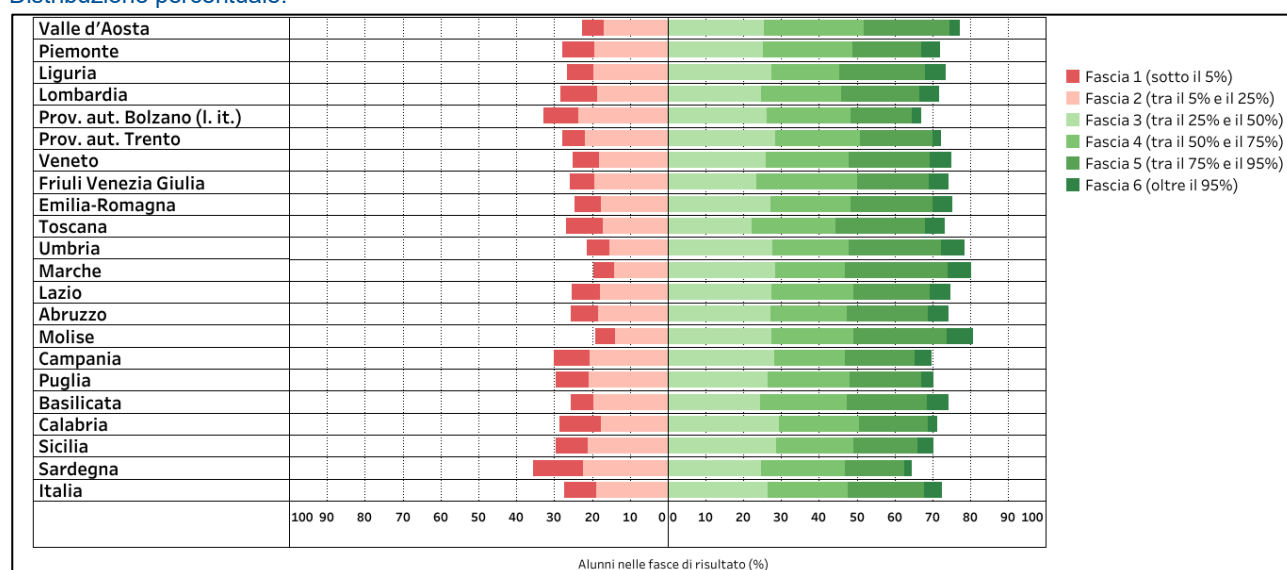
Figura 3.1.1.2 – Differenza tra punteggio conseguito da alunni e alunne in Italiano al termine della scuola primaria, per macro-area geografica e per regione in confronto all'Italia. Serie storica.

	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	Verde		Verde			Verde	
Piemonte							
Liguria							
Lombardia							
Prov. aut. Bolzano (I. it.)	Rosso			Rosso	Rosso		
Prov. aut. Trento							
Veneto							
Friuli Venezia Giulia							
Emilia-Romagna							
Toscana							
Umbria	Verde		Verde	Verde		Verde	
Marche	Verde					Verde	Verde
Lazio							
Abruzzo				Verde			
Molise				Verde	Verde		
Campania	Rosso						
Puglia							
Basilicata							
Calabria	Rosso		Rosso		Rosso	Rosso	
Sicilia	Rosso		Rosso	Rosso	Rosso	Rosso	
Sardegna							
Nord Ovest	Verde						
Nord Est							
Centro						Verde	
Sud							
Sud e Isole	Rosso		Rosso	Rosso	Rosso	Rosso	

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

La figura 3.1.1.3 ci presenta un quadro in cui emergono differenze tra una regione e l'altra.

Figura 3.1.1.3 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Italiano al termine della scuola primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

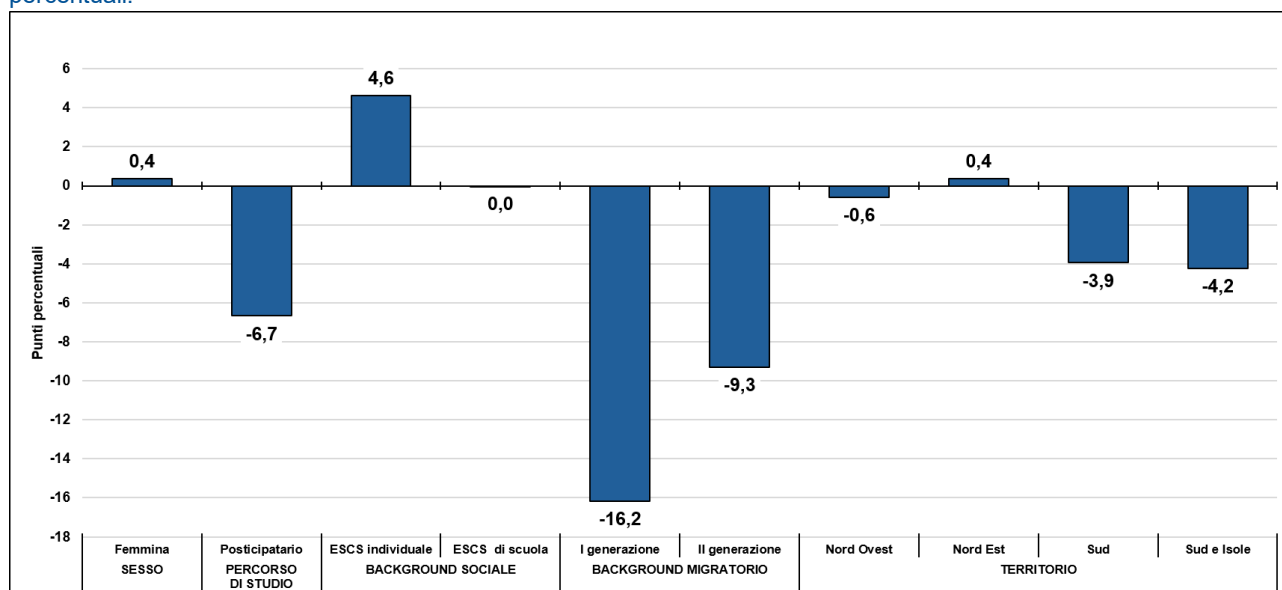
3.1.2 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno o alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 3.1.2.1 confronta gli esiti degli alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi e che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Dopo cinque anni di scuola, come già emerso in II primaria (figura 2.1.2.2) si evidenzia una minima differenza dei risultati a favore delle bambine: +0,4 punti percentuali. Si tratta di una conferma positivamente inusuale, considerando che in genere – sia nella letteratura del settore sia nelle rilevazioni precedenti – le ragazze tendono a ottenere risultati migliori dei coetanei maschi in Italiano.
- **Percorso di studio.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie conseguono un risultato più basso: - 6,7 punti percentuali. In V primaria questo dato assume un significato peculiare, poiché il posticipo può riflettere situazioni differenti – tra cui un ingresso posticipato nel sistema scolastico italiano, spesso associato al background migratorio – e non è pertanto interpretabile esclusivamente come indicatore di pregresse difficoltà scolastiche.
- **Background sociale.** La provenienza da contesti sociali più favorevoli determina un vantaggio medio a livello individuale di 4,6 punti percentuali.
- **Background migratorio.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di ben 16,2 punti percentuali rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata e per le seconde generazioni la differenza è di 9,3 punti percentuali.
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a vantaggio del Centro rispetto al Nord Ovest (-0,6 punti percentuali) e del Mezzogiorno (-3,9 punti percentuali per il Sud e -4,2 punti percentuali per il Sud e Isole) ma non in rapporto al Nord Est (+0,4 punti percentuali).

Figura 3.1.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano al termine della scuola primaria. Differenza in punti percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

3.2 La prova INVALSI di Matematica

La prova INVALSI di Matematica per la classe V della scuola primaria intende rilevare il grado di raggiungimento dei traguardi di apprendimento in matematica da parte di alunni e alunne al termine del primo segmento del percorso di istruzione. Non si tratta soltanto di applicare procedure e utilizzare strumenti di calcolo ma anche di risolvere problemi, individuare relazioni tra concetti e situazioni diverse e sviluppare forme di ragionamento e argomentazione. La prova monitora tali aspetti attraverso alcuni contenuti fondamentali riconducibili agli ambiti di Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni²⁶.

Poiché al termine della scuola primaria, la prova assume un valore particolarmente significativo. I risultati consentono infatti di verificare il livello di padronanza di apprendimenti che costituiscono una chiave di accesso per i successivi momenti del percorso formativo e che risultano fondamentali per affrontare con successo la scuola secondaria di primo grado. A questo livello di scolarità, alunni e alunne sono infatti sempre più chiamati a utilizzare conoscenze e strumenti matematici per interpretare situazioni, affrontare problemi e prendere decisioni in contesti diversi. Monitorare tali aspetti permette quindi di disporre di informazioni utili per sostenere la continuità educativa tra i diversi gradi di istruzione e per progettare eventuali interventi di recupero, consolidamento e potenziamento.

La figura 3.2.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2019 al 2026²⁷. Nel 2021 e nel 2022 si osservano due significative contrazioni degli apprendimenti²⁸. Negli anni successivi la serie storica evidenzia un andamento altalenante: a un recupero nel 2024 segue una nuova diminuzione nel 2025, mentre nel 2026 i risultati si mantengono sostanzialmente stabili.

L'andamento osservato suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sugli apprendimenti. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, i cambiamenti nelle modalità di apprendimento e di accesso alle informazioni, le trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali nelle pratiche di studio e di insegnamento, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola.

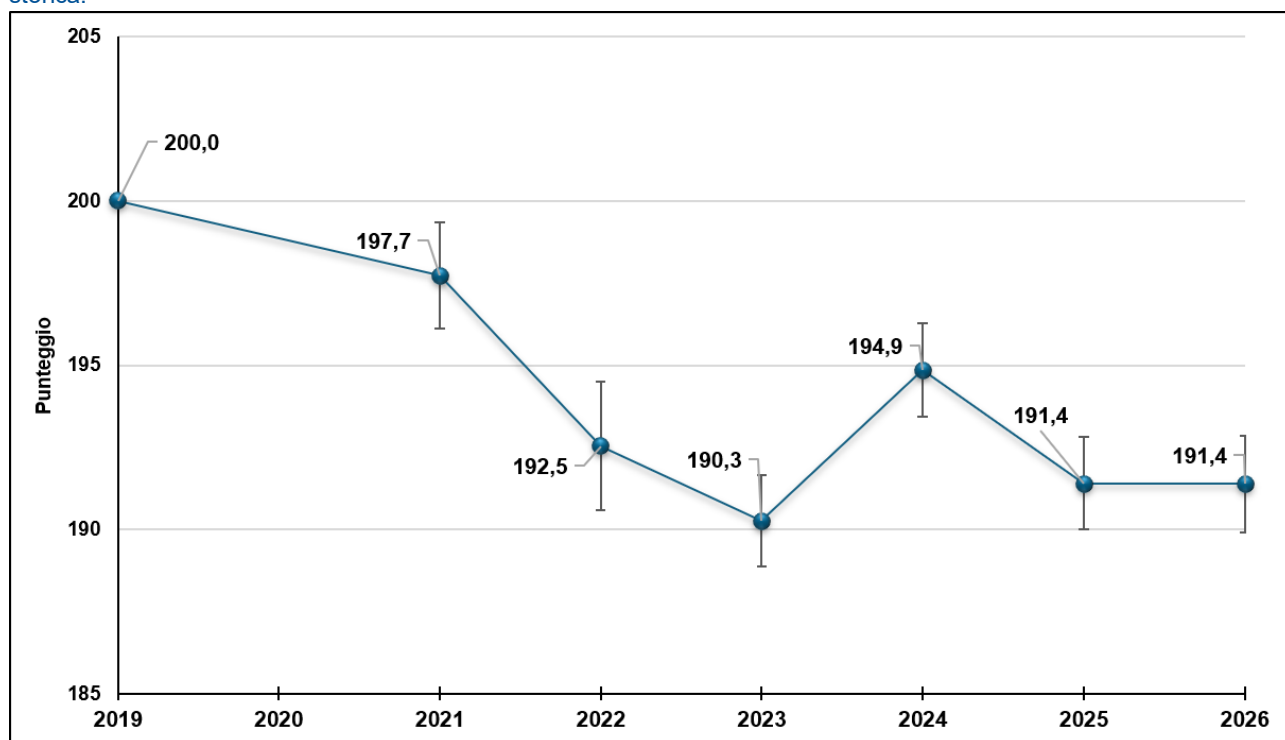
²⁶ Per approfondire:

https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.2_Prove_Matematica_carta_matita_2018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

²⁷ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

²⁸ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 3.2.1 – Risultati di alunni e alunne studenti in Matematica al termine della scuola primaria. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Sulla base delle descrizioni delle fasce di risultato fornite a inizio capitolo e considerando il Paese nel suo complesso (tavola 3.2.1), al termine della scuola primaria il 63,3% di alunni e alunne raggiunge almeno la fascia base (-3,1 punti percentuali rispetto al 2025).

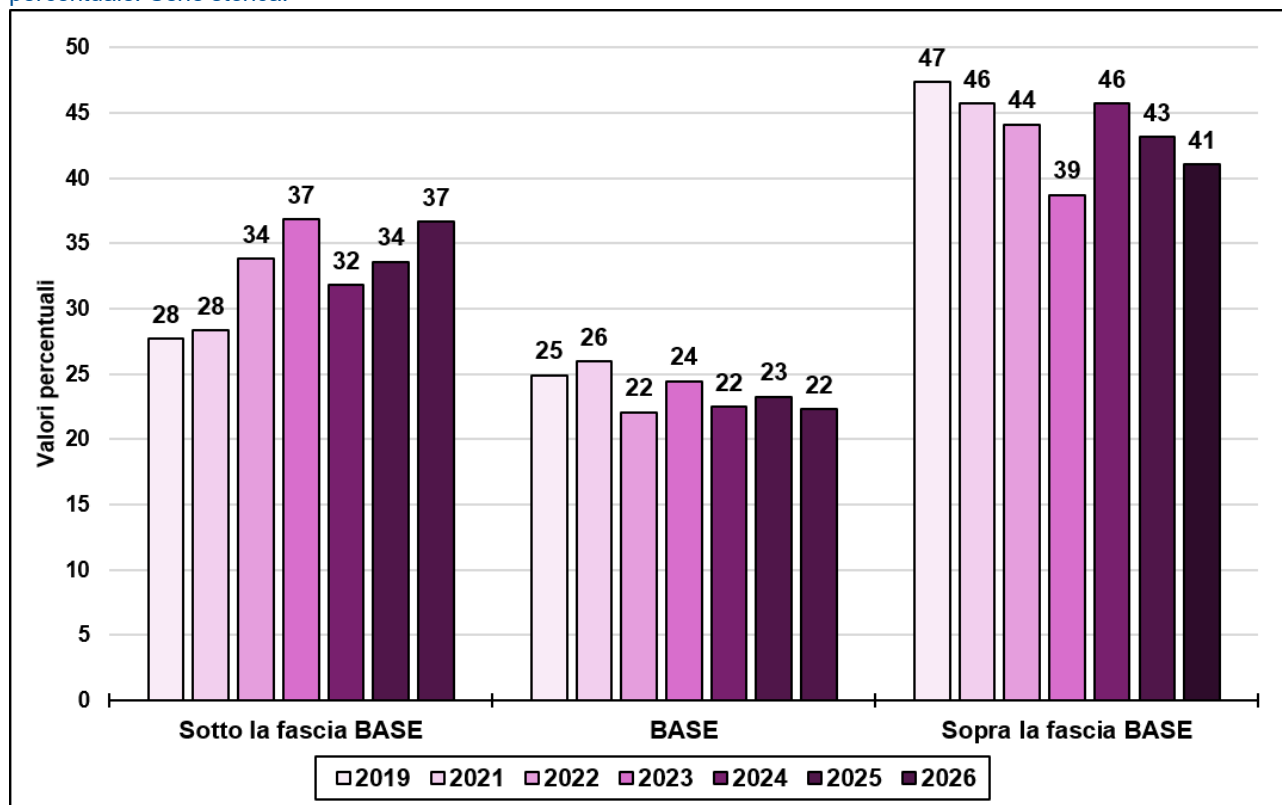
Tavola 3.2.1 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica al termine della scuola primaria. Distribuzione percentuale.

Fascia	%
Molto bassa	11,1%
Bassa	25,6%
BASE	22,3%
Medio-alta	19,0%
Alta	18,2%
Molto alta	3,8%
TOTALE	100,0%
Almeno fascia BASE	63,3%

Fonte: INVALSI 2026

La figura 3.2.2 evidenzia alcune tendenze di rilievo. In primo luogo, la quota di alunni e alunne sotto la fascia base mostra un andamento crescente, passando dal 28% del 2019 al 37% del 2023 (+9 punti percentuali); dopo la flessione osservata nel 2024 (32%) e il successivo lieve aumento nel 2025 (34%), nel 2026 si registra un ulteriore incremento che riporta tale quota al 37%. In secondo luogo, la fascia base presenta una sostanziale stabilità negli ultimi cinque anni con un valore che oscilla tra il 22% e il 24%, attestandosi al 22% nel 2026. Infine, la quota di coloro che si collocano sopra la fascia base evidenzia una tendenza complessivamente decrescente (41% nel 2026, -6 punti percentuali da inizio serie storica).

Figura 3.2.2 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica al termine della scuola primaria. Distribuzione percentuale. Serie storica.



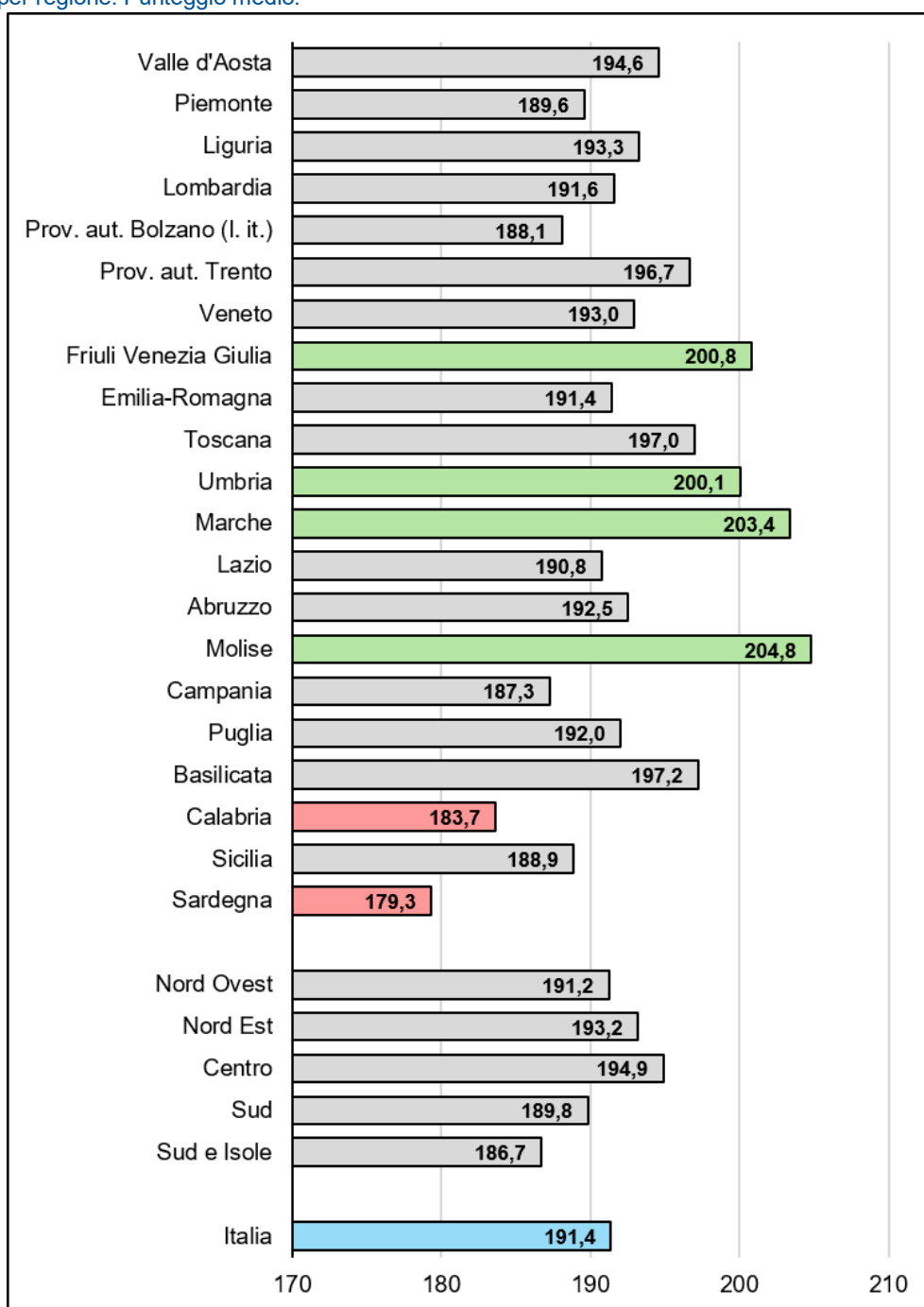
Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

3.2.1 I risultati nelle singole regioni e macro-aree geografiche

Confrontando il punteggio medio conseguito da alunni e alunne di ogni singola regione o macro-area geografica (figura 3.2.1.1), rispetto all'intero Paese Friuli Venezia Giulia, Umbria, Marche e Molise registrano un punteggio significativamente²⁹ superiore (barre verdi) mentre per la Calabria e la Sardegna il punteggio medio è significativamente inferiore (barre rosse). Nelle restanti regioni e per tutte le macro-aree geografiche non si osserva una differenza significativa (barre grigie) da un punto di vista statistico in confronto al dato nazionale.

²⁹ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Figura 3.2.1.1 – Risultati di alunni e alunne in Matematica al termine della scuola primaria, in Italia, per macro-area geografica e per regione. Punteggio medio.



Fonte: INVALSI 2026

Comparando nel tempo le regioni e le macro-aree geografiche rispetto al valore medio del Paese (figura 3.2.1.2), emerge che Umbria, Marche e Molise mostrano una ricorrenza elevata di valori significativamente superiori (caselle verdi) mentre la Calabria, la Sicilia, la Sardegna e la macro-area geografica del Sud e Isole presentano con maggiore frequenza punteggi significativamente inferiori alla media nazionale (caselle rosse), sebbene non confermato per Sicilia e Sud e Isole nel 2026.

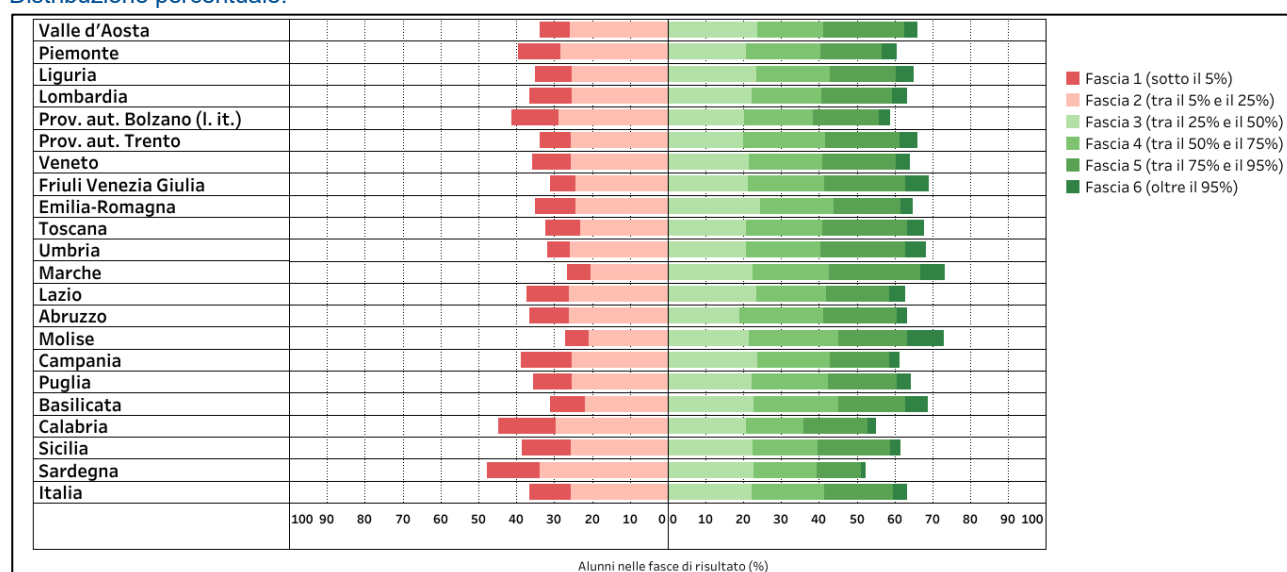
Figura 3.2.1.2 – Differenza tra punteggio conseguito da alunni e alunne in Matematica al termine della scuola primaria, per macro-area geografica e per regione in confronto all'Italia. Serie storica.

	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta							
Piemonte							
Liguria							
Lombardia							
Prov. aut. Bolzano (I. it.)							
Prov. aut. Trento							
Veneto							
Friuli Venezia Giulia							
Emilia-Romagna							
Toscana							
Umbria							
Marche							
Lazio							
Abruzzo							
Molise							
Campania							
Puglia							
Basilicata							
Calabria							
Sicilia							
Sardegna							
Nord Ovest							
Nord Est							
Centro							
Sud							
Sud e Isole							

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

La figura 3.2.1.3 ci presenta un quadro in cui emergono differenze tra una regione e l'altra.

Figura 3.2.1.3 – Alunni e alunne per fascia di risultato in Matematica al termine della scuola primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

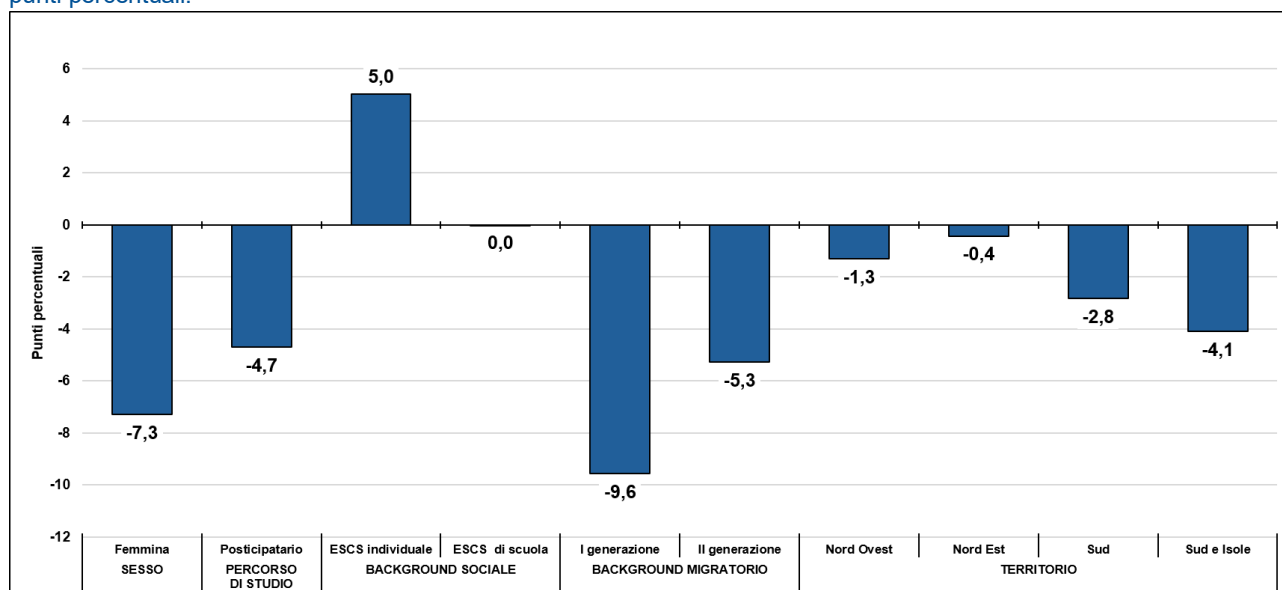
3.2.2 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno o alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 3.2.2.1 confronta gli esiti degli alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi e che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Dopo cinque anni di scuola, si evidenzia già un'ampia differenza dei risultati a sfavore delle bambine: -7,3 punti percentuali.
- **Percorso di studio.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie conseguono un risultato più basso: -4,7 punti percentuali. In V primaria questo dato assume un particolare significato poiché identifica situazioni problematiche di natura molto diversa rispetto a quelle riscontrabili alla scuola secondaria di primo e secondo grado.
- **Background sociale.** La provenienza da contesti sociali più favorevoli determina un vantaggio medio a livello individuale di 5 punti percentuali.
- **Background migratorio.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di ben 9,6 punti percentuali rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata e per le seconde generazioni la differenza è di 5,3 punti percentuali.
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, si osserva una lieve differenza negli esiti tra i diversi territori del Nord e del Centro mentre nel Sud e nel Sud e Isole il divario si fa significativamente più marcato: rispettivamente -2,8 e -4,1 punti percentuali.

Figura 3.2.2.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica al termine della scuola primaria. Differenza in punti percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

3.3 La prova INVALSI di Inglese

La prova INVALSI di Inglese prevista per la V primaria intende monitorare la comprensione della lingua inglese al termine del primo segmento del percorso di istruzione. La prova si compone di due parti, comprensione scritta (*Reading*) e comprensione orale (*Listening*), e valuta la capacità di comprendere messaggi, informazioni e contenuti veicolati attraverso testi scritti e brani audio di natura autentica, ossia riconducibili a situazioni comunicative della vita quotidiana e destinati a un pubblico reale di parlanti madrelingua³⁰.

Poiché la prova si svolge al termine della scuola primaria, essa assume un valore particolarmente importante. I risultati consentono infatti di verificare il livello di padronanza di apprendimenti che costituiscono la base per il successivo sviluppo delle competenze linguistiche e per affrontare con successo il percorso nella scuola secondaria di primo grado. A questo livello di scolarità, alunni e alunne sono infatti chiamati a utilizzare la lingua inglese non soltanto come oggetto di studio ma sempre più come strumento per comprendere messaggi e interagire con contenuti provenienti da contesti diversi. Monitorare tali apprendimenti permette quindi di disporre di informazioni utili per sostenere la continuità tra i diversi gradi di istruzione e per progettare eventuali interventi di recupero, consolidamento e potenziamento.

Le figure 3.3.1 e 3.3.2 mostrano sinteticamente i risultati in Inglese *Reading* e *Listening*, confrontando gli esiti dal 2019 al 2026. Dopo un andamento caratterizzato da oscillazioni di entità contenuta tra il 2019 e il 2023, a partire dal 2024 entrambe le prove evidenziano un deciso incremento del punteggio medio nazionale. In *Reading* si osserva una lieve flessione nel 2025, seguita da un nuovo e significativo³¹ aumento nel 2026, mentre la prova di *Listening* mostra una crescita pressoché continua dal 2023 in poi. In entrambe le prove il 2026 rappresenta il valore più elevato dell'intera serie storica.

Nel complesso, la serie storica evidenzia un progressivo consolidamento degli apprendimenti in lingua inglese, sia nella comprensione scritta sia in quella orale. L'andamento osservato suggerisce la presenza di dinamiche favorevoli che hanno interessato l'insegnamento e l'apprendimento della lingua inglese nel corso degli ultimi anni. Tra queste possono rientrare la crescente esposizione di alunni e alunne alla lingua inglese attraverso i

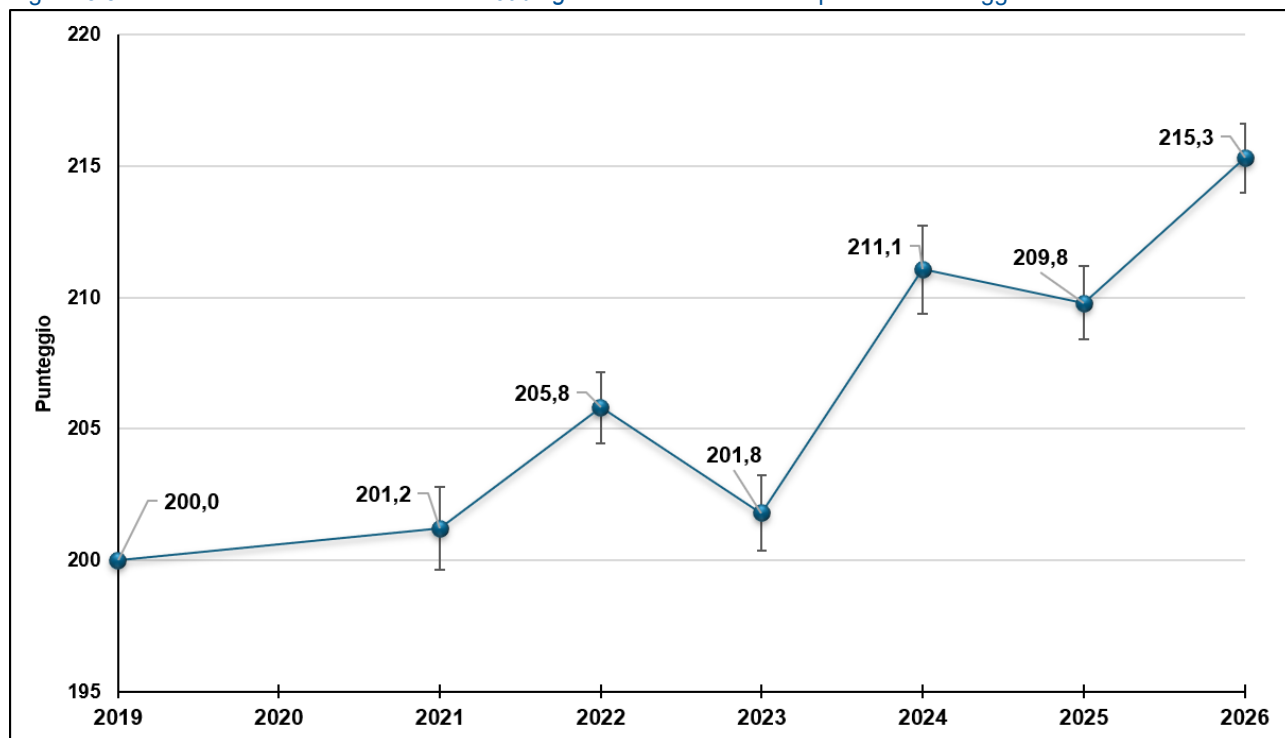
³⁰ Per approfondire:

https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_II_capitolo_1.3_Prove_Inglese_carta_matita_2018.pdf.

³¹ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

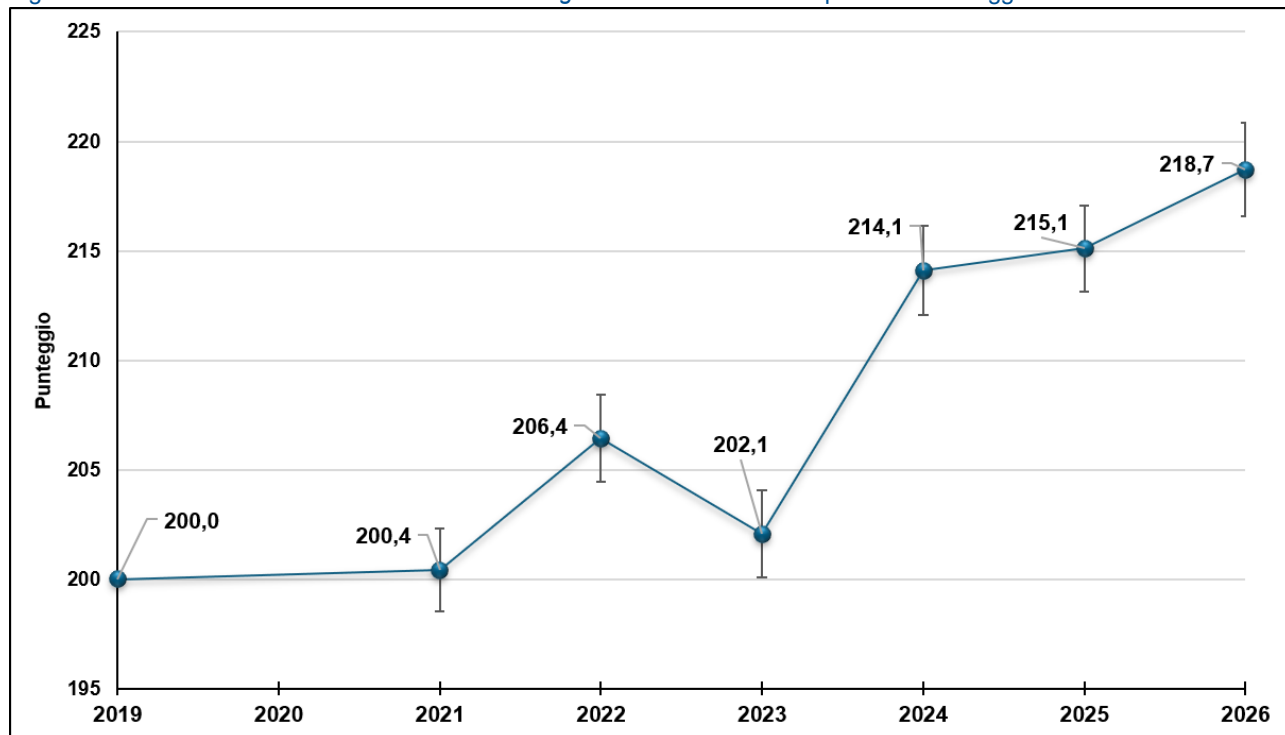
media digitali e i contenuti online, una maggiore diffusione di pratiche didattiche orientate allo sviluppo delle competenze comunicative, nonché la progressiva integrazione della lingua inglese nelle esperienze quotidiane.

Figura 3.3.1 – Risultati di alunni e alunne in *Reading* al termine della scuola primaria. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Figura 3.3.2 – Risultati di alunni e alunne in *Listening* al termine della scuola primaria. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Per meglio comprendere cosa significhi attestarsi su un particolare livello rispetto ad un altro, il prospetto 3.3.1 fornisce una descrizione di ogni livello, mutuata direttamente dal QCER, in merito alla prova INVALSI di *Reading* e *Listening* somministrata in V primaria.

Prospetto 3.3.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova di *Reading* e *Listening* al termine della scuola primaria.

 Livelli prova INVALSI Inglese Classe V primaria		
 Inglese-Lettura (Reading)		 Inglese-Ascolto (Listening)
 Livello pre-A1	L'allievo/a è in grado di riconoscere parole di uso quotidiano accompagnate da immagini, per esempio il menù di un ristorante fast-food corredato da foto o un libro illustrato contenente lessico di uso comune.	L'allievo/a è in grado di comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano enunciate lentamente e con chiarezza, combinando le parole a elementi visivi o gesti per facilitarne la comprensione, e ripetendo se necessario.
 Livello A1	L'allievo/a è in grado di comprendere testi molto brevi e semplici leggendo una frase alla volta, cogliendo nomi conosciuti, parole e frasi elementari di uso comune, rileggendo se necessario.	L'allievo/a è in grado di seguire un discorso molto lento e ben articolato, con lunghe pause che gli/le permettano di assimilarne il significato.

Fonte: Indicazioni nazionali, QCER e INVALSI

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 3.3.1), emerge che il 90,9% di alunni e alunne raggiunge il traguardo previsto nella prova di *Reading* (dato stabile rispetto a quello del 2025 che era del 90,8%) ma solo l'84,6% nella prova di *Listening* (in leggero calo in confronto all'anno precedente: 86,2%: ossia -1,6 punti percentuali).

Tavola 3.3.1 – Alunni e alunne per livello raggiunto in *Reading* e *Listening* in V primaria. Distribuzione percentuale.

	Livello pre-A1	Livello A1	TOTALE
<i>Reading</i>	9,1%	90,9%	100,0%
<i>Listening</i>	15,4%	84,6%	100,0%

Fonte: INVALSI 2026

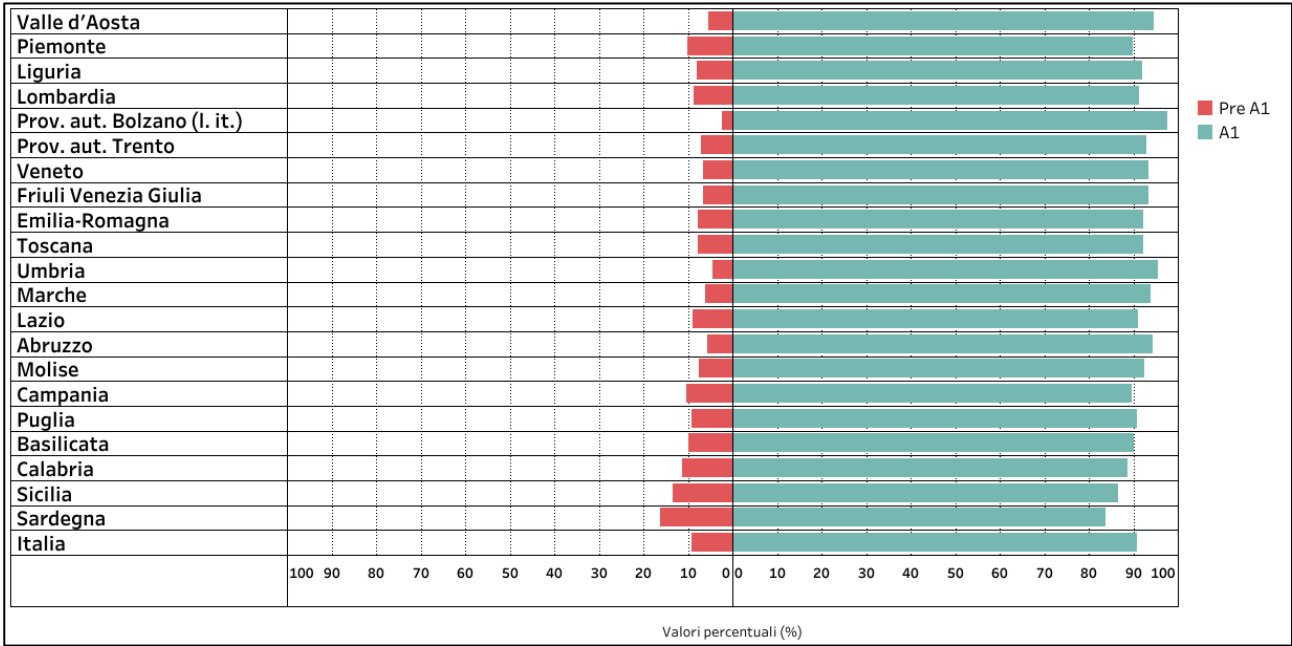
3.3.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Veniamo ora a disaggregare i livelli raggiunti nelle due prove di Inglese per regioni del Paese.

Per la prova di *Reading* (figura 3.3.1.1), le regioni in cui la quota di alunni e alunne che raggiungono il livello A1 supera il 95% sono la Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e l'Umbria (lo scorso anno nessuna regione soddisfaceva questo requisito) e in quindici regioni si supera comunque il 90%: Valle D'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna,

Toscana, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata. In Campania, Calabria e Sicilia il valore è compreso tra l'85% e il 90% mentre in Sardegna è inferiore (83,9%).

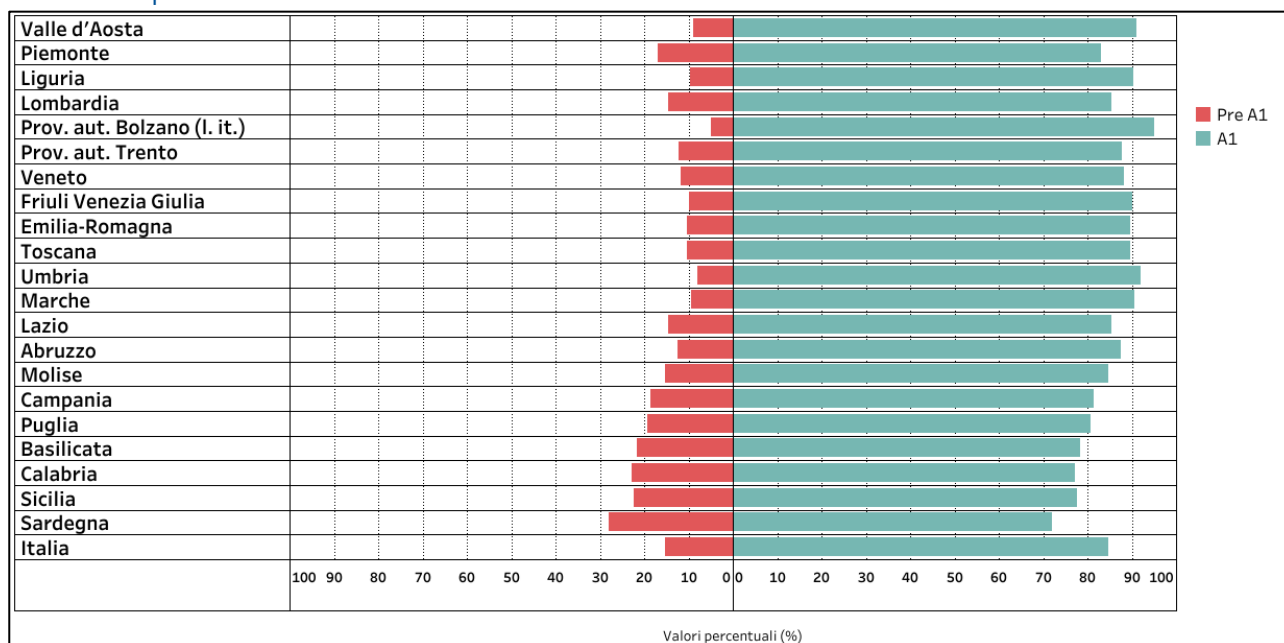
Figura 3.3.1.1 – Alunni e alunne per livello raggiunto in *Reading* al termine della scuola primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

Per la prova di *Listening* (figura 3.3.1.2) la situazione è più eterogenea. Solo nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana oltre il 95% di alunni e alunne raggiunge il livello A1 (lo scorso anno l'unica regione era l'Umbria). Sono cinque le regioni in cui tale quota si attesta tra il 90% e il 95% (Valle d'Aosta, Liguria, Friuli Venezia Giulia, Umbria e Marche – anche nel 2025 erano cinque anche se differenti) e undici tra l'80% e il 90% (Piemonte, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania e Puglia – erano tredici nella rilevazione precedente). In Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna la quota di chi raggiunge il livello previsto non supera l'80%.

Figura 3.3.1.2 – Alunni e alunne per livello raggiunto in *Listening* al termine della scuola primaria, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.

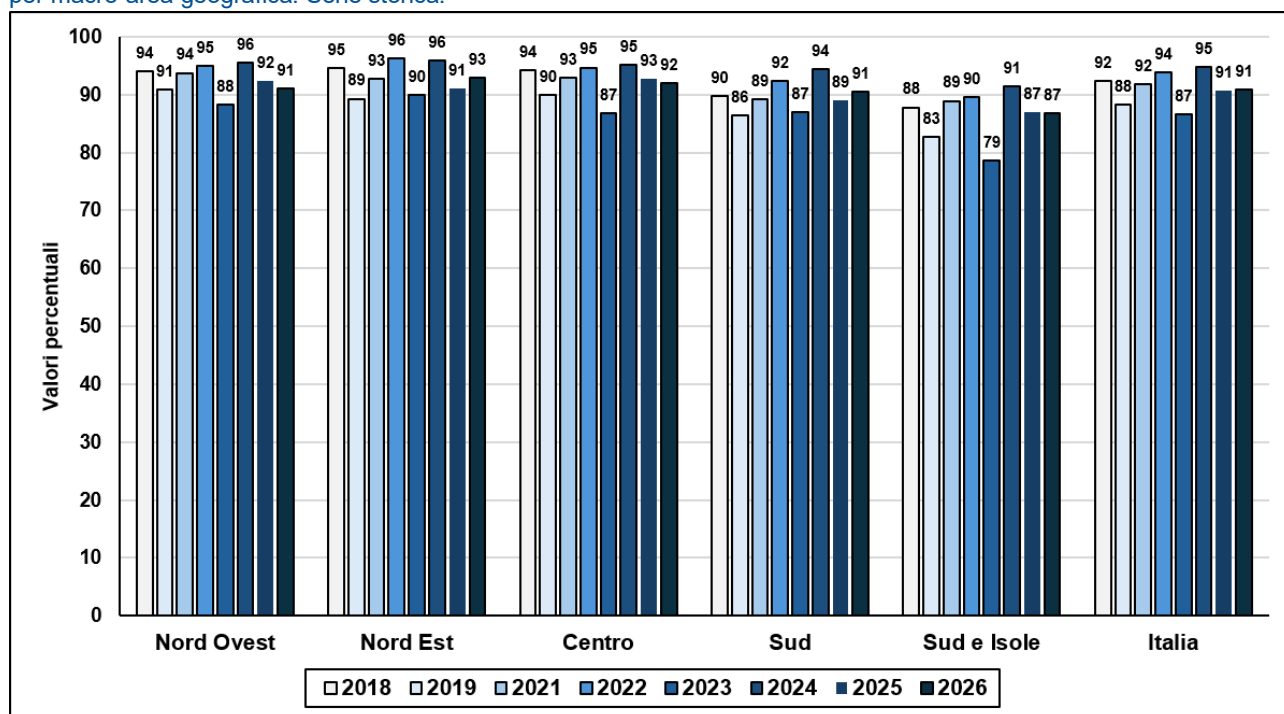


Fonte: INVALSI 2026

3.3.2 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo

La figura 3.3.2.1 mette in luce l'evoluzione della quota di coloro che al termine della scuola primaria raggiungono il livello obiettivo nella prova di *Reading*. Si registra, nel complesso, una stabilità rispetto al 2025. Se si confronta tale risultato con quello del 2018, la fotografia è in leggero calo per il Nord Ovest (-3 punti percentuali), il Nord Est e il Centro (-2 punti percentuali per entrambe le macro-aree) e il Sud e Isole (-1 punto percentuale) ma in lieve aumento per il Sud (+1 punto percentuale).

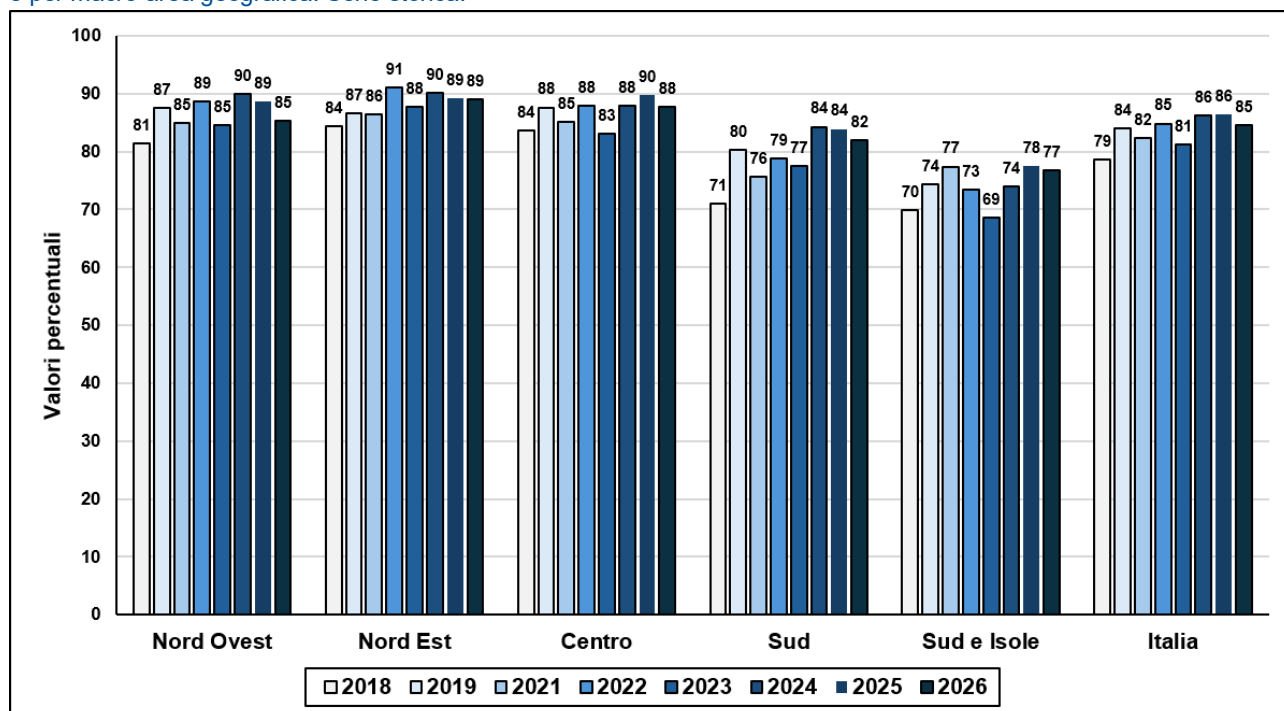
Figura 3.3.2.1 – Alunni e alunne che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine della scuola primaria, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Per quanto riguarda la prova di *Listening* (figura 3.3.2.2) si registra, nel complesso, una stabilità rispetto al 2025 ma emerge un calo più netto nel Nord Ovest (-4 punti percentuali). Se si confronta tale risultato con quello del 2018, la fotografia è molto positiva per tutte le macro-aree geografiche: +4 punti percentuali per il Nord Ovest e per il Centro, +5 punti percentuali per il Nord Est, +7 punti percentuali per il Sud e Isole e +11 punti percentuali per il Sud.

Figura 3.3.2.2 – Alunni e alunne che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine della scuola primaria, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Le figure 3.3.2.3 (*Reading*) e 3.3.2.4 (*Listening*) mostrano l'evoluzione a livello regionale, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali nel tempo, dal 2018 al 2026.

L'analisi conferma la persistenza di forti divari territoriali, con una netta distinzione tra le regioni del Nord e quelle del Mezzogiorno. Le regioni settentrionali, centrali e parte di quelle meridionali continuano a mostrare quote elevate e stabili, soprattutto in *Reading*, dove in molti casi i valori si attestano stabilmente oltre il 90%. Anche in *Listening*, nonostante valori mediamente più bassi rispetto a Inglese-Lettura, soprattutto nelle macro-aree geografiche del Nord Ovest e del Nord Est coloro che raggiungono il livello A1 sono presenti in misura maggiore. Nel Mezzogiorno il quadro è più critico. Sebbene si registrino miglioramenti nel tempo, questi risultati confermano l'esistenza di un divario strutturale ancora irrisolto.

Figura 3.3.2.3 – Alunni e alunne che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine della scuola primaria, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2018	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	n.d.	93%	93%	97%	91%	98%	93%	95%
Piemonte	93%	89%	93%	95%	87%	95%	91%	90%
Liguria	95%	89%	92%	95%	88%	95%	91%	92%
Lombardia	95%	92%	94%	95%	89%	96%	93%	91%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	94%	91%	95%	98%	93%	96%	93%	98%
Prov. aut. Trento	96%	91%	95%	96%	89%	98%	91%	93%
Veneto	95%	90%	93%	98%	90%	96%	90%	93%
Friuli-Venezia Giulia	94%	89%	95%	96%	90%	94%	93%	93%
Emilia-Romagna	94%	88%	91%	95%	90%	96%	92%	92%
Toscana	95%	87%	92%	93%	87%	95%	91%	92%
Umbria	95%	91%	91%	97%	92%	96%	95%	96%
Marche	94%	93%	95%	96%	90%	96%	95%	94%
Lazio	94%	91%	93%	95%	85%	95%	93%	91%
Abruzzo	92%	85%	90%	94%	90%	96%	92%	94%
Molise	93%	90%	94%	95%	90%	96%	94%	93%
Campania	87%	85%	89%	91%	87%	93%	88%	90%
Puglia	93%	88%	89%	95%	86%	95%	89%	91%
Basilicata	92%	89%	92%	95%	84%	94%	89%	90%
Calabria	88%	83%	91%	89%	79%	93%	86%	89%
Sicilia	87%	82%	87%	89%	78%	91%	87%	87%
Sardegna	88%	81%	91%	91%	79%	90%	86%	84%

Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Figura 3.3.2.4 – Alunni e alunne che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine della scuola primaria, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2018	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	n.d.	93%	91%	94%	87%	95%	91%	91%
Piemonte	79%	86%	83%	89%	83%	91%	89%	83%
Liguria	77%	85%	82%	88%	83%	86%	86%	90%
Lombardia	83%	88%	86%	88%	85%	90%	89%	86%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	91%	92%	91%	95%	94%	90%	89%	95%
Prov. aut. Trento	92%	88%	89%	93%	86%	93%	90%	88%
Veneto	84%	87%	87%	91%	88%	88%	88%	88%
Friuli-Venezia Giulia	83%	88%	89%	87%	87%	88%	91%	90%
Emilia-Romagna	84%	86%	85%	91%	88%	92%	90%	90%
Toscana	85%	85%	86%	86%	87%	92%	89%	90%
Umbria	87%	88%	82%	90%	90%	92%	95%	92%
Marche	83%	90%	86%	89%	88%	89%	94%	91%
Lazio	83%	88%	85%	88%	79%	85%	88%	85%
Abruzzo	77%	83%	78%	84%	84%	90%	91%	88%
Molise	84%	88%	84%	86%	85%	90%	90%	85%
Campania	67%	78%	76%	77%	77%	83%	83%	81%
Puglia	74%	83%	74%	79%	76%	83%	84%	81%
Basilicata	78%	83%	79%	85%	79%	85%	86%	78%
Calabria	70%	77%	80%	70%	70%	76%	80%	77%
Sicilia	70%	74%	78%	73%	68%	75%	76%	78%
Sardegna	66%	68%	72%	75%	67%	66%	75%	72%

Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

3.3.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni alunno e alunna sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

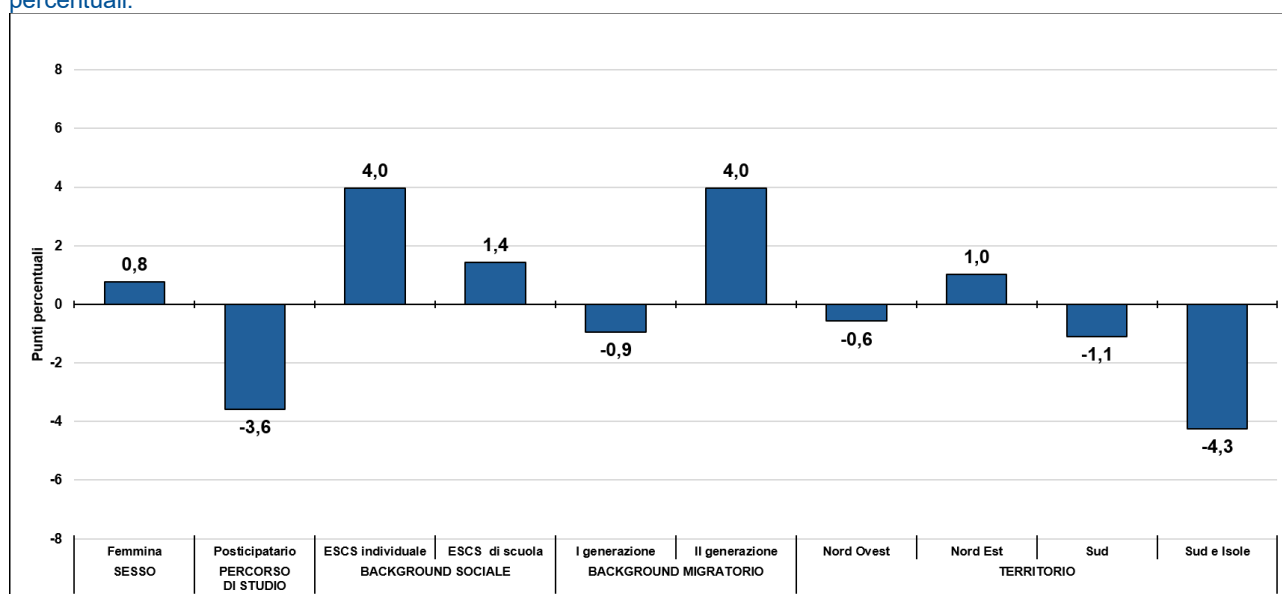
È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. Le figure 3.3.3.1 e figure 3.3.3.2 confrontano gli esiti di alunni appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di un alunno non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge³²:

- **Sesso.** Nonostante si tratti di una prova somministrata al termine della scuola primaria, si evidenzia già una lieve differenza di risultati significativamente a favore delle bambine: +0,8 punti percentuali in *Reading* e +0,3 punti percentuali in *Listening*.
- **Percorso di studio.** Gli alunni posticipatari e le alunne posticipatarie in V primaria conseguono un risultato più basso dei loro compagni e delle loro compagne: -3,6 nella prova di *Reading* e -3,1 punti percentuali nella prova di *Listening*.

³² La barra di colore grigio indica che l'effetto non è statisticamente significativo (rispetto alla soglia standard: p-value inferiore o uguale a 0,05 o al 5%).

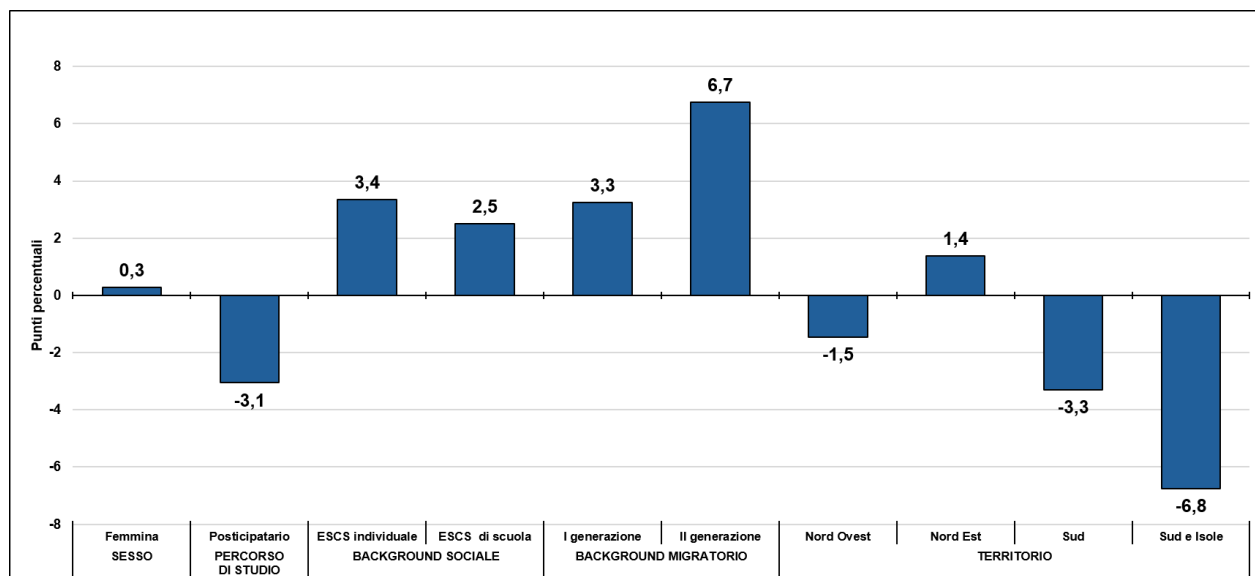
- **Background sociale.** La provenienza da contesti socio-economici e culturali più favorevoli determina un vantaggio medio a livello individuale di 4 punti percentuali in *Reading* e 3,4 punti percentuali in *Listening* mentre a livello di scuola, rispettivamente, di +1,4 e +2,5 punti percentuali.
- **Background migratorio.** In continuità con quanto emerso nelle rilevazioni precedenti e anche rispetto agli altri gradi scolastici, per la prova di Inglese l'origine immigrata sembra avere un'incidenza positiva soprattutto in *Listening* (+3,3 punti per le prime generazioni e +6,7 per le seconde generazioni). Una delle possibili ragioni di tale vantaggio potrebbe essere individuata nel fatto che queste allieve e questi allievi sono maggiormente predisposti ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (quella d'insegnamento e quella parlata a casa).
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, soprattutto nella prova di *Listening*, a netto vantaggio del Settentrione e del Centro rispetto Mezzogiorno, in particolare del Sud e Isole: -4,3 punti percentuali in *Reading* e -6,8 punti percentuali in *Listening*.

Figura 3.3.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Reading* al termine della scuola primaria. Differenza in punti percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Figura 3.3.3.2 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Listening* al termine della scuola primaria. Differenza in punti percentuali.



Fonte: INVALSI 2026



CAPITOLO 3 - IN SINTESI

- ✓ Nel **2026** il risultato medio nazionale è di **196,3** punti in **Italiano** e di **191,4** punti in **Matematica**, entrambi simili rispetto a quelli registrati nel 2025.
- ✓ In **V primaria** raggiunge almeno la fascia base il **72,7%** degli alunni in **Italiano** e il **63,3%** in **Matematica**.
- ✓ In **Inglese Reading**, il **90,9%** degli alunni e delle alunne raggiunge il livello **A1**, dato sostanzialmente stabile rispetto al 2025.
- ✓ In **Inglese Listening**, raggiunge il livello **A1** l'**84,6%** degli alunni e delle alunne, in lieve calo rispetto all'anno precedente.
- ✓ In **Italiano**, le **Marche** sono l'unica regione con un punteggio significativamente superiore alla media nazionale.
- ✓ In **Matematica**, si collocano significativamente sopra la media nazionale **Friuli Venezia Giulia, Umbria, Marche e Molise**, mentre **Calabria e Sardegna** risultano sotto la media.
- ✓ Restano **divari territoriali, sociali e di background migratorio**, con svantaggi più marcati nel **Mezzogiorno** e risultati particolarmente differenziati tra le discipline.

CAPITOLO

4

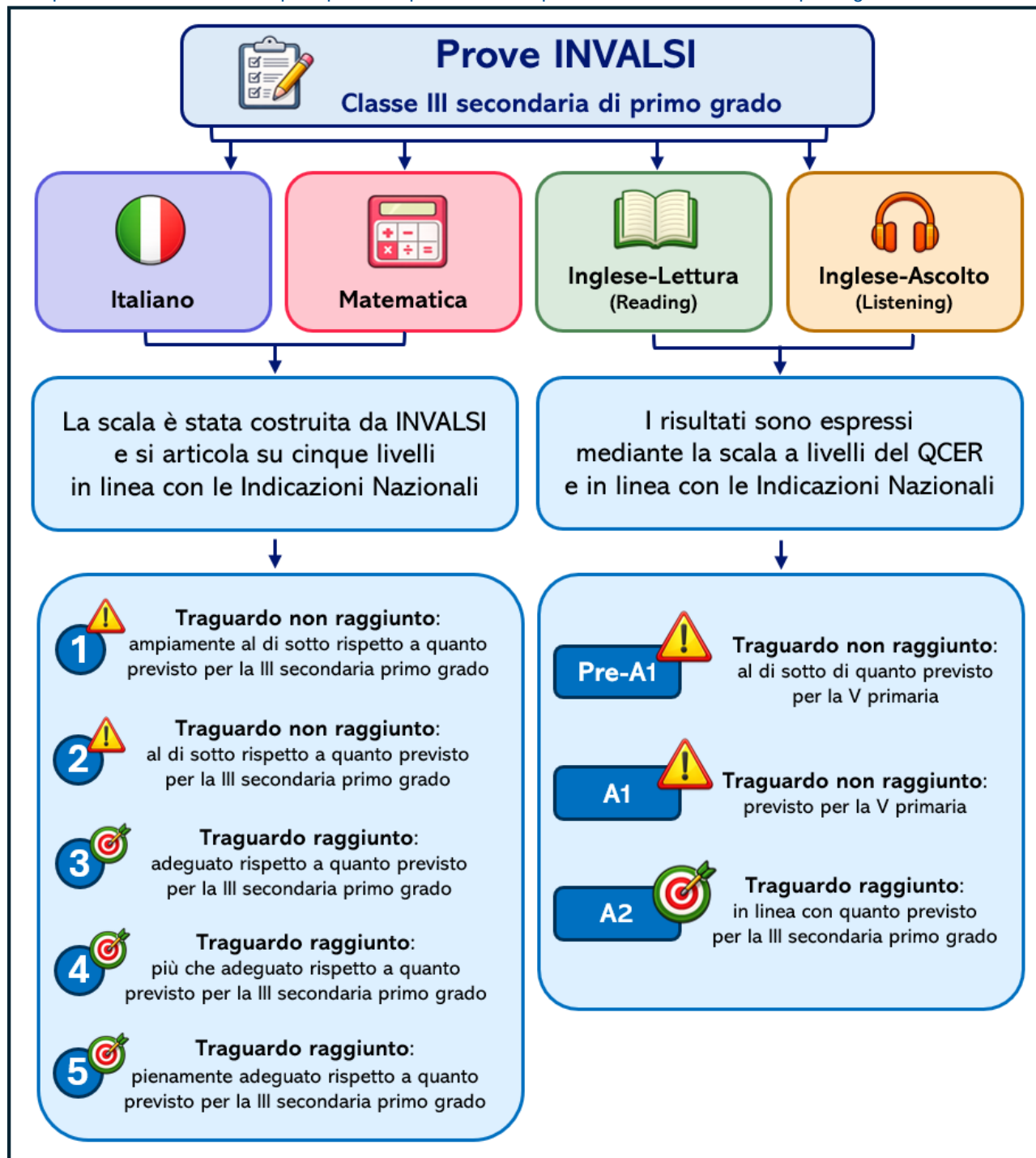
**I RISULTATI
DI CLASSE III
SCUOLA SECONDARIA
PRIMO GRADO**

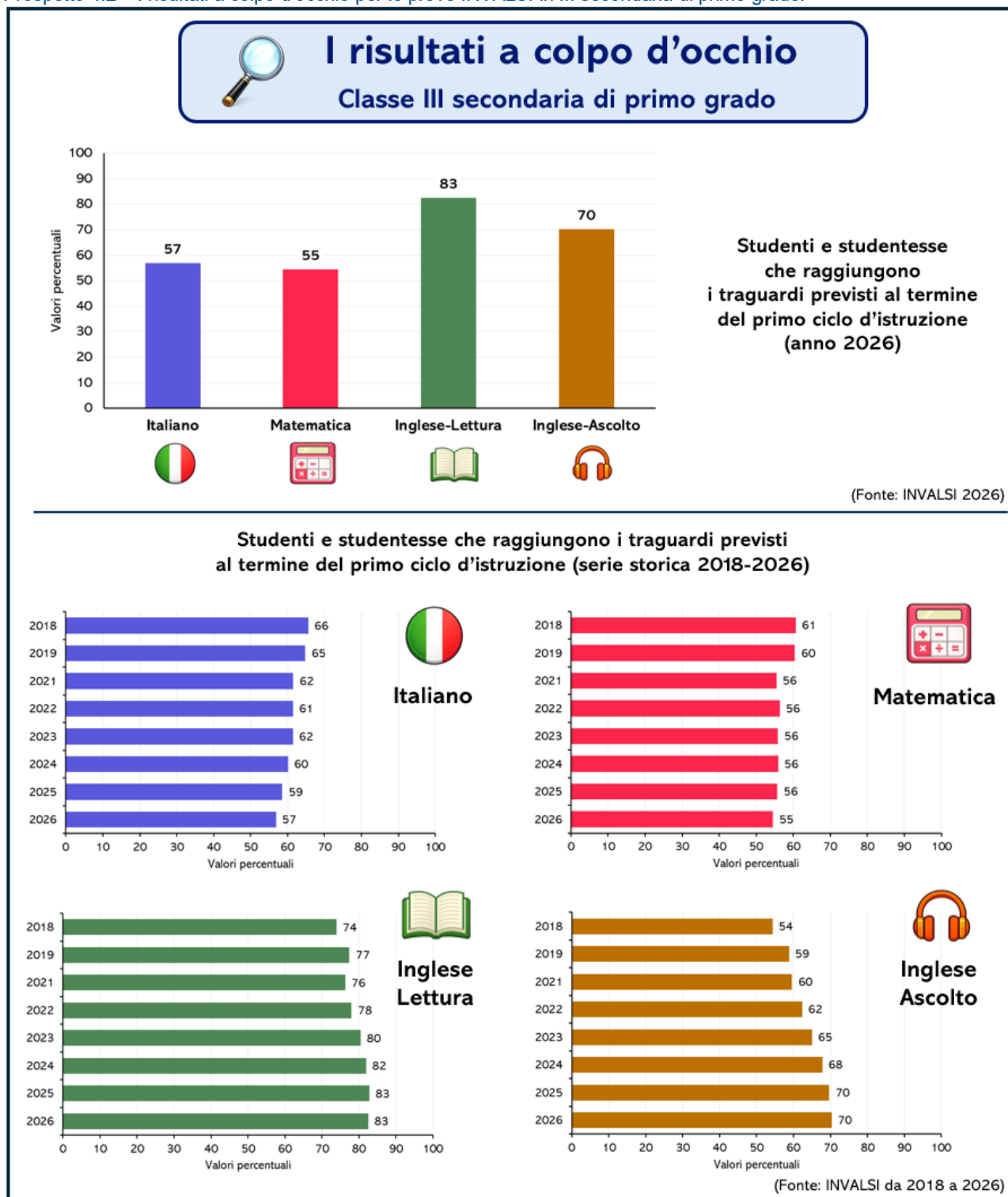
Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 4 - I risultati della classe III di scuola secondaria di primo grado

Prospetto 4.1 – Caratteristiche principali delle prove INVALSI per la classe III secondaria di primo grado.





4.1 La prova INVALSI di Italiano

La prova INVALSI di Italiano prevista per la classe III di scuola secondaria di primo grado intende rilevare quanto studenti e studentesse sono in grado di confrontarsi in modo consapevole con un testo scritto. Non si tratta soltanto di individuare informazioni esplicite ma anche di coglierne i significati più profondi, interpretarne i contenuti, riflettere sulle scelte linguistiche e mettere in gioco conoscenze ed esperienze maturate nel proprio

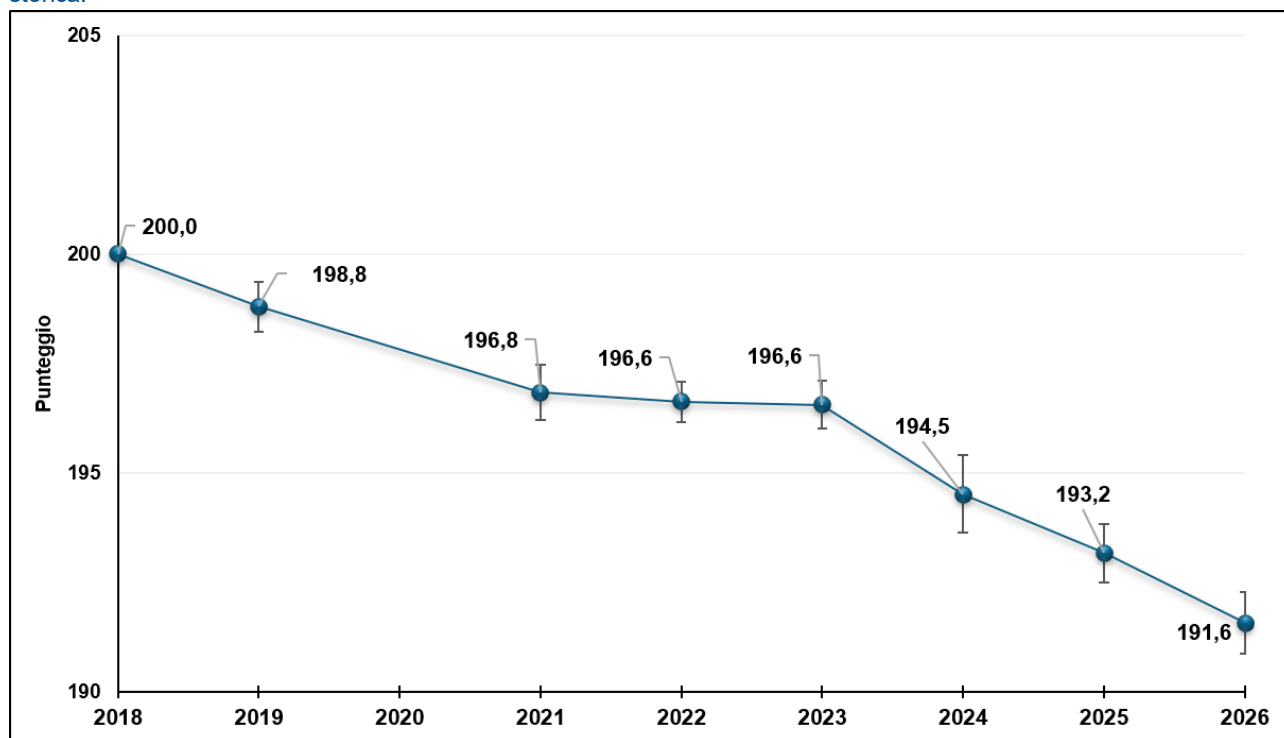
percorso formativo. Di fronte a test differenti per struttura, scopo e linguaggio, la prova monitoria quindi la capacità di leggere, comprendere e attribuire senso in modo critico e consapevole³³.

Poiché al termine del primo ciclo d'istruzione, la prova richiede il possesso di solide competenze di base e rappresenta un momento importante di verifica degli apprendimenti raggiunti. Le informazioni che ne derivano riguardano infatti una dimensione centrale della formazione scolastica, indispensabile per affrontare con successo gli studi successivi e partecipare in modo attivo e consapevole ai processi di apprendimento durante il secondo ciclo d'istruzione.

La figura 4.1.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2018 al 2026³⁴. Dopo un primo calo del risultato medio nazionale tra 2018 e 2021, si è registrata una sostanziale stabilità tra 2021 e 2023 (la differenza, infatti, non è statisticamente significativa³⁵). Dal 2024 si osservano punteggi medi nuovamente in contrazione.

Nel complesso, la serie storica evidenzia un progressivo indebolimento degli apprendimenti in Italiano che non sembra esaurirsi con il superamento della fase emergenziale. Questo andamento suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sulla qualità degli apprendimenti. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, i cambiamenti nelle modalità di fruizione delle informazioni, le trasformazioni nelle pratiche comunicative mediate dalle tecnologie digitali e l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola.

Figura 4.1.1 – Risultati di studenti e studentesse in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 4.1.1), il 56,9% degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Italiano, ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni Nazionali. Si tratta di una quota di poco inferiore rispetto a quella osservata per l'anno precedente: -1,7 punti percentuali.

³³ Per approfondire:

[https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte I capitolo 1.1 Prove%20di%20Italiano_CBT_Rapporto%20tecnico%202018.pdf](https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_CBT_Rapporto%20tecnico%202018.pdf); https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

³⁴ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

³⁵ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

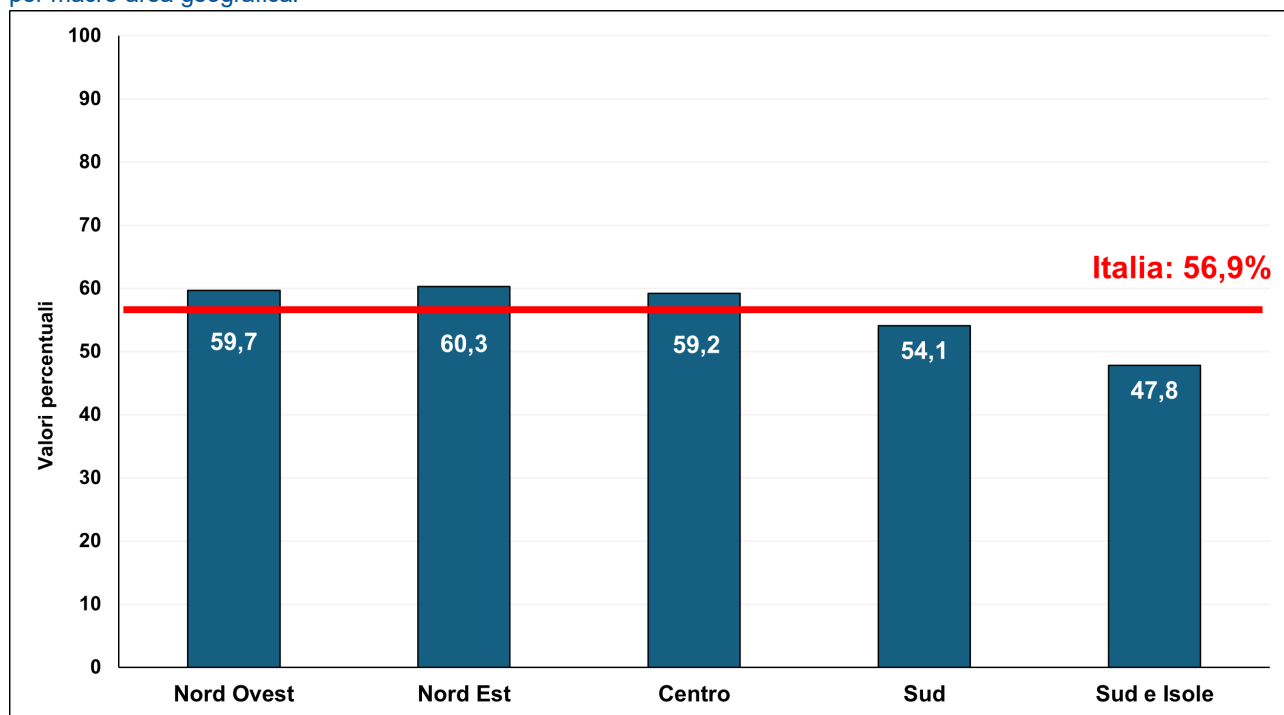
Tavola 4.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale.

Livello	%
Livello 1	17,0%
Livello 2	26,1%
Livello 3	30,3%
Livello 4	18,6%
Livello 5	8,0%
TOTALE	100,0%
Almeno livello base	56,9%

Fonte: INVALSI 2026

La distribuzione territoriale dei risultati mostra ampie differenze tra le macro-aree geografiche (figura 4.1.2). Si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti nel Nord e nel Centro; nel Sud il valore è lievemente inferiore rispetto alla media nazionale mentre nel Sud e Isole si registra il più ampio divario.

Figura 4.1.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica.



Fonte: INVALSI 2026

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 4.1.1 offre una descrizione dei livelli della prova INVALSI di Italiano somministrata al termine del primo ciclo d'istruzione. Come per le prove di classe II e dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, il livello 3 rappresenta la soglia minima di adeguatezza, mentre i livelli 1 e 2 indicano risultati non adeguati al percorso di scolarità.

 Livelli prova INVALSI Italiano Classe III secondaria di primo grado	
Livello 1 	L'allievo/a: • individua singole informazioni date esplicitamente in parti circoscritte di un testo; • mette in relazione informazioni facilmente rintracciabili nel testo e, utilizzando anche conoscenze personali, ricava semplici informazioni non date esplicitamente; • conosce e usa le parole del lessico di base, e riesce a ricostruire il significato di singole parole o espressioni non note ma facilmente comprensibili in base al contesto; • svolge compiti grammaticali che mettono a fuoco un singolo elemento linguistico e in cui è sufficiente la propria conoscenza naturale e spontanea della lingua.
Livello 2 	L'allievo/a: • individua informazioni date esplicitamente in punti anche lontani del testo; • ricostruisce significati e riconosce relazioni tra informazioni presenti in una parte estesa di testo; • utilizza elementi testuali per ricostruire l'intenzione comunicativa dell'autore in una parte significativa del testo; • conosce e usa parole ed espressioni comuni, anche astratte e settoriali, purché legate a situazioni abituali; • svolge compiti grammaticali in cui la conoscenza naturale e spontanea della lingua è supportata da elementi di riflessione sugli aspetti fondamentali della lingua stessa.
Livello 3 	L'allievo/a: • individua una o più informazioni fornite esplicitamente in una porzione ampia di testo, distinguendole da altre non pertinenti; • ricostruisce il significato di una parte o dell'intero testo ricavando informazioni implicite da elementi testuali anche mediante conoscenze ed esperienze personali; • coglie la struttura del testo e la funzione degli elementi che la costituiscono; • conosce e usa parole ed espressioni comuni, anche non legate a situazioni abituali; • conosce e utilizza le forme e le strutture di base della grammatica e la relativa terminologia.
Livello 4 	L'allievo/a: • riconosce e ricostruisce autonomamente significati complessi, espliciti e impliciti; • riorganizza le informazioni secondo un ordine logico-gerarchico; • comprende il senso dell'intero testo e lo utilizza per completare in modo coerente una sintesi data del testo stesso; • coglie il tono generale del testo o di sue specifiche parti; • padroneggia un lessico ampio e adeguato al contesto; • conosce e utilizza i principali contenuti grammaticali e li applica all'analisi e al confronto di più elementi linguistici.
Livello 5 	L'allievo/a: • riconosce e ricostruisce autonomamente significati complessi, espliciti e impliciti in diversi tipi di testo; • coglie il senso del testo al di là del suo significato letterale e ne identifica tono, funzione e scopo, anche elaborando elementi di dettaglio o non immediatamente evidenti; • riconosce diversi modi di argomentare; • mostra una sicura padronanza lessicale e affronta compiti grammaticali che richiedono di analizzare e confrontare strutture linguistiche complesse, tenendo sotto controllo contemporaneamente più ambiti della grammatica.

Fonte: INVALSI 2026

4.1.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

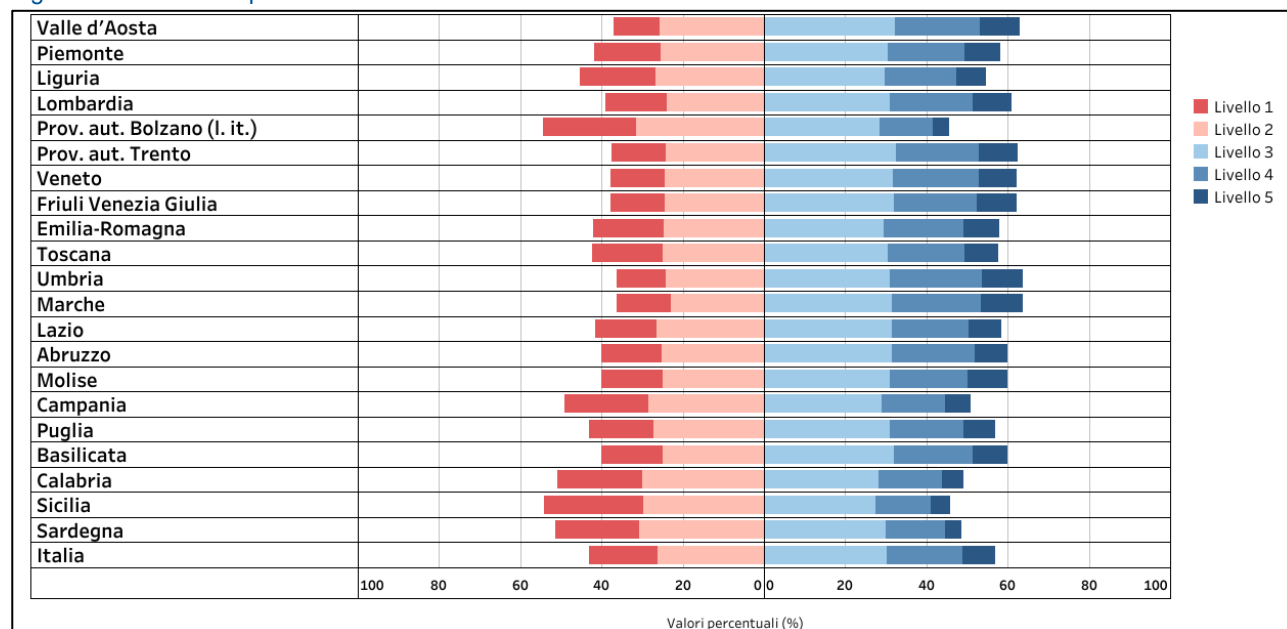
Disaggregando i risultati raggiunti nella prova di Italiano per regione, da una prima complessiva fotografia (figura 4.1.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- **Gruppo 1** in cui il risultato medio si colloca, almeno in linea generale, nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia e Basilicata;
- **Gruppo 2** in cui il risultato medio si posiziona sul limite dell'adeguatezza poiché sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2: Campania e Calabria;
- **Gruppo 3** in cui il risultato medio si trova nettamente a livello 2, non in linea con i traguardi: Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2025, la Sardegna passa dal gruppo 2 al gruppo 3 (lo scorso anno era già passata dal gruppo 1 al gruppo 2).

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è alta nella Marche (10,4%) e in Valle d'Aosta, Umbria e Molise (10% in tutte e tre le regioni); la situazione opposta si registra in Sicilia (4,7%), in Sardegna (4,2%) e nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana (4,1%). In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto in Valle d'Aosta (11,3%) e in Umbria (12,2%) e molto ampio in Sicilia (24,5%), Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana (23%) e Calabria (21%).

Figura 4.1.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

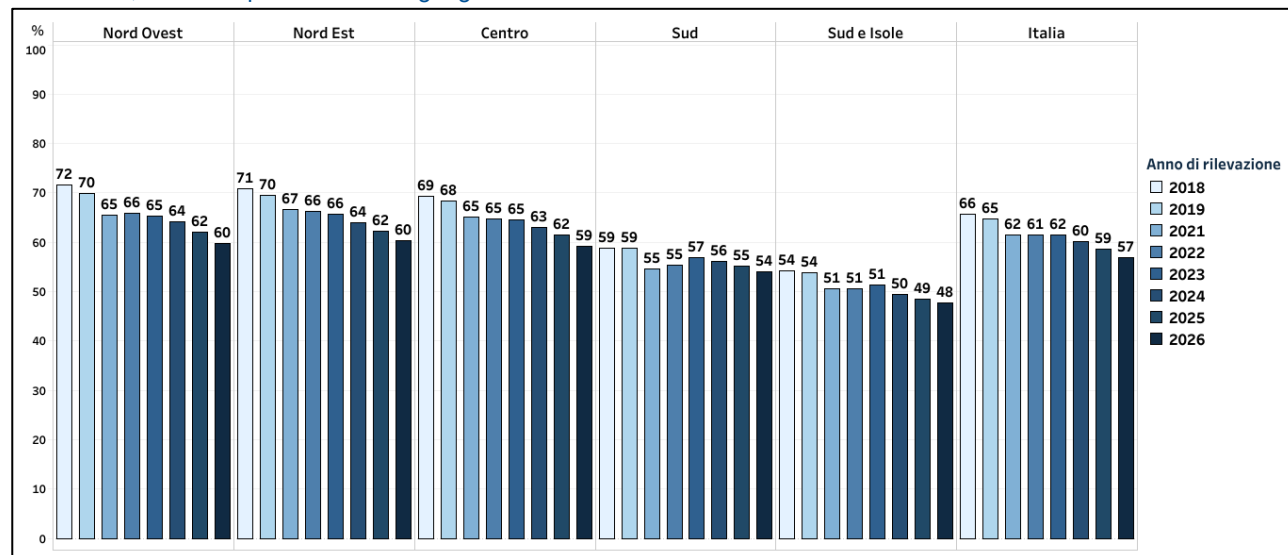
4.1.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del primo ciclo d'istruzione nel 2026 e quelli rilevati negli anni precedenti.

La figura 4.1.2.1 mette in luce l'evoluzione della quota di studenti e studentesse che raggiungono risultati almeno accettabili (dal livello 3 al livello 5) al termine del primo ciclo d'istruzione. Complessivamente, si osserva un lento calo nel tempo: la quota per il 2026 scende ancora e raggiunge il 57%, -2 punti percentuali rispetto all'anno precedente, -5 punti percentuali rispetto al 2021 e -9 punti percentuali rispetto al 2018 (primo dato disponibile). La diminuzione registrata tra il 2025 e il 2026 si verifica in tutte le macro-aree geografiche ma specialmente nel Centro (-3 punti percentuali) e nel Nord (-2 punti percentuali per entrambe le macro-

aree). La persistenza di questa tendenza suggerisce l'azione di fattori strutturali che potrebbero andare oltre il solo ambito scolastico e che possono essere ricondotti anche ai mutamenti sociali, culturali e tecnologici intervenuti negli ultimi anni.

Figura 4.1.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

La serie storica a livello regionale (figura 4.1.2.2) evidenzia un elemento di particolare interesse: il progressivo calo osservato negli ultimi anni interessa pressoché tutte le regioni, indipendentemente dalla loro collocazione geografica. Rispetto al 2018, nessuna regione mostra un miglioramento e tutte registrano una riduzione della quota di studenti e studentesse che raggiungono risultati almeno adeguati. Le diminuzioni più marcate si osservano nella Provincia autonoma di Bolzano (-17 punti percentuali) e in Liguria (-13 punti percentuali), mentre risultano più contenute in Basilicata (-2 punti percentuali) e in Calabria (-3 punti percentuali). I risultati evidenziano come il fenomeno non sia circoscritto ai contesti storicamente più fragili del Paese ma riguardi in misura diversa l'intero sistema scolastico.

Nonostante questa flessione generalizzata, la geografia degli apprendimenti appare sostanzialmente stabile nel tempo: le regioni che tradizionalmente conseguono risultati più elevati continuano in questa direzione così come quelle caratterizzate da livelli di apprendimento più bassi.

Pur in presenza di andamenti differenti tra le singole regioni, i dati suggeriscono che le difficoltà osservate siano riconducibili a fattori strutturali che continuano a incidere sui livelli di apprendimento di studenti e studentesse. La riduzione delle disuguaglianze territoriali e il recupero dei livelli di competenza continuano a rappresentare due sfide centrali per il sistema scolastico italiano.

Figura 4.1.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2018	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	73%	71%	69%	72%	70%	64%	66%	63%
Piemonte	70%	68%	64%	64%	64%	62%	60%	58%
Liguria	68%	68%	62%	61%	60%	59%	56%	55%
Lombardia	73%	71%	66%	67%	67%	66%	63%	61%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	63%	61%	56%	56%	54%	52%	47%	46%
Prov. aut. Trento	73%	72%	68%	68%	68%	65%	64%	62%
Veneto	71%	70%	68%	67%	67%	66%	64%	62%
Friuli Venezia Giulia	74%	72%	68%	68%	66%	65%	63%	62%
Emilia-Romagna	70%	68%	65%	65%	64%	62%	60%	58%
Toscana	69%	67%	64%	64%	63%	62%	61%	58%
Umbria	71%	70%	67%	70%	70%	68%	67%	64%
Marche	73%	72%	68%	68%	68%	67%	65%	64%
Lazio	69%	68%	64%	64%	64%	62%	60%	58%
Abruzzo	68%	67%	64%	64%	64%	64%	63%	60%
Molise	67%	66%	62%	60%	65%	61%	61%	60%
Campania	55%	55%	51%	52%	54%	52%	51%	51%
Puglia	62%	62%	58%	57%	59%	59%	58%	57%
Basilicata	62%	62%	59%	60%	61%	60%	58%	60%
Calabria	52%	51%	49%	49%	51%	50%	49%	49%
Sicilia	53%	52%	49%	49%	50%	48%	47%	46%
Sardegna	60%	60%	54%	56%	54%	52%	51%	49%

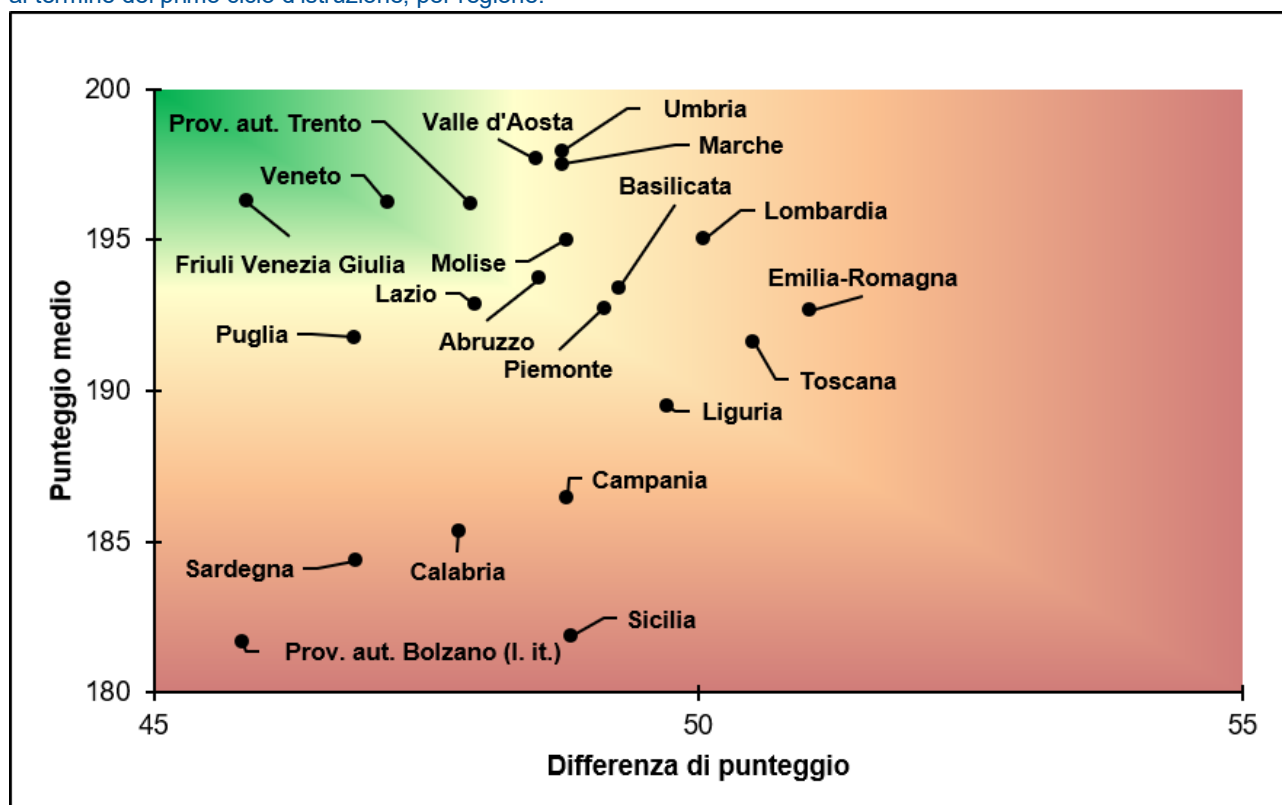
Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

La figura 4.1.2.3 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio³⁶ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ossia una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

La Provincia autonoma di Trento, il Veneto e il Friuli Venezia Giulia, in alto a sinistra, si distinguono per elevati livelli di apprendimento associati a una contenuta dispersione dei risultati, configurando situazioni caratterizzate da buoni livelli di apprendimento complessivi e da una maggiore equità. La Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, la Sardegna, la Calabria e la Sicilia presentano risultati medi più bassi ma divari interni poco accentuati, indicando una distribuzione degli esiti relativamente omogenea, seppure su livelli di apprendimento meno elevati. Infine, la Toscana e l'Emilia-Romagna hanno risultati prossimi alla media nazionale ma forti divari interni, a testimonianza di una maggiore eterogeneità negli apprendimenti degli studenti e delle studentesse.

³⁶ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 4.1.2.3 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

4.1.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

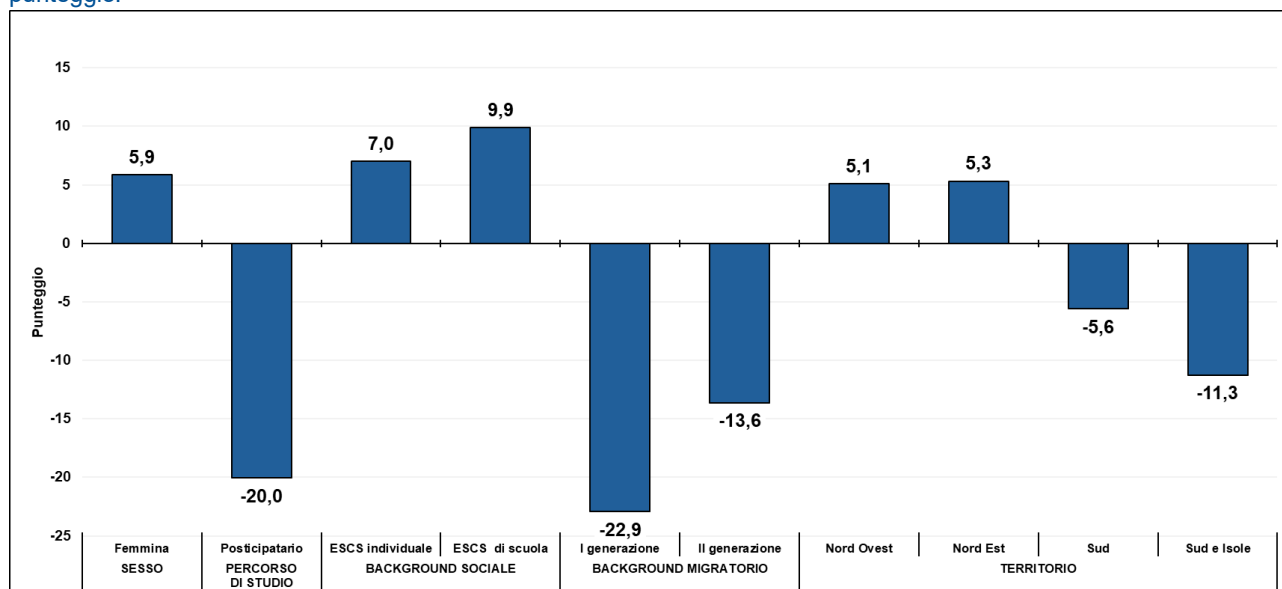
È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 4.1.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, di un istituto scolastico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più alto di 5,9 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento medio di metà anno scolastico.
- **Percorso di studio.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo, al termine del primo ciclo d'istruzione conseguono un risultato mediamente più basso: -20 punti, pari a oltre un anno di apprendimento presunto.
- **Background sociale.** Gli studenti e le studentesse di famiglie avvantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale ottengono in media 7 punti in più mentre è stimato in +9,9 punti l'effetto di coloro che frequentano scuole che accolgono prevalentemente studenti e studentesse provenienti da contesti più avvantaggiati.
- **Background migratorio.** Studenti stranieri e studentesse straniere di prima generazione conseguono complessivamente un esito inferiore di 22,9 (il divario può essere paragonato a quanto generalmente si

impara in circa due anni di scuola) e di 13,6 punti per le seconde generazioni (riducendo il *gap* a circa un anno di scolarità).

- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +5,1 punti e Nord Est +5,3 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-5,6 punti per il Sud e -11,3 punti per il Sud e Isole).

Figura 4.1.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano al termine del primo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026

4.2 La prova INVALSI di Matematica

La prova INVALSI di Matematica prevista per la classe III di scuola secondaria di primo grado intende rilevare il livello di padronanza raggiunto da studenti e studentesse in alcuni nuclei fondamentali della disciplina. Non si limita ad accertare meramente il possesso di conoscenze e procedure ma intende fare luce anche sulla capacità di affrontare problemi, individuare strategie risolutive efficaci, interpretare situazioni matematiche e sostenere le proprie scelte attraverso argomentazioni coerenti. La prova prende in considerazione contenuti appartenenti agli ambiti di Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni, offrendo una visione articolata di quanto appreso nel corso del primo ciclo d'istruzione³⁷.

Poiché si colloca al termine del primo ciclo, la prova richiede il possesso di solide competenze di base e rappresenta un momento importante di monitoraggio degli apprendimenti maturati. Le informazioni che ne derivano riguardano infatti una dimensione essenziale della formazione scolastica, strettamente connessa alla capacità di affrontare con successo i successivi percorsi di studio e di utilizzare il metodo matematico per comprendere, interpretare e risolvere situazioni sempre più complesse nel corso del secondo ciclo d'istruzione.

La figura 4.2.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2018 al 2026³⁸. Dopo il marcato calo del punteggio medio nazionale registrato tra il 2018 e il 2021, negli anni successivi si osserva un andamento altalenante, caratterizzato da variazioni contenute. Dopo un lieve recupero nel 2024, i punteggi tornano infatti a diminuire nel biennio successivo, in particolare nel 2026.

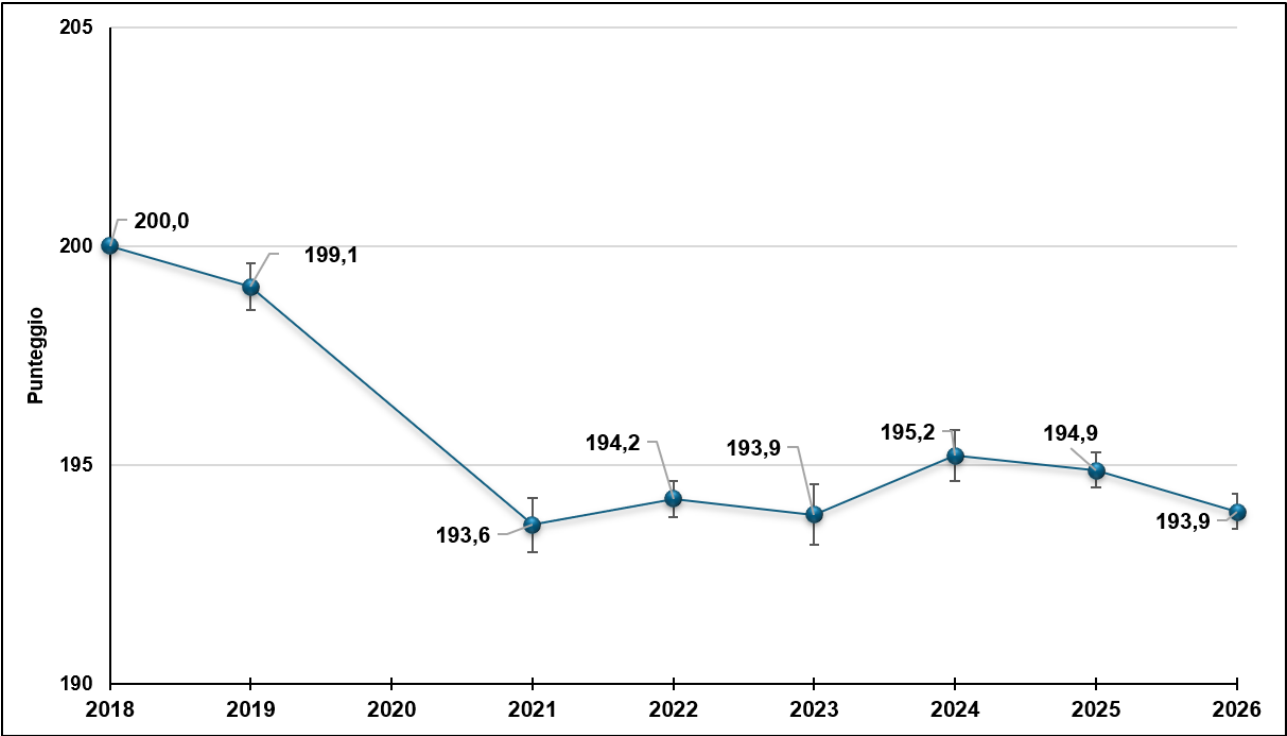
³⁷ Per approfondire:

https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.2_Prove_Matematica_CBT_2018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

³⁸ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

Nel complesso, i dati evidenziano una perdita di apprendimento che, pur senza seguire una traiettoria lineare, non mostra segnali di un recupero stabile. Questo andamento suggerisce la necessità di interpretare il fenomeno in una prospettiva più ampia, considerando la possibile influenza di fattori strutturali che incidono sullo sviluppo delle competenze matematiche. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, i cambiamenti nelle modalità di apprendimento e di accesso alle informazioni, le trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali nelle pratiche di studio e di insegnamento, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola.

Figura 4.2.1 – Risultati di studenti e studentesse in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 4.2.1), il 54,5% degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Matematica, ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni Nazionali. Anche in questo caso, si tratta di una quota di poco inferiore rispetto a quella osservata per l'anno precedente: -1,5 punti percentuali.

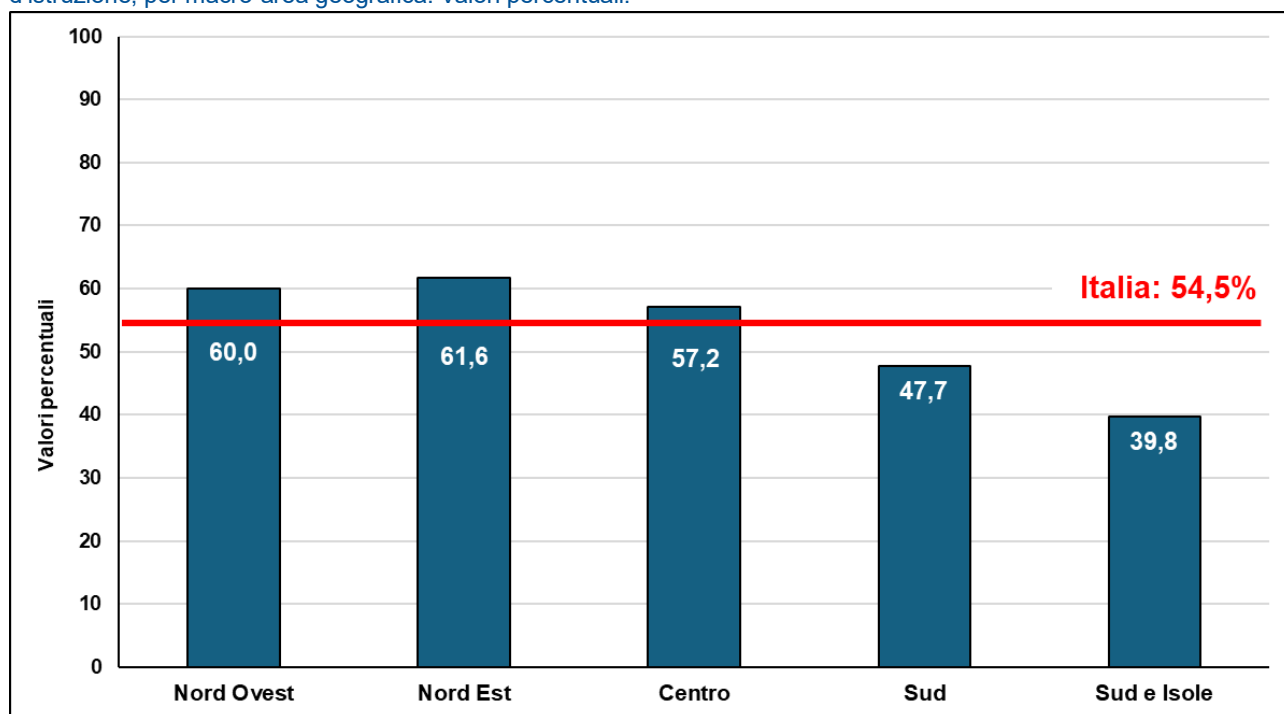
Tavola 4.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale.

Livello	%
Livello 1	20,3%
Livello 2	25,2%
Livello 3	24,7%
Livello 4	16,8%
Livello 5	13,0%
TOTALE	100,0%
Almeno livello base	54,5%

Fonte: INVALSI 2026

Così come per Italiano (figura 4.1.2), la distribuzione territoriale dei risultati mostra ampie differenze tra le macro-aree geografiche (figura 4.2.2): si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti nel Nord Ovest, nel Nord Est e nel Centro. Al contrario, nel Sud e, in particolare, nel Sud e Isole si registra una minore incidenza.

Figura 4.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 4.2.1 offre una descrizione dei livelli della prova INVALSI di Matematica somministrata al termine del primo ciclo d'istruzione. Come per le prove di classe II e dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, il livello 3 rappresenta la soglia minima di adeguatezza, mentre i livelli 1 e 2 indicano risultati non adeguati al percorso di scolarità.

 Livelli prova INVALSI Matematica Classe III secondaria di primo grado	
 Livello 1	L'allievo/a: - utilizza conoscenze elementari e semplici abilità di base, prevalentemente acquisite nella scuola primaria; - risponde a domande formulate in maniera semplice, relative a situazioni scolastiche abituali per la scuola secondaria di primo grado o a contesti che richiamano l'esperienza comune, direttamente ed esplicitamente collegate alle informazioni contenute nel testo.
 Livello 2	L'allievo/a: - conosce le nozioni fondamentali previste dalle Indicazioni Nazionali di matematica per la scuola secondaria di primo grado ed esegue procedimenti di calcolo e procedure di base; - utilizza le rappresentazioni abituali degli oggetti matematici studiati e ricerca dati in grafici e tabelle di vario tipo per ricavarne informazioni; - risolve problemi semplici e di tipo conosciuto e risponde a domande in cui il collegamento tra la situazione proposta e la domanda è diretto e il risultato è immediatamente interpretabile e riconoscibile nel contesto.
 Livello 3	L'allievo/a: - utilizza le abilità di base acquisite nella scuola secondaria di primo grado e collega tra loro le conoscenze fondamentali; - risponde a domande che richiedono semplici ragionamenti a partire dalle informazioni e dai dati o che richiedono il controllo dei diversi passaggi risolutivi e del risultato; - risolve problemi in contesti abituali o che presentano alcuni elementi di novità, per esempio nella rappresentazione delle informazioni; - riconosce rappresentazioni diverse di uno stesso oggetto matematico.
 Livello 4	L'allievo/a: - conosce, anche in casi non ordinari, i principali oggetti matematici incontrati nella scuola secondaria di primo grado e utilizza con efficacia le conoscenze apprese; - risponde a domande nelle quali le informazioni non sono esplicitamente collegate alle richieste, ma che richiedono una interpretazione della situazione proposta, anche in contesti non abituali; - riesce a costruire un modello con il quale operare, anche utilizzando a livello semplice il linguaggio simbolico proprio della matematica; - utilizza diverse rappresentazioni degli oggetti matematici conosciuti, in particolare dei numeri; - descrive il proprio ragionamento per giungere a una soluzione e riconosce quella corretta; - produce argomentazioni a supporto di una risposta data.
 Livello 5	L'allievo/a: - utilizza con sicurezza gli aspetti concettuali e procedurali degli argomenti più importanti proposti nelle Indicazioni Nazionali di matematica per la scuola secondaria di primo grado; - risponde a domande che richiamano situazioni non ordinarie per le quali è necessario costruirsi un modello adeguato; - utilizza diverse rappresentazioni degli oggetti matematici e passa con sicurezza da una all'altra; - illustra e schematizza procedimenti e strategie risolutive dei problemi e fornisce giustificazioni con un linguaggio adeguato al grado scolastico, anche utilizzando simboli, in tutti gli ambiti di contenuto.

Fonte: INVALSI 2026

4.2.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

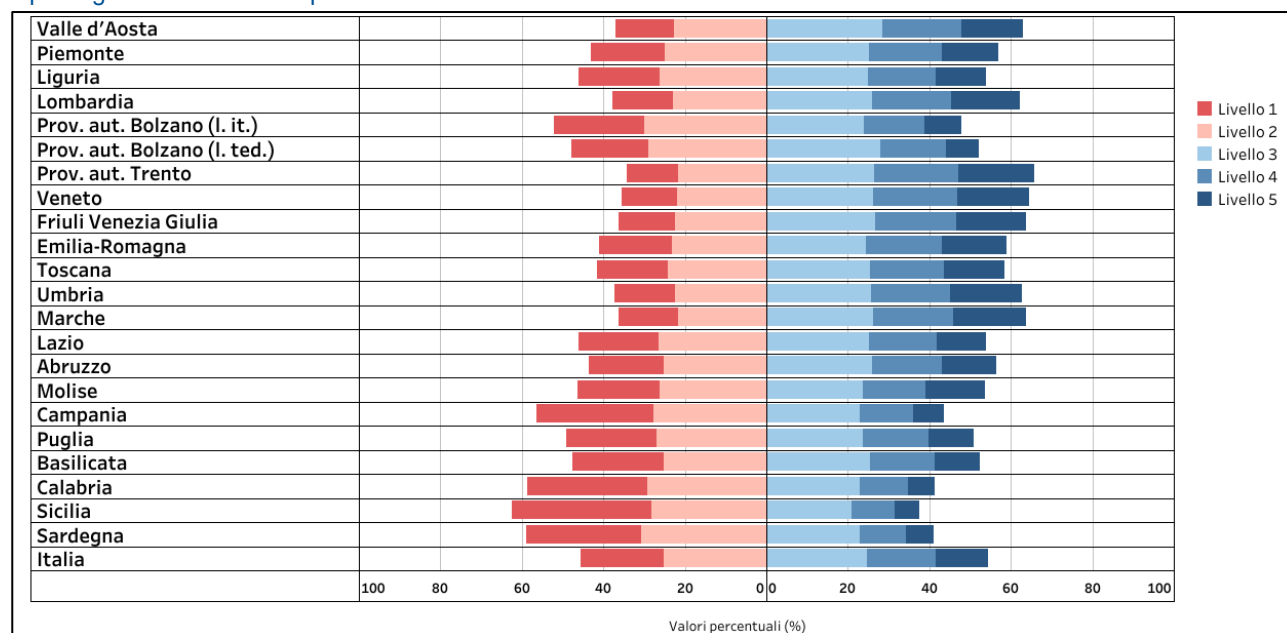
Disaggregando i livelli raggiunti nella prova di Matematica per regione, da una prima complessiva fotografia (figura 4.2.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- **Gruppo 1** in cui il risultato medio si colloca, almeno in linea generale, nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise e Basilicata;
- **Gruppo 2** in cui il risultato medio si posiziona sul limite dell'adeguatezza poiché sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2: solo la Puglia;
- **Gruppo 3** in cui il risultato medio si trova nettamente a livello 2, non in linea con i traguardi: Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2025, la Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca passa dal gruppo 2 al gruppo 1 e la Puglia dal gruppo 1 al gruppo 2.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è alta nella Provincia autonoma di Trento (18,7%), nelle Marche (17,9%) e in Veneto (17,7%). La situazione opposta si osserva in Calabria e in Sardegna (6,6% per entrambe) e in Sicilia (6,1%). In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto nella Provincia autonoma di Trento (12,4%), in Veneto (13,6%) e nel Friuli Venezia Giulia (13,7%); è molto ampio in Sicilia (34,2%), Calabria (29,5%) e Campania (28,6%).

Figura 4.2.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

4.2.2 I risultati nel tempo

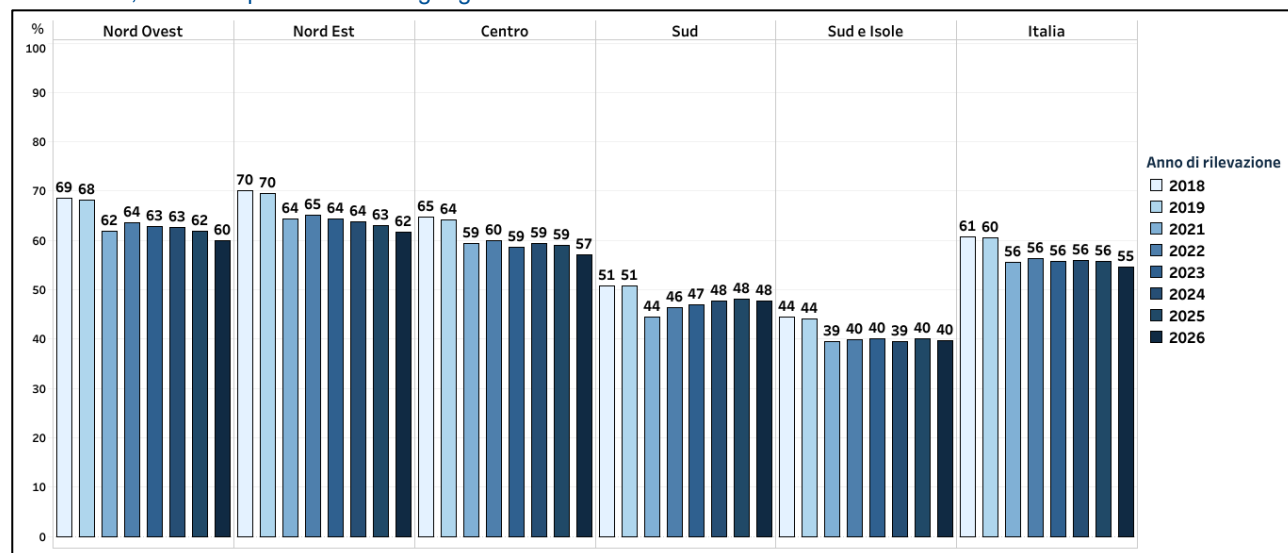
Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del primo ciclo d'istruzione nel 2026 e quelli rilevati negli anni precedenti.

La figura 4.2.2.1 mette in luce l'evoluzione della quota di studenti e studentesse che raggiungono risultati almeno accettabili (dal livello 3 al livello 5) al termine del primo ciclo d'istruzione. Complessivamente, dopo cinque anni di stabilità, si osserva un lieve calo: la quota per il 2026 scende al 55%, -1 punto percentuale rispetto all'anno precedente e al 2021 e -6 punti percentuali rispetto al 2018 (primo dato disponibile). Tra

macro-aree geografiche, la quota tra 2025 e 2026 si riduce nel Nord Ovest, Nord Est e Centro ma non nel Sud e nel Sud e Isole.

Anche in questo caso, la persistenza di questa tendenza suggerisce l'azione di fattori strutturali che vanno oltre il solo ambito scolastico e che possono essere ricondotti anche ai mutamenti sociali, culturali e tecnologici intervenuti negli ultimi anni.

Figura 4.2.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

La serie storica a livello regionale (figura 4.2.2.2) evidenzia un elemento di particolare interesse: la riduzione della quota di studenti e studentesse che raggiungono risultati almeno adeguati interessa la quasi totalità delle regioni italiane. Rispetto al 2018, nessuna regione registra un miglioramento e tutte mostrano valori inferiori a quelli osservati all'inizio della serie storica. Le diminuzioni più marcate si osservano nella Provincia autonoma di Bolzano – sia lingua italiana sia lingua tedesca (-16 punti percentuali) e in Liguria (-10 punti percentuali). Al contrario, i cali risultano più contenuti in Campania (-2 punti percentuali), Basilicata e Calabria (per entrambe -1 punto percentuale).

Nonostante la flessione complessiva, la geografia degli apprendimenti appare sostanzialmente stabile nel tempo: le regioni del Nord e parte di quelle del Centro continuano a registrare le quote più elevate di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello adeguato. I dati mostrano inoltre come il rallentamento osservato negli ultimi anni non si distribuisca in modo uniforme sul territorio: in alcune regioni del Mezzogiorno i risultati, pur attestandosi su livelli più bassi, appaiono relativamente stabili dal periodo post-pandemico in poi. Anche in questo caso, la riduzione delle disuguaglianze territoriali e il recupero dei livelli di competenza continuano pertanto a rappresentare due sfide centrali per il sistema educativo italiano.

Figura 4.2.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2018	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	70%	70%	64%	70%	64%	64%	64%	63%
Piemonte	65%	65%	59%	61%	60%	60%	59%	57%
Liguria	64%	65%	58%	57%	56%	56%	55%	54%
Lombardia	71%	70%	63%	65%	65%	65%	64%	62%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	64%	65%	57%	57%	56%	55%	52%	48%
Prov. aut. Bolzano (lingua ted.)	68%	66%	57%	59%	58%	53%	52%	52%
Prov. aut. Trento	75%	75%	69%	69%	69%	67%	68%	66%
Veneto	71%	71%	66%	67%	67%	67%	66%	65%
Friuli Venezia Giulia	73%	72%	65%	67%	64%	64%	64%	64%
Emilia-Romagna	68%	67%	62%	63%	62%	61%	61%	59%
Toscana	67%	66%	62%	62%	61%	62%	61%	59%
Umbria	69%	68%	62%	65%	64%	64%	66%	63%
Marche	70%	71%	65%	66%	64%	66%	65%	64%
Lazio	62%	61%	56%	56%	55%	56%	55%	54%
Abruzzo	62%	62%	56%	57%	58%	59%	59%	56%
Molise	59%	57%	53%	55%	55%	54%	55%	54%
Campania	46%	46%	39%	42%	42%	43%	43%	44%
Puglia	55%	55%	51%	50%	50%	52%	52%	51%
Basilicata	53%	55%	49%	51%	51%	50%	52%	52%
Calabria	42%	41%	37%	38%	39%	39%	41%	41%
Sicilia	43%	43%	38%	38%	39%	38%	38%	38%
Sardegna	49%	49%	43%	45%	42%	43%	42%	41%

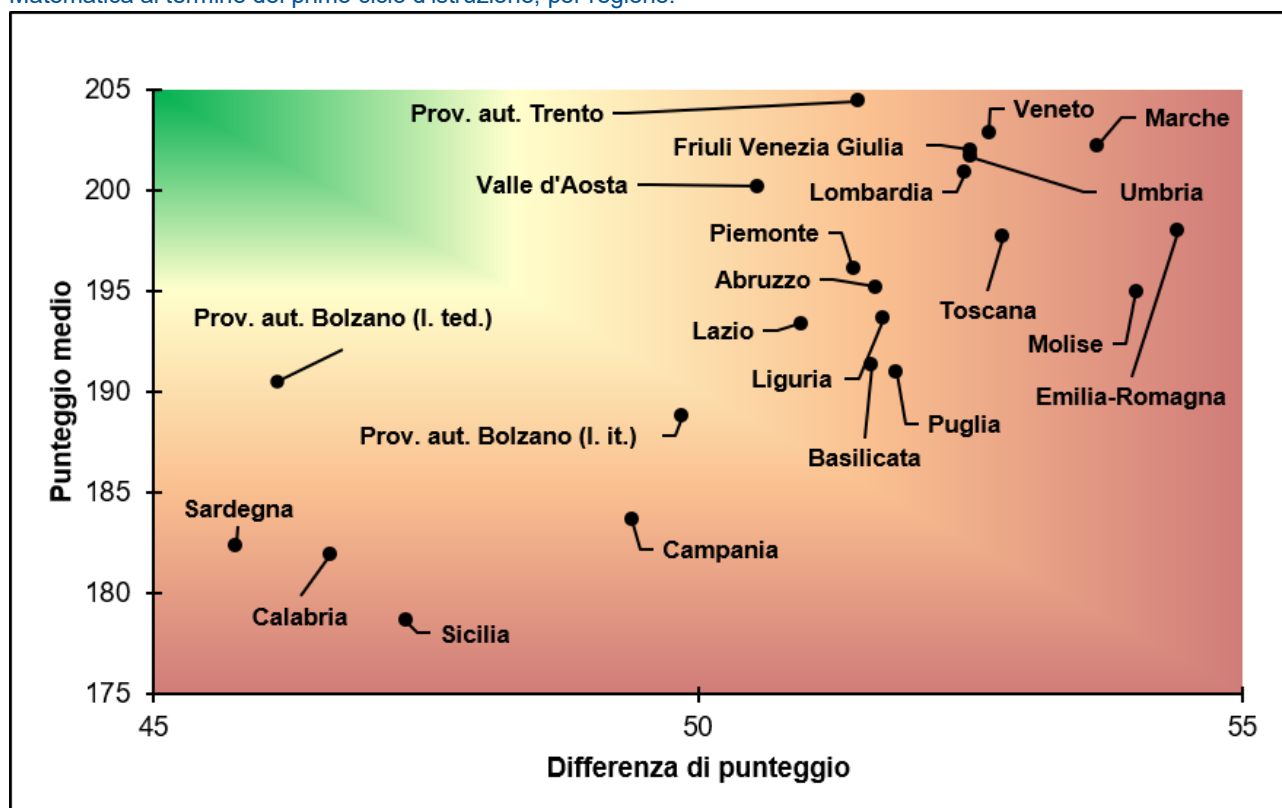
Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

La figura 4.2.2.3 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio³⁹ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

Nessuna regione si distingue per elevati livelli di apprendimento associati a una contenuta dispersione dei risultati (in alto a sinistra). La Sardegna, la Calabria e la Sicilia presentano risultati medi più bassi ma divari interni poco accentuati, indicando una distribuzione degli esiti relativamente omogenea, seppure su livelli di apprendimento meno elevati. Infine, per Marche e Veneto si osservano risultati medi elevati ma forti divari interni, a testimonianza della presenza di differenze marcate negli apprendimenti pur in un contesto complessivamente positivo.

³⁹ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 4.2.2.3 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

4.2.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

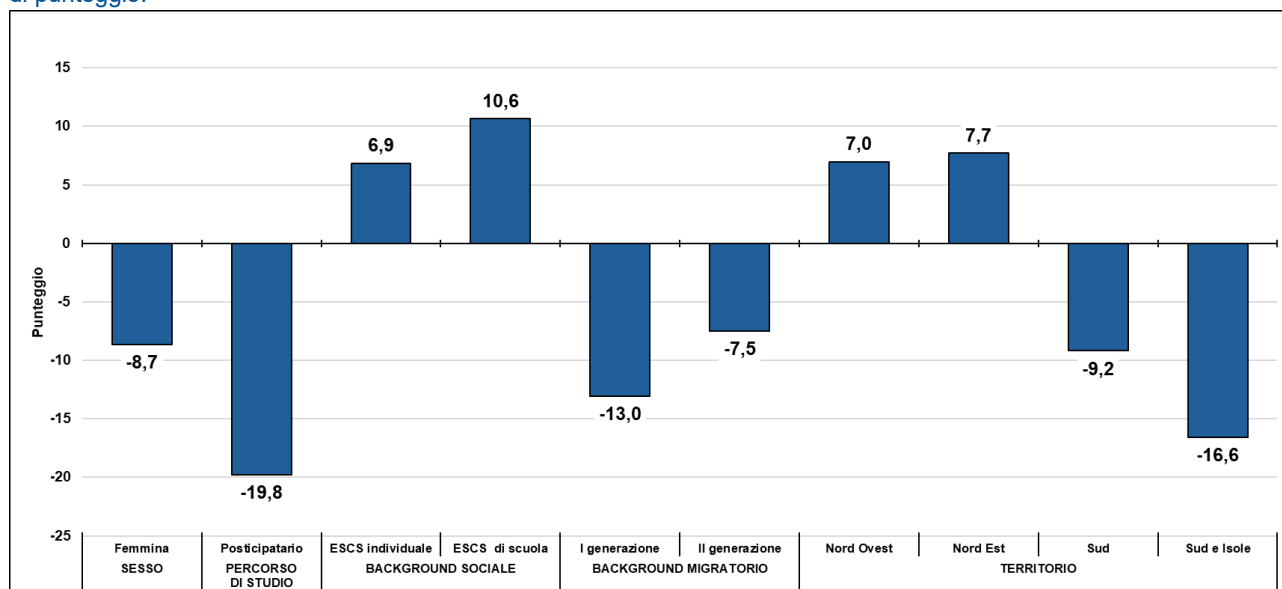
È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 4.2.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più basso di 8,7 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento di metà anno scolastico.
- **Percorso di studio.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo, al termine del primo ciclo d'istruzione conseguono un risultato mediamente più basso: -19,8 punti; questo *gap* è stimabile in oltre un anno di apprendimento.
- **Background sociale.** Gli studenti e le studentesse di famiglie avvantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale ottengono in media 6,7 punti in più mentre è stimato in +10,6 punti l'effetto di coloro che frequentano scuole che accolgono prevalentemente studenti e studentesse provenienti da contesti più avvantaggiati.
- **Background migratorio.** Gli studenti stranieri e le studentesse straniere di prima generazione conseguono complessivamente un esito inferiore di 13 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine

immigrata; ciò significa che il divario in Matematica è inferiore rispetto a quanto emerge per Italiano. Situazione simile, seppure più ridotta, per le seconde generazioni: -7,5 punti.

- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +7 punti e Nord Est +7,7 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-9,2 punti per il Sud e -16,6 punti per il Sud e Isole).

Figura 4.2.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica al termine del primo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026

4.3 La prova INVALSI di Inglese

La prova INVALSI di Inglese prevista per la classe III di scuola secondaria di primo grado si compone di due parti: comprensione scritta (*Reading*) e comprensione orale (*Listening*). Analogamente a quanto avviene per la classe V di scuola primaria e per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, la prova è finalizzata a rilevare la capacità di studenti e studentesse di comprensione della lingua inglese in situazioni comunicative vicine alla realtà.

Non si tratta di riconoscere parole o strutture linguistiche ma in particolare di cogliere il significato di testi scritti, dialoghi e messaggi orali, interpretando informazioni esplicite e implicite all'interno di contesti autentici. I quesiti sono infatti costruiti a partire da materiali ispirati alla comunicazione quotidiana e rivolti a un pubblico madrelingua, con l'obiettivo di osservare quanto studenti e studentesse siano in grado di utilizzare la lingua per comprendere gli altri in situazioni concrete e significative⁴⁰.

Poiché si colloca al termine del primo ciclo d'istruzione, la prova consente di verificare i risultati raggiunti al termine del percorso scolastico di base. Le informazioni che ne derivano riguardano un aspetto dell'apprendimento sempre più rilevante nella formazione delle nuove generazioni, indispensabile per proseguire gli studi, accedere a fonti informative in contesti internazionali e partecipare in modo consapevole a una società caratterizzata da crescenti opportunità di comunicazione e scambio tra lingue e culture diverse.

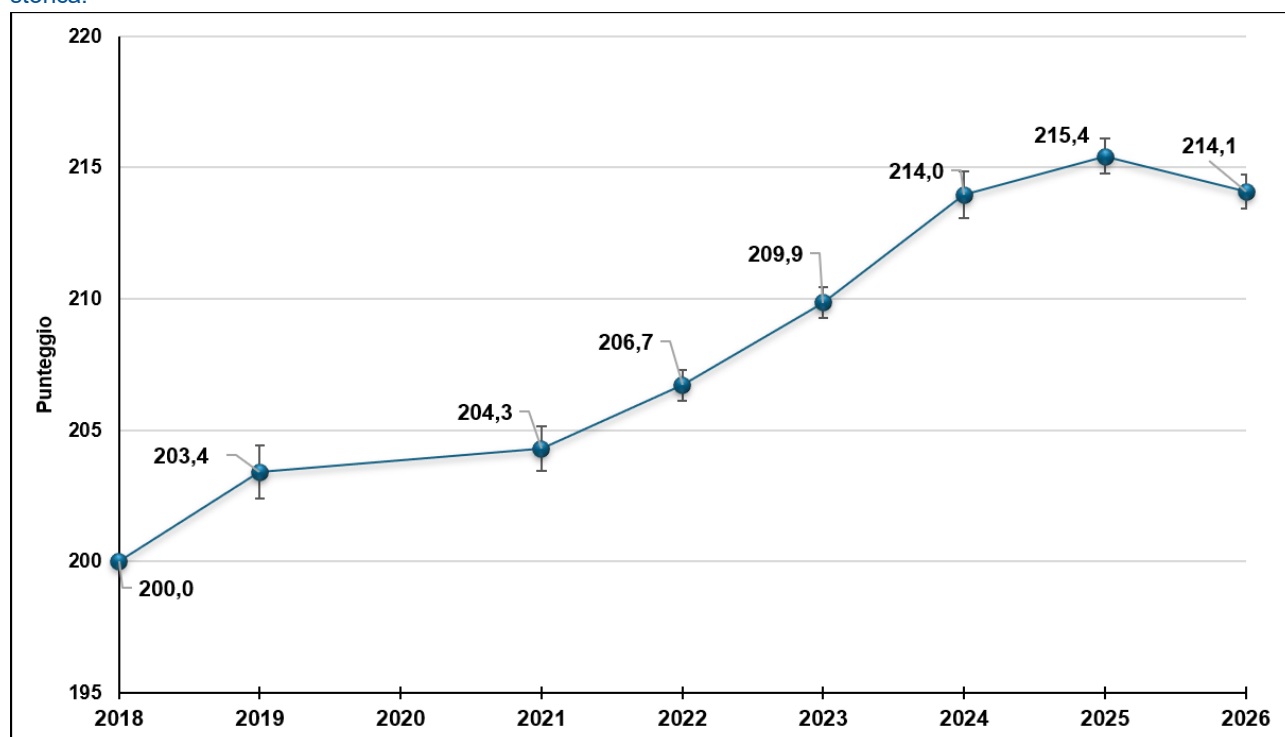
⁴⁰ Per approfondire:

https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.3_Prove_Inglese_CBT_2018.pdf.

Le figure 4.3.1 e 4.3.2 mostrano sinteticamente l'andamento dei risultati in Inglese (*Reading e Listening*), confrontando gli esiti dal 2018 al 2026⁴¹. In entrambe le prove si osserva un progressivo incremento dei punteggi medi nazionali lungo l'intera serie storica. L'aumento risulta particolarmente evidente a partire dal 2022, soprattutto nella prova di *Listening*.

Nel complesso, la serie storica evidenzia un consolidamento degli apprendimenti in lingua inglese, sia nella comprensione scritta sia in quella orale. Questo andamento suggerisce la presenza di dinamiche favorevoli che hanno interessato l'insegnamento e l'apprendimento della lingua inglese nel corso degli ultimi anni. Tra queste possono rientrare la crescente esposizione degli studenti e delle studentesse alla lingua inglese attraverso i media digitali e i contenuti online, una maggiore diffusione di pratiche didattiche orientate allo sviluppo delle competenze comunicative, nonché la progressiva integrazione della lingua inglese nelle esperienze quotidiane.

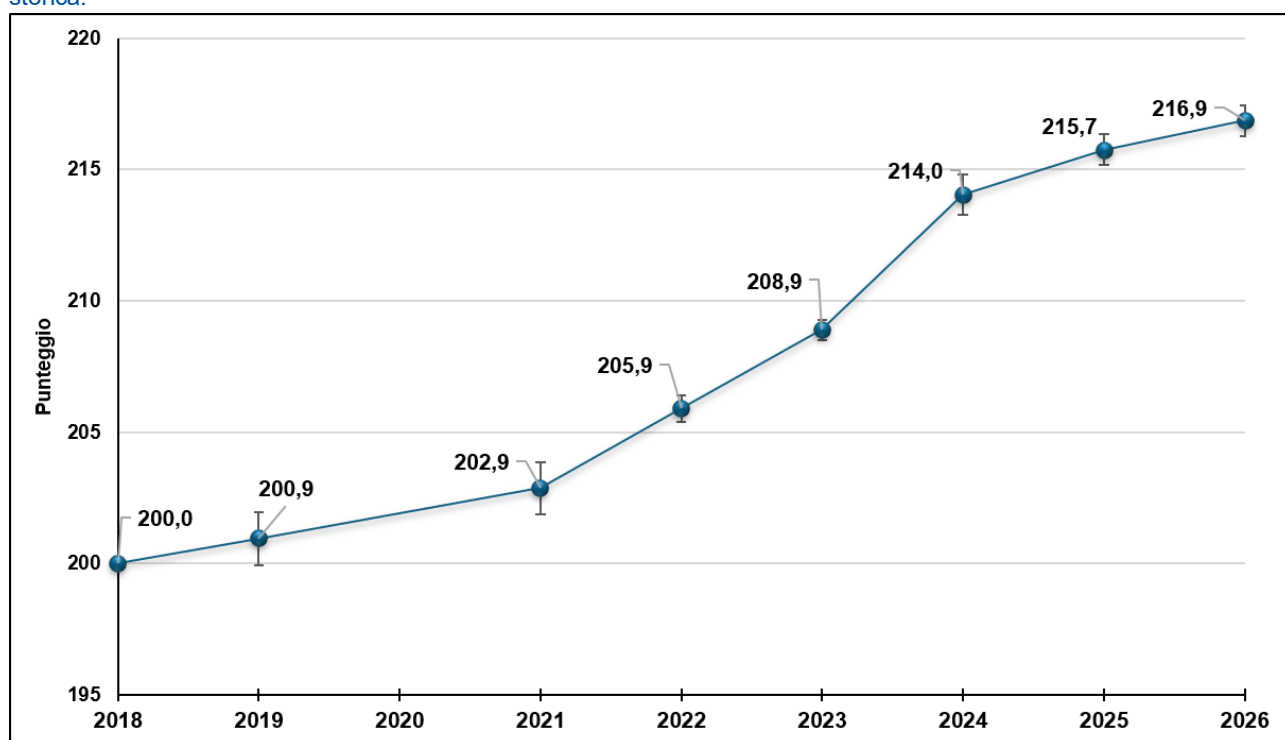
Figura 4.3.1 – Risultati di studenti e studentesse in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

⁴¹Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

Figura 4.3.2 – Risultati di studenti e studentesse in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 4.3.1 offre una descrizione dei livelli (mutuata direttamente dal QCER) delle prove INVALSI di Inglese *Reading* e *Listening* somministrate al termine del primo ciclo d'istruzione. In questo grado scolastico, il livello obiettivo previsto dalle Indicazioni Nazionali è il "livello A2" mentre il "livello A1" e il "livello pre-A1" non rappresentano un risultato adeguato.

 Livelli prova INVALSI Inglese Classe III secondaria di primo grado		
	 Inglese-Lettura (Reading)	 Inglese-Ascolto (Listening)
 Livello pre-A1	L'allievo/a è in grado di riconoscere parole di uso quotidiano accompagnate da immagini, per esempio il menù di un ristorante fast-food corredato da foto o un libro illustrato contenente lessico di uso comune.	L'allievo/a è in grado di comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano enunciate lentamente e con chiarezza, combinando le parole a elementi visivi o gesti per facilitarne la comprensione, e ripetendo se necessario.
 Livello A1	L'allievo/a è in grado di comprendere testi molto brevi e semplici leggendo una frase alla volta, cogliendo nomi conosciuti, parole e frasi elementari di uso comune, rileggendo se necessario.	L'allievo/a è in grado di seguire un discorso molto lento e ben articolato, con lunghe pause che gli/le permettano di assimilarne il significato.
 Livello A2	L'allievo/a è in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengono il lessico di maggior frequenza, compreso un certo numero di termini conosciuti e usati a livello internazionale.	L'allievo/a è in grado di comprendere frasi ed espressioni relative ad ambiti d'immediata rilevanza se enunciate in modo chiaro ed articolate lentamente.

Fonte: Indicazioni Nazionali, QCER e INVALSI

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 4.3.1), l'82,5% di studenti e studentesse raggiunge il traguardo nella prova di *Reading* (-0,3 punti percentuali rispetto al 2025) e solo il 70,3% nella prova di *Listening* ma in miglioramento rispetto all'anno precedente (+0,6 punti percentuali).

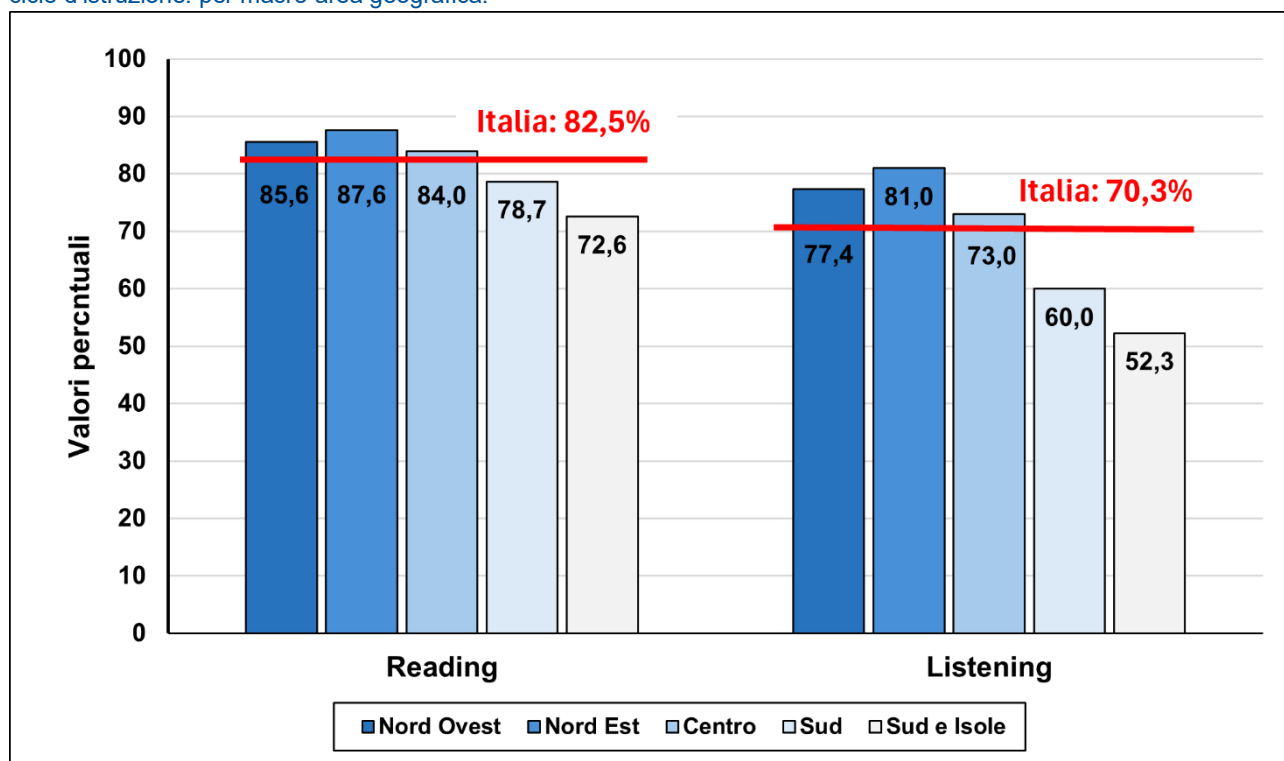
Tavola 4.3.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* e *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2026

	Livello Pre-A1	Livello A1	Livello A2	TOTALE
<i>Reading</i>	3,2%	14,3%	82,5%	100,0%
<i>Listening</i>	2,9%	26,8%	70,3%	100,0%

Fonte: INVALSI 2026

Disaggregando il dato medio nazionale per macro-aree geografiche (figura 4.3.2), per entrambe le parti della prova di Inglese, nel Nord Ovest, Nord Est e Centro si osserva la presenza di una quota più ampia di chi raggiunge il traguardo previsto; in situazione opposta il Sud e soprattutto il Sud e Isole, in particolare nella prova di *Listening* dove le distanze sono più ampie.

Figura 4.3.2 – Studenti e studentesse che raggiungono il traguardo previsto in *Reading* e *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica.



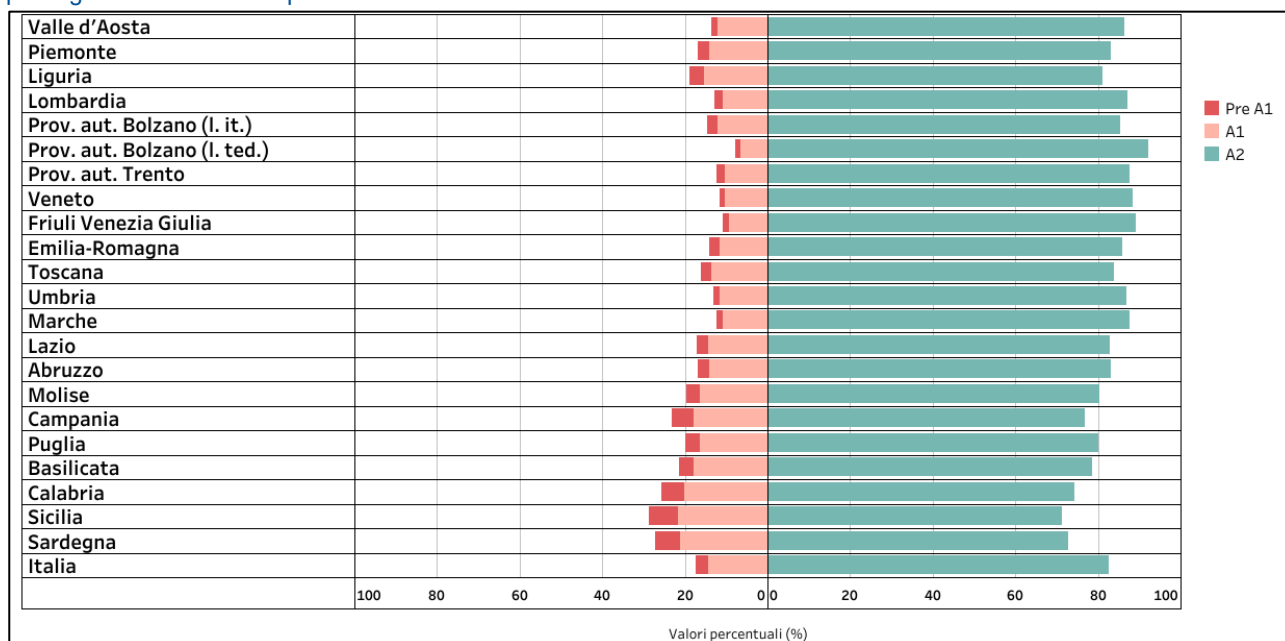
Fonte: INVALSI 2026

4.3.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Disaggregiamo ora i livelli raggiunti nelle due prove di Inglese per regioni del Paese.

Per la prova di *Reading* (figura 4.3.1.1), da una prima complessiva fotografia, seppure con quote differenti, emerge che mediamente in tutte le regioni gli studenti e le studentesse raggiungono il prescritto livello A2, così come già osservato a partire dal 2023.

Figura 4.3.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



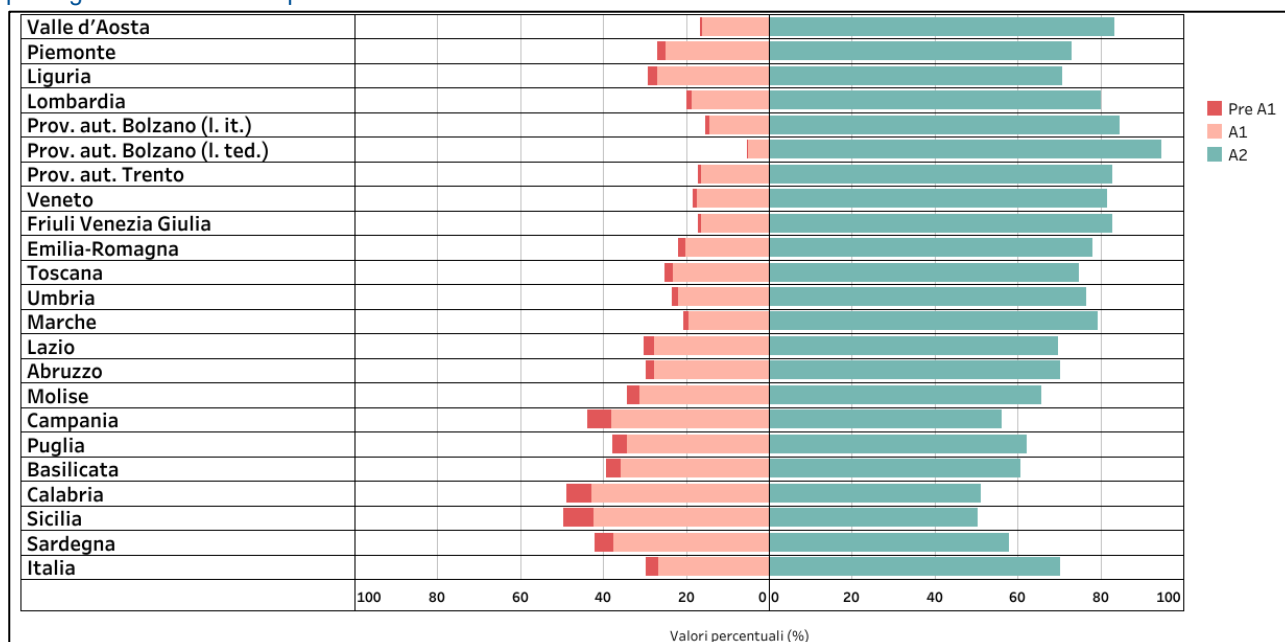
Fonte: INVALSI 2026

Per la prova di *Listening* (figura 4.3.1.2), invece, la situazione complessiva è meno positiva poiché si osservano due gruppi di risultato:

- **Gruppo 1** in cui mediamente, almeno in linea generale, si raggiunge il livello A2: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria e Sardegna;
- **Gruppo 2** in cui il risultato medio si ferma al livello A1: solo la Sicilia.

La Calabria ha migliorato la propria situazione, poiché lo scorso anno era a cavallo tra il livello A1 e il livello A2 (e l'anno ancora precedente era al livello A1).

Figura 4.3.1.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

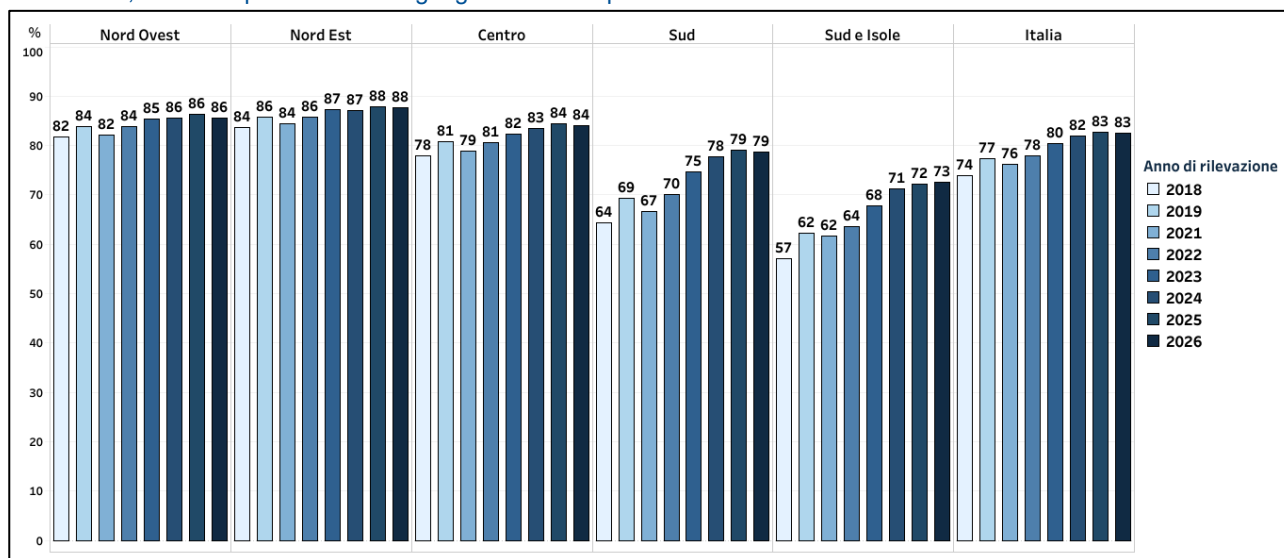
4.3.2 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo

Come per Italiano e Matematica, anche per Inglese le prove CBT permettono di comparare gli esiti nel tempo e confrontare i risultati conseguiti al termine del primo ciclo d'istruzione nel 2026 con quelli degli anni precedenti.

La figura 4.3.2.1 mette in luce l'evoluzione della quota di coloro che al termine del primo ciclo d'istruzione raggiungono il livello A2 nella prova di *Reading*. Complessivamente, a livello di intero Paese, nella prova di *Reading* la quota di chi raggiunge il livello obiettivo resta stabile tra 2025 e 2026 e così pure per tutte le macro-aree geografiche, ad eccezione del Sud e Isole dove si registra un aumento di 1 punto percentuale.

Nel tempo, il valore medio nazionale è cresciuto di 7 punti percentuali dal 2021 e di 9 punti percentuali dal 2018, ossia a inizio serie storica; in tutte le macro-aree geografiche si osserva un netto aumento nel tempo, più ampio nel Sud (+15 punti percentuali) e nel Sud e Isole (+16 punti percentuali).

Figura 4.3.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



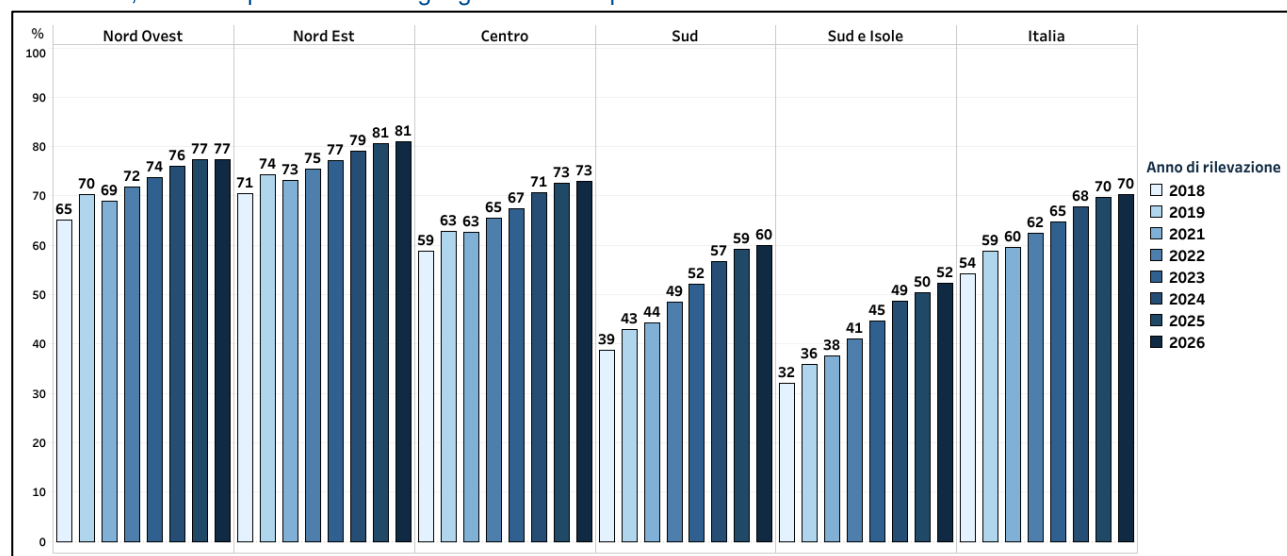
Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Per quanto riguarda la prova di *Listening* (figura 4.3.2.2), così come per la prova di *Reading*, per il 2026 si riscontra una stabilizzazione della quota di coloro che raggiungono il prescritto livello A2: 70%. Nord Ovest, Nord Est e Centro vedono un dato stabile tra 2025 e 2026 mentre è in aumento per il Sud (+1 punto percentuale) e il Sud e Isole (+2 punti percentuali).

Nel tempo, il valore medio nazionale è cresciuto di 10 punti percentuali dal 2021 e di ben 16 punti percentuali da inizio serie storica (2018); in tutte le macro-aree geografiche si osserva un netto aumento nel tempo, in particolare per il Sud (+21 punti percentuali) e il Sud e Isole (+20 punti percentuali).

Questi risultati incoraggianti confermano la validità della direzione intrapresa e suggeriscono che le prove standardizzate, quando integrate consapevolmente nella progettazione didattica e utilizzate con finalità formative da scuole e docenti, possono rappresentare uno strumento efficace per sostenere lo sviluppo delle competenze previste dalle Indicazioni Nazionali e dal QCER.

Figura 4.3.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Le figure 4.3.2.3 (*Reading*) e 4.3.2.4 (*Listening*) illustrano l'andamento, a livello regionale, della quota di studenti e studentesse che raggiungono il livello A2, consentendo di osservare l'evoluzione dei risultati territoriali nel periodo compreso tra il 2018 e il 2026.

L'analisi mette in evidenza la persistenza di ampie differenze territoriali, con una chiara distinzione tra le regioni del Nord e quelle del Mezzogiorno. Le regioni settentrionali e parte di quelle centrali continuano a registrare quote elevate e sostanzialmente stabili, soprattutto nella prova di *Reading*, dove in numerosi casi (Valle d'Aosta, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Umbria e Marche) la percentuale di studenti e studentesse che raggiunge il livello A2 si mantiene stabilmente oltre l'85%. Anche nella prova di *Listening*, pur con livelli generalmente inferiori rispetto a quelli osservati in *Reading*, le medesime regioni evidenziano un'evoluzione favorevole nel corso del tempo.

Particolarmente rilevante è il caso della Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, che conferma risultati molto elevati in entrambe le prove (92% in *Reading* e 95% in *Listening* nel 2026) e in costante crescita nel tempo. Occorre tuttavia richiamare l'attenzione sulla specificità degli studenti e delle studentesse delle scuole in lingua tedesca della Provincia autonoma di Bolzano. In particolare, soprattutto ai livelli iniziali di apprendimento, la vicinanza linguistica tra la lingua inglese e quella tedesca può favorire l'acquisizione della lingua straniera rispetto a quanto avviene per parlanti di lingue neolatine. Per tale ragione, il caso delle scuole in lingua tedesca rappresenta una realtà peculiare nel contesto nazionale e non pienamente comparabile con quella delle altre regioni italiane. In quest'ottica, assumono particolare rilievo i risultati della Provincia autonoma di Trento, del Veneto e del Friuli Venezia Giulia, che mostrano un andamento stabilmente positivo nel corso dell'intera serie storica.

Nel Mezzogiorno il quadro appare invece più critico: le distanze rispetto alle regioni centro-settentrionali rimangono consistenti, in particolare nella comprensione orale. Nel complesso, gli incrementi registrati nel tempo non risultano ancora sufficienti a colmare i divari territoriali esistenti, che continuano a caratterizzare il panorama nazionale.

Figura 4.3.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2018	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	84%	86%	86%	85%	89%	84%	87%	86%
Piemonte	78%	80%	79%	81%	83%	83%	84%	83%
Liguria	77%	80%	79%	79%	80%	80%	82%	81%
Lombardia	84%	86%	84%	86%	87%	87%	88%	87%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	86%	86%	85%	86%	87%	88%	87%	85%
Prov. aut. Bolzano (lingua ted.)	94%	93%	93%	92%	94%	91%	91%	92%
Prov. aut. Trento	85%	88%	88%	89%	90%	88%	88%	88%
Veneto	84%	86%	85%	86%	88%	88%	89%	88%
Friuli Venezia Giulia	87%	88%	85%	88%	88%	88%	88%	89%
Emilia-Romagna	81%	84%	82%	84%	85%	86%	86%	86%
Toscana	79%	81%	80%	81%	82%	83%	84%	84%
Umbria	79%	82%	79%	84%	86%	86%	87%	87%
Marche	82%	85%	83%	84%	86%	87%	88%	88%
Lazio	76%	79%	77%	79%	81%	82%	83%	83%
Abruzzo	74%	78%	76%	78%	82%	83%	84%	83%
Molise	71%	74%	74%	75%	79%	81%	82%	80%
Campania	60%	66%	64%	67%	72%	76%	77%	77%
Puglia	67%	72%	69%	72%	76%	79%	81%	80%
Basilicata	63%	70%	67%	71%	75%	78%	80%	79%
Calabria	55%	60%	59%	62%	68%	72%	73%	74%
Sicilia	56%	61%	61%	62%	66%	70%	71%	71%
Sardegna	61%	66%	65%	67%	70%	72%	73%	73%

Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Figura 4.3.2.4 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2018	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	70%	80%	74%	78%	79%	78%	82%	83%
Piemonte	60%	64%	64%	67%	69%	71%	73%	73%
Liguria	59%	64%	63%	65%	65%	69%	70%	71%
Lombardia	68%	73%	72%	75%	76%	79%	80%	80%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	76%	81%	80%	80%	82%	83%	85%	85%
Prov. aut. Bolzano (lingua ted.)	84%	97%	92%	92%	94%	94%	94%	95%
Prov. aut. Trento	73%	78%	78%	80%	82%	81%	82%	83%
Veneto	71%	73%	73%	74%	76%	79%	81%	82%
Friuli Venezia Giulia	74%	78%	74%	78%	78%	81%	81%	83%
Emilia-Romagna	67%	72%	71%	74%	74%	77%	78%	78%
Toscana	61%	65%	65%	67%	68%	72%	74%	75%
Umbria	60%	65%	63%	70%	73%	74%	77%	77%
Marche	66%	70%	70%	71%	73%	77%	79%	79%
Lazio	55%	59%	59%	62%	64%	67%	69%	70%
Abruzzo	53%	57%	56%	62%	64%	68%	70%	70%
Molise	48%	51%	54%	56%	62%	64%	67%	66%
Campania	34%	38%	40%	45%	49%	53%	55%	56%
Puglia	41%	45%	48%	50%	53%	58%	61%	62%
Basilicata	37%	41%	43%	50%	51%	56%	59%	61%
Calabria	30%	33%	35%	39%	43%	47%	49%	51%
Sicilia	31%	34%	36%	39%	43%	47%	49%	50%
Sardegna	38%	43%	44%	48%	51%	55%	56%	58%

Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Le figure 4.3.2.5 (*Reading*) e 4.3.2.6 (*Listening*) forniscono una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁴² all'interno delle regioni (asse orizzontale), ovvero una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

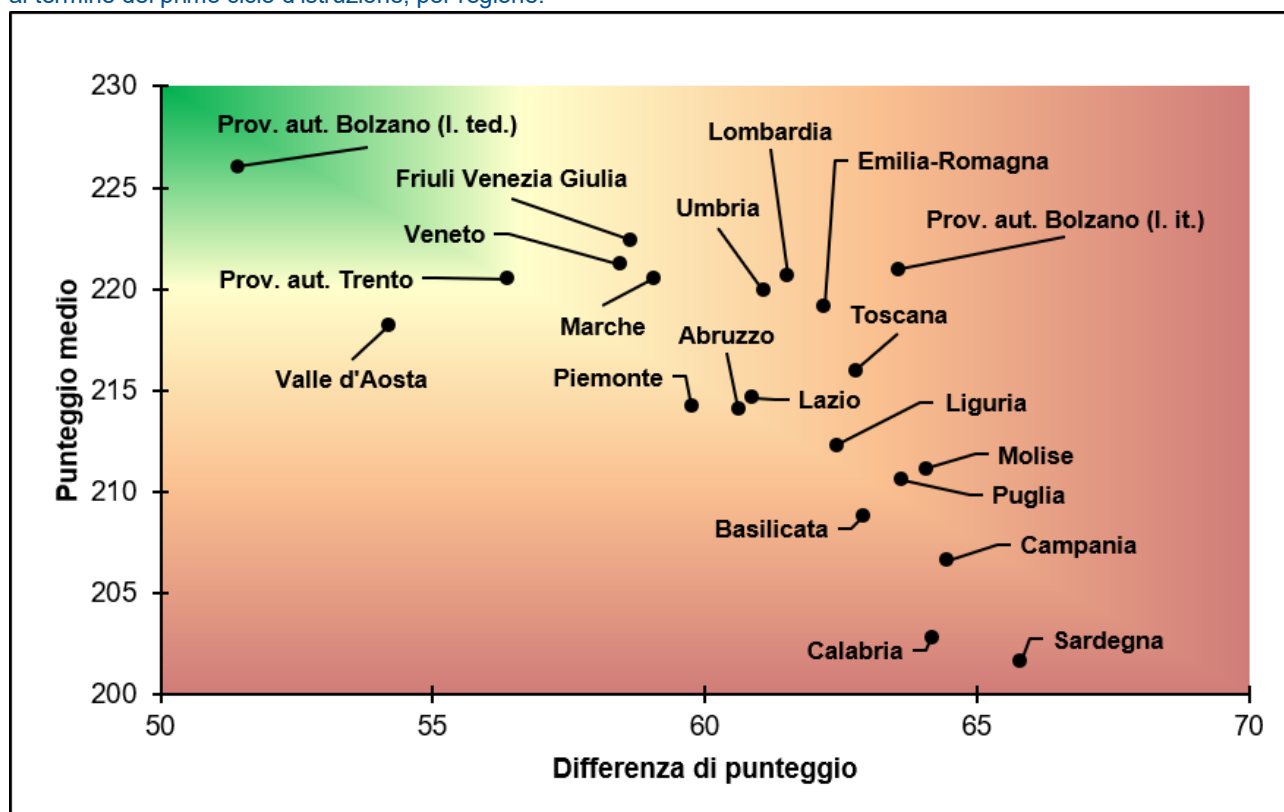
Nel quadrante in alto a sinistra si collocano le regioni con punteggi medi elevati e differenze contenute tra studenti e studentesse – configurandosi come situazioni caratterizzate da buoni livelli di apprendimento complessivi e da una maggiore equità: solo la Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca in entrambe le prove è presente nella parte più favorevole del grafico.

Al contrario, nel quadrante in basso a destra si concentrano le regioni con i punteggi medi più bassi e le differenze interne più elevate, a indicare un doppio livello di criticità: bassa efficacia e scarsa equità del sistema formativo. Questo è il caso della Campania per entrambe le prove, della Calabria e della Sardegna solo per *Reading* e della Sicilia solo per *Listening*.

In entrambe le prove, la Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana si distingue invece per punteggi medi elevati associati a un ampio divario interno dei risultati, evidenziando come a buoni livelli complessivi di apprendimento si accompagni una distribuzione meno omogenea degli esiti tra studenti e studentesse.

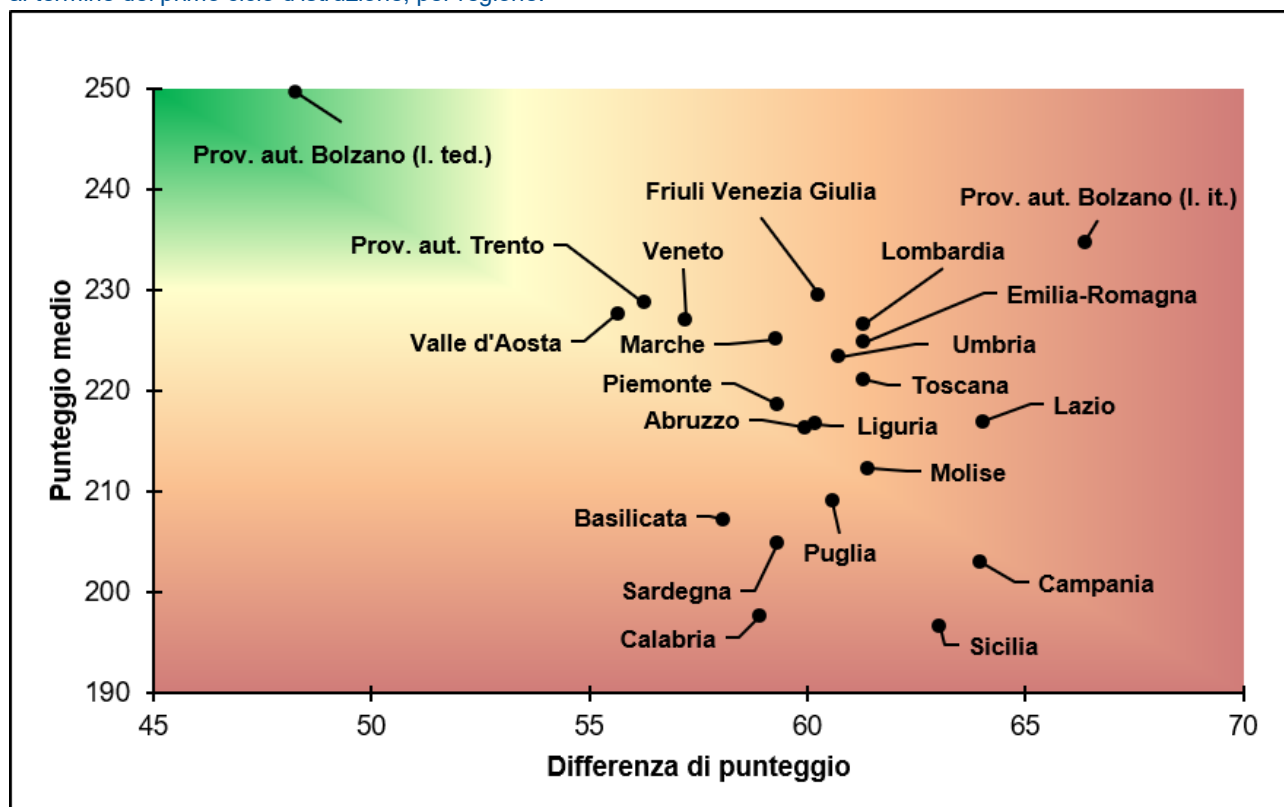
⁴² Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 4.3.2.5 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

Figura 4.3.2.6 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

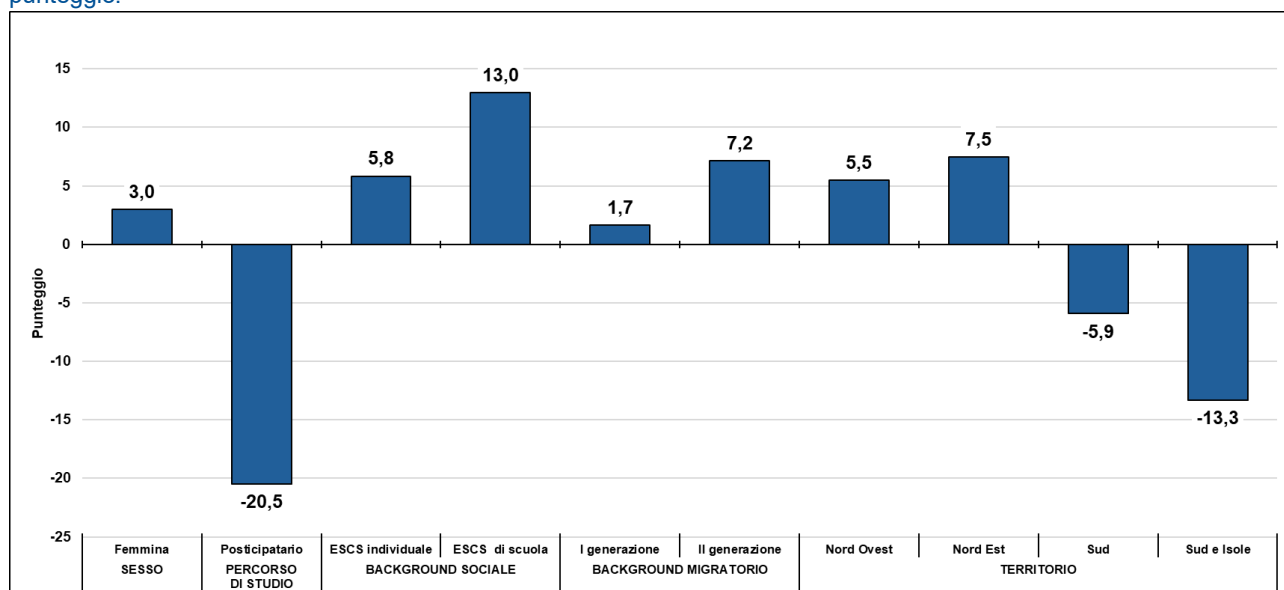
4.3.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente e studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. Le figure 4.3.3.1 e figure 4.3.3.2 confrontano gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto scolastico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

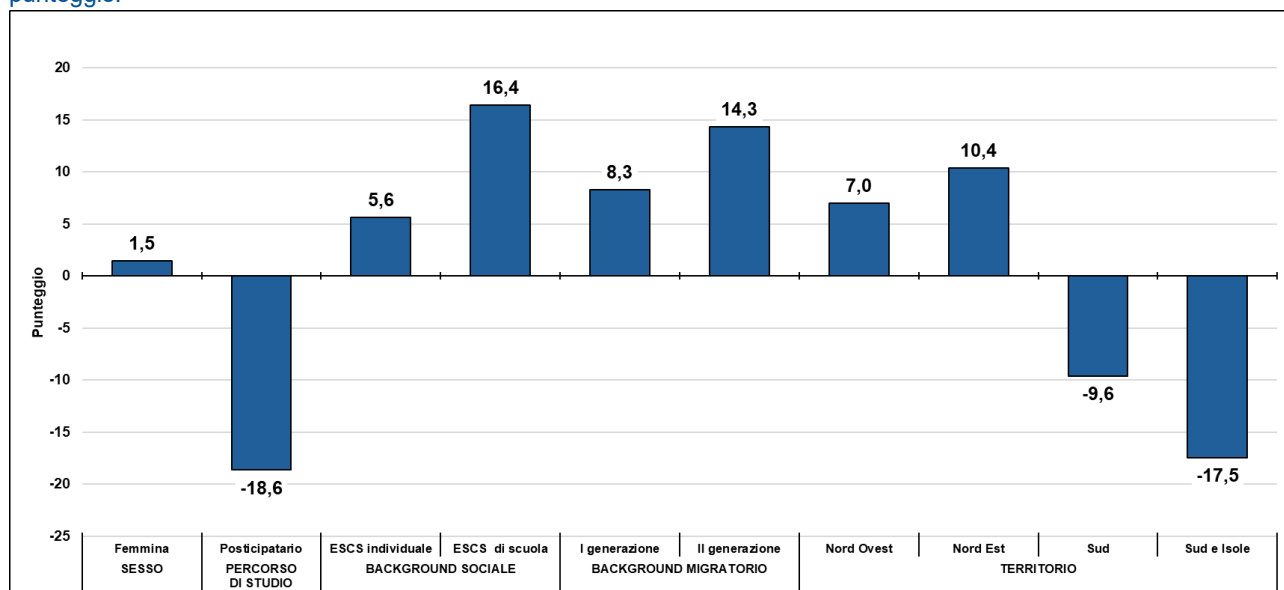
- **Sesso.** Mediamente, le ragazze conseguono un punteggio più alto dei ragazzi in entrambe le prove di Inglese: +3 punti in *Reading* e +1,5 punti in *Listening*.
- **Percorso di studio.** Gli studenti e studentesse che hanno accumulato almeno un anno di ritardo al termine del primo ciclo di istruzione sembrano essere più svantaggiati sia nella prova di *Listening* (-18,6 punti) ma soprattutto in quella di *Reading* (-20,5 punti).
- **Background sociale.** Gli studenti e le studentesse di famiglie avvantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale ottengono in media 5,8 punti in più in *Reading* e 5,6 punti in più in *Listening* mentre è stimato in +13 punti in *Reading* e +16,4 punti in *Listening* l'effetto di coloro che frequentano scuole che accolgono prevalentemente studenti e studentesse provenienti da contesti più avvantaggiati.
- **Background migratorio.** In continuità con quanto emerso nelle rilevazioni precedenti e anche rispetto agli altri gradi scolastici, l'origine immigrata, in particolare per le prime generazioni, sembra avere un'incidenza positiva – contrariamente a quanto emerge dalle prove di Italiano e Matematica – soprattutto per la prova di *Listening* (+8,3 punti per le prime generazioni e +14,3 per le seconde generazioni). Una delle possibili ragioni di tale vantaggio potrebbe essere individuata nel fatto che questi allievi e queste allieve sono maggiormente predisposti ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (quella d'insegnamento e quella parlata a casa).
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, soprattutto nella prova di *Listening*, a netto vantaggio del Settentrione (in particolare nel Nord Est: rispettivamente +7,5 punti in *Reading* e +10,4 punti in *Listening*) rispetto al Centro e al Mezzogiorno (soprattutto per il Sud e Isole: rispettivamente -13,3 punti e -17,5 punti).

Figura 4.3.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Reading* al termine del primo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026

Figura 4.3.3.2 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Listening* al termine del primo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026



CAPITOLO 4 - IN SINTESI

- ✓ In **Italiano** il **56,9%** di studenti e studentesse raggiunge almeno il **livello 3** e il **54,5%** in **Matematica**, **entrambi in calo** rispetto al 2025.
- ✓ In **Inglese Reading**, l'**82,5%** di studenti e studentesse raggiunge il livello **A2**, dato stabile rispetto al 2025 ma in forte crescita nel medio periodo.
- ✓ In **Inglese Listening**, il **70,3%** di studenti e studentesse raggiunge il livello **A2**, con un lieve miglioramento rispetto al 2025 e un incremento marcato da inizio serie storica.
- ✓ Le **differenze territoriali** rimangono ampie: **Nord Ovest, Nord Est e Centro** presentano quote più elevate di studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti, mentre il **Sud e Isole** mostra i divari più accentuati.
- ✓ In **Italiano**, regioni come **Valle d'Aosta, Umbria e Marche** si collocano sui livelli più elevati, mentre **Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Calabria, Sicilia e Sardegna** evidenziano le maggiori criticità.
- ✓ In **Matematica**, i risultati meno positivi si osservano in **Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna**.
- ✓ Tra i fattori associati agli esiti emergono con forza il **ritardo nel percorso scolastico**, il **contesto socio-economico e culturale**, il **background migratorio** e il **territorio**; il **divario di genere** favorisce le ragazze in **Italiano e Inglese**, ma i ragazzi in **Matematica**.

CAPITOLO

5

**I RISULTATI
DI CLASSE II
SCUOLA SECONDARIA
SECONDO GRADO**

Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 5 - I risultati della classe II di scuola secondaria di secondo grado

Prospetto 5.1 – Caratteristiche principali delle prove INVALSI per la classe II secondaria di secondo grado.

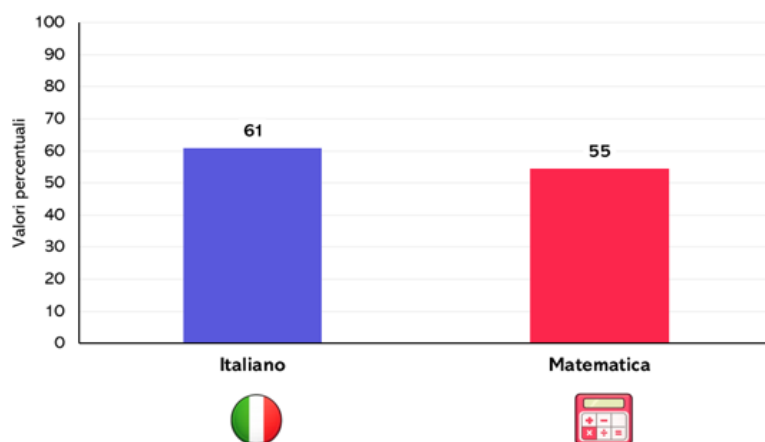


Prospetto 5.2 – I risultati a colpo d'occhio per le prove INVALSI in II secondaria di secondo grado.



I risultati a colpo d'occhio

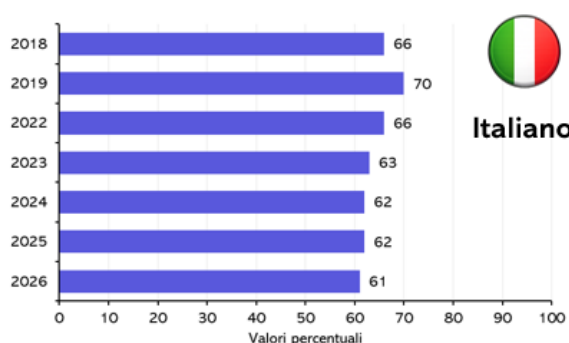
Classe II secondaria di secondo grado



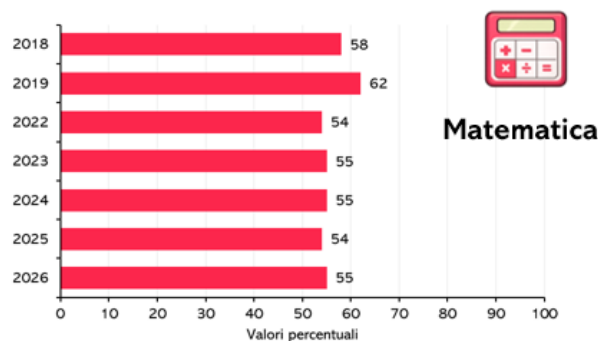
Studenti e studentesse
che raggiungono
i traguardi previsti in
II secondaria secondo grado
(anno 2026)

(Fonte: INVALSI 2026)

Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in II secondaria secondo grado (serie storica 2018-2026)



Italiano



Matematica

(Fonte: INVALSI da 2018 a 2026)

5.1 La prova INVALSI di Italiano

La prova INVALSI di Italiano prevista per la classe II della scuola secondaria di secondo grado intende rilevare quanto studenti e studentesse siano in grado di confrontarsi in modo consapevole con un testo scritto. Non si tratta soltanto di individuare informazioni esplicite ma anche di ricostruirne il significato, interpretarne i contenuti, riflettere sulle scelte linguistiche e mettere in gioco conoscenze ed esperienze maturate nel proprio percorso di studio. Di fronte a testi differenti per struttura, finalità e linguaggio, la prova monitora quindi la capacità di leggere, comprendere e attribuire senso ai testi in modo critico e consapevole⁴³.

Poiché al termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione, la prova richiede il possesso di solide competenze di base e rappresenta un importante momento di verifica degli apprendimenti raggiunti. Le informazioni che ne derivano riguardano infatti una dimensione indispensabile per l'esercizio consapevole dei diritti e dei doveri di cittadinanza e per affrontare con successo il successivo percorso di studi nel triennio della scuola secondaria di secondo grado.

⁴³ Per approfondire:

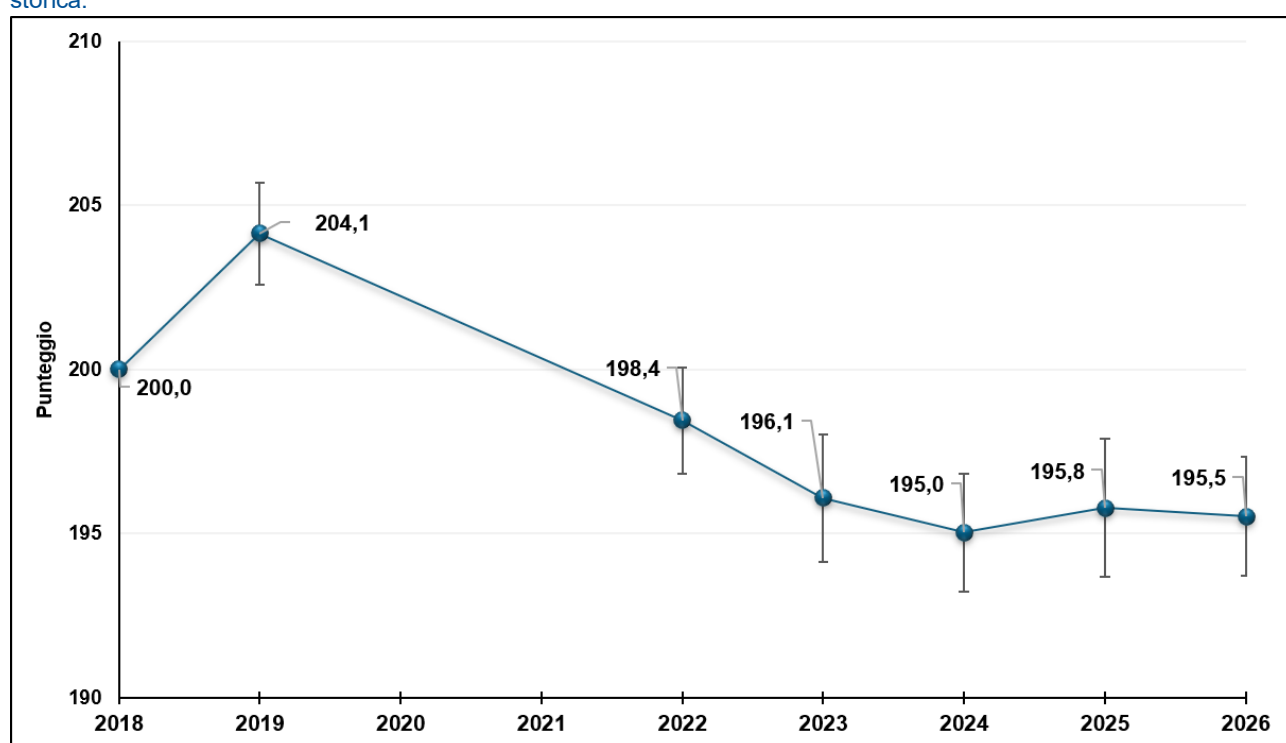
[https://INVALSI-](https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_CBT_R)

areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_CBT_R
[apporto%20tecnico%202018.pdf](https://areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_CBT_R); https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

La figura 5.1.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2018 al 2026⁴⁴. La prova somministrata nel 2022, ossia la più prossima alla pandemia, aveva fatto emergere un effetto negativo legato all'emergenza sanitaria da Covid-19. In seguito, si è riscontrata una sostanziale stabilità, confermata anche per il 2026 (la differenza, infatti, non è statisticamente significativa⁴⁵).

L'andamento osservato suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sulla qualità degli apprendimenti. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, i cambiamenti nelle modalità di fruizione delle informazioni e dei testi, le trasformazioni nelle pratiche comunicative mediate dalle tecnologie digitali, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola. La sostanziale stabilità dei risultati osservata negli ultimi anni suggerisce che il recupero degli apprendimenti richieda interventi di lungo periodo, capaci di affrontare criticità che appaiono riconducibili non soltanto a fattori contingenti, ma anche a trasformazioni più profonde del contesto educativo e sociale.

Figura 5.1.1 – Risultati di studenti e studentesse in Italiano in II secondaria di secondo grado. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 5.1.1), il 61,3% degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Italiano, ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni Nazionali/Linee Guida. Si tratta di una quota di poco inferiore rispetto a quella osservata per l'anno precedente: -1,1 punti percentuali.

⁴⁴ La prova INVALSI di II secondaria di secondo grado non è stata svolta per motivi legati alla pandemia da Covid-19 non solo nel 2020, come per tutte le altre classi coinvolte, ma anche nel 2021.

⁴⁵ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

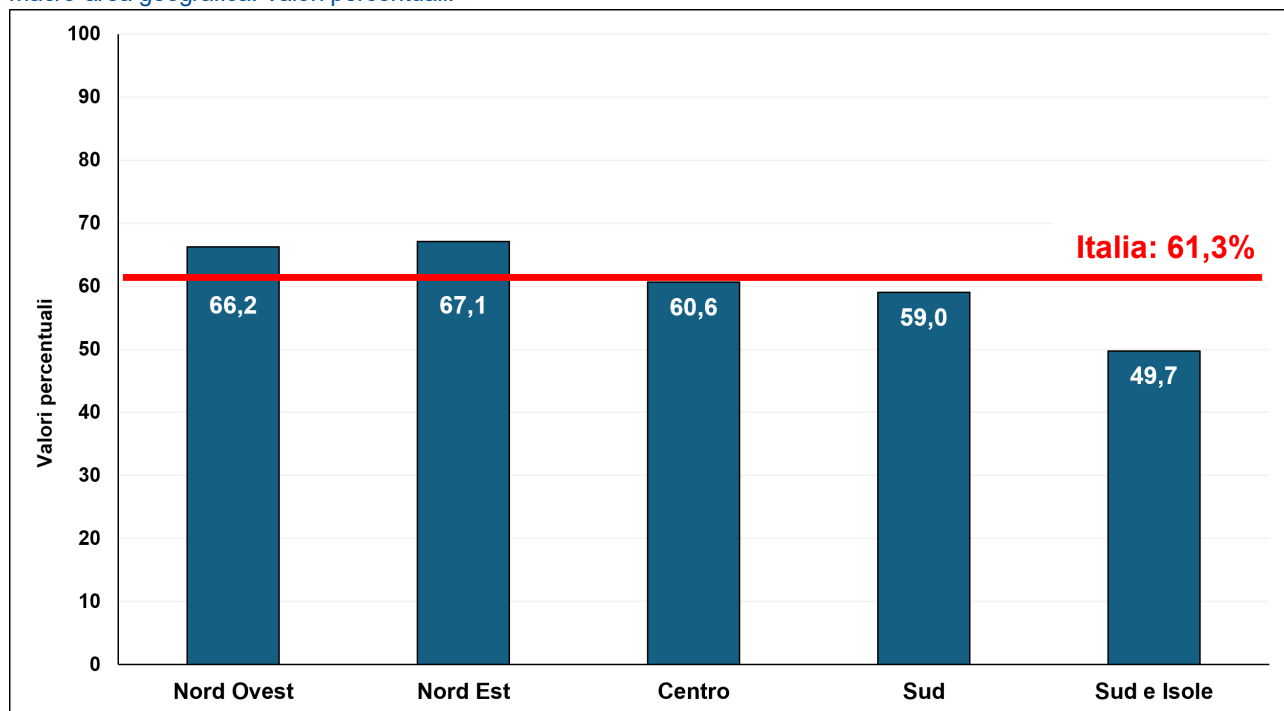
Tavola 5.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano in II secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale.

Livello	%
Livello 1	14,5%
Livello 2	24,2%
Livello 3	30,2%
Livello 4	21,5%
Livello 5	9,6%
TOTALE	100,0%
Almeno livello base	61,3%

Fonte: INVALSI 2026

La distribuzione territoriale dei risultati mostra ampie differenze tra le macro-aree geografiche (figura 5.1.2). Si hanno quote più ampie nel Nord Ovest e nel Nord Est. Nel Centro i valori sono complessivamente pari alla media nazionale, nel Sud di poco inferiori mentre nel Sud e Isole si registra il più ampio divario.

Figura 5.1.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, per macro-area geografica. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 5.1.1 fornisce una descrizione dei livelli della prova INVALSI di Italiano somministrata in II secondaria di secondo grado. Come per le prove di classe III della secondaria di primo grado e in quelle dell'ultimo anno di secondaria di secondo grado, il livello 3 rappresenta la soglia minima di adeguatezza mentre i livelli 1 e 2 indicano risultati non adeguati al percorso di scolarità.

 Livelli prova INVALSI Italiano Classe II secondaria di secondo grado	
Livello  1	L'allievo/a: • individua informazioni date in parti circoscritte di brevi testi nei quali gli argomenti trattati seguono una successione ordinata; • riconosce e localizza tali informazioni se queste sono riprese letteralmente nella domanda; • svolge tali compiti in testi vicini alla sua esperienza personale e di studio; • ricostruisce il significato di parole o di espressioni di uso abituale e sa riconoscere semplici relazioni logiche e linguistiche tra informazioni che sono collocate nella stessa parte di testo; • coglie le scelte stilistiche di un autore più frequentemente incontrate nel corso degli studi; • svolge compiti linguistici che richiedono soprattutto il ricorso alla propria conoscenza naturale e spontanea della lingua.
Livello  2	L'allievo/a: • individua informazioni date esplicitamente in testi brevi su argomenti vicini alla propria esperienza; • localizza le informazioni che si riferiscono al tema principale o sono riprese in più punti del testo; • ricostruisce il significato di parole anche meno conosciute e coglie il significato di espressioni figurate tra quelle di uso più comune; • è in grado di ricostruire il significato di brevi parti di testo che contengono alcune informazioni implicite attraverso le informazioni presenti nel testo che sono a lui/lei più familiari; • coglie il punto di vista dell'autore e sa riconoscere alcuni tipi e alcuni generi di testo; • svolge compiti grammaticali che richiedono il ricorso alla propria conoscenza spontanea della lingua supportata dalla conoscenza di elementi di base della grammatica.
Livello  3	L'allievo/a: • individua informazioni date esplicitamente in punti diversi del testo, anche distanti tra loro e in presenza di più informazioni che potrebbero essere confuse con quelle richieste; • ricostruisce il significato di parole di uso comune, di termini tecnico-specialistici, di parole di registro formale e di uso letterario e di espressioni figurate attraverso le informazioni presenti nel testo; • ricostruisce il significato di porzioni di testo collegando tra loro informazioni vicine, attraverso inferenze semplici che derivano dalla propria esperienza personale o scolastica; • ricostruisce il significato globale e coglie il tema centrale del testo; • sa cogliere l'intenzione comunicativa principale dell'autore e lo scopo prevalente del testo; • svolge compiti grammaticali che richiedono una conoscenza di forme e strutture centrali della lingua.
Livello  4	L'allievo/a: • Individua informazioni anche non vicine tra loro in testi di forma e contenuto diversi; • ricostruisce il significato di parole comuni utilizzate nel testo con significati particolari meno usuali, oltre che di espressioni proprie e particolari della lingua soprattutto in testi di tipo letterario; • ricostruisce il significato di ampie parti di testo mettendo in relazione informazioni implicite ed esplicite, e riconoscendo temi, sottotemi, struttura e organizzazione del testo stesso; • riconosce la funzione di originali scelte stilistiche di un autore nonché specifiche tecniche narrative dei testi letterari e distingue tesi e opinioni presenti nei testi argomentativi; • svolge compiti grammaticali relativamente complessi, grazie a una maggiore sensibilità linguistica spontanea, a un adeguato bagaglio lessicale, a una più ampia conoscenza di contenuti grammaticali.
Livello  5	L'allievo/a: • individua diverse informazioni, lontane tra loro, in testi complessi e su temi relativi a fenomeni attuali; • individua le parole-chiave del testo, mettendo in relazione più informazioni, anche implicite; • ricostruisce il significato delle parti che compongono il testo, riconoscendo la funzione dei legami logico-sintattici e integrando informazioni non date facendo ricorso alla propria esperienza; • ricostruisce il significato di ciascun capoverso e lo integra con il significato globale del testo; • riflette sulla forma del testo e ne riconosce stile e struttura; • coglie le scelte stilistiche dell'autore, il registro, il tono e le principali figure retoriche di un testo; • svolge compiti grammaticali complessi che richiedono una buona conoscenza di forme e strutture linguistiche, unitamente al possesso di un ampio bagaglio lessicale.

Fonte: INVALSI 2026

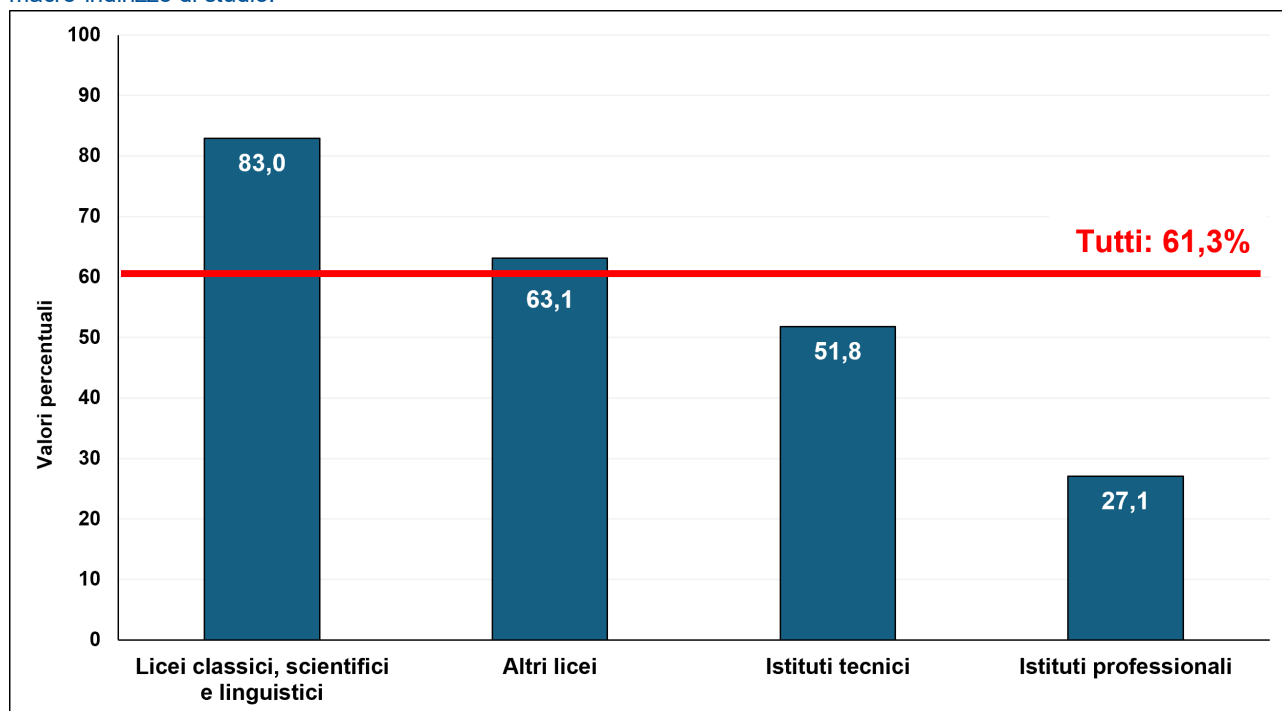
Diversamente da quanto proposto nelle analisi degli esiti delle prove nel primo ciclo d'istruzione, per la scuola secondaria di secondo grado è necessario introdurre alcune differenziazioni in base ai macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche emerse nelle rilevazioni precedenti, considerando la vicinanza dei risultati medi conseguiti dagli studenti e dalle studentesse. Per questa ragione, gli esiti della prova di Italiano sono presentati secondo la seguente classificazione:

- licei classici, scientifici e linguistici;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁴⁶.

Complessivamente (figura 5.1.3), la quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo si registra nei licei classici, scientifici e linguistici (83%). Il valore si riduce sensibilmente negli altri licei (63,1%); si fa però ancora più contenuto negli istituti tecnici (51,8%) e, soprattutto, negli istituti professionali (27,1%).

Il sensibile divario osservato tra i licei classici, scientifici e linguistici e gli altri percorsi liceali può essere interpretato alla luce di almeno due fenomeni tra loro intrecciati. Da un lato, il progressivo processo di licealizzazione⁴⁷ che ha caratterizzato il sistema scolastico italiano negli ultimi decenni – ossia la crescente preferenza di famiglie e di studenti e studentesse per i percorsi liceali – ha modificato profondamente la composizione interna di questo ramo di istruzione secondaria di secondo grado. Dall'altro, l'espansione dell'offerta e della domanda di istruzione liceale ha portato alcuni indirizzi ad accogliere una popolazione studentesca sempre più diversificata, sia sotto il profilo degli apprendimenti pregressi sia per quanto riguarda le caratteristiche socio-economiche e culturali di provenienza.

Figura 5.1.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, per macro-indirizzo di studio.



Fonte: INVALSI 2026

5.1.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Veniamo ora a disaggregare i risultati raggiunti nella prova di Italiano per regione. Da una prima complessiva fotografia (figura 5.1.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

⁴⁶ Solo per la Provincia autonoma di Bolzano (comunità di lingua tedesca) e la Provincia autonoma di Trento il dato per questo macro-indirizzo di studio non viene fornito perché non presente.

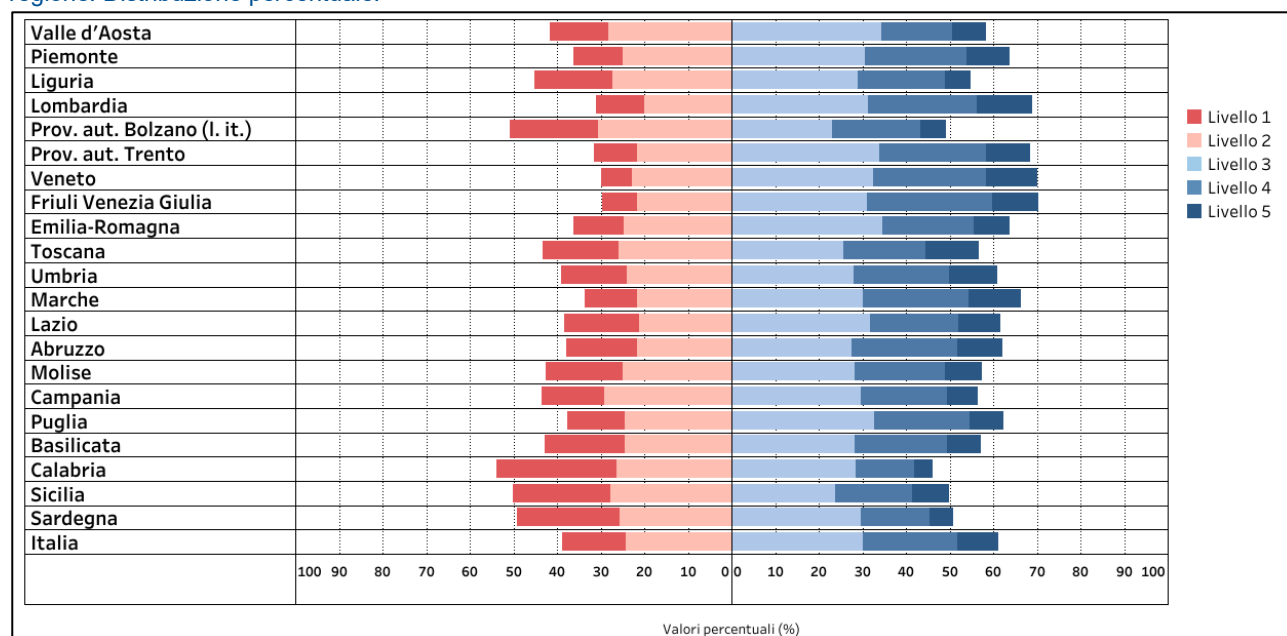
⁴⁷ Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito, per l'a.s. 2025/26 il 56% di studenti e studentesse che stanno frequentando una scuola secondaria di secondo grado è iscritto a un percorso liceale (+0,4 punti percentuali rispetto all'a.s. 2025/26 e +7,9 punti percentuali rispetto all'a.s. 2015/16).

- **Gruppo 1** in cui il risultato medio si colloca in linea generale al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia e Basilicata;
- **Gruppo 2** in cui il risultato medio si posiziona sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2, sul limite dell'adeguatezza: Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Sicilia e Sardegna;
- **Gruppo 3** in cui il risultato medio si ferma a livello 2: solo la Calabria.

Rispetto al 2025, la Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, la Sicilia e la Sardegna sono passate dal gruppo 1 al gruppo 2 mentre la Calabria dal gruppo 2 al gruppo 3.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è alta in Lombardia, (12,9%), Toscana (12,2%) e Marche (11,9%). Nella situazione opposta: Calabria (4,3%), Sardegna (5,4%) e Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana (5,8%). In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto in Veneto (7,1%), in Friuli Venezia Giulia (7,9%) e nella Provincia autonoma di Trento (9,8%); è molto ampio in Calabria (27,4%), Sardegna (23,5%) e Sicilia (22,3%).

Figura 5.1.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

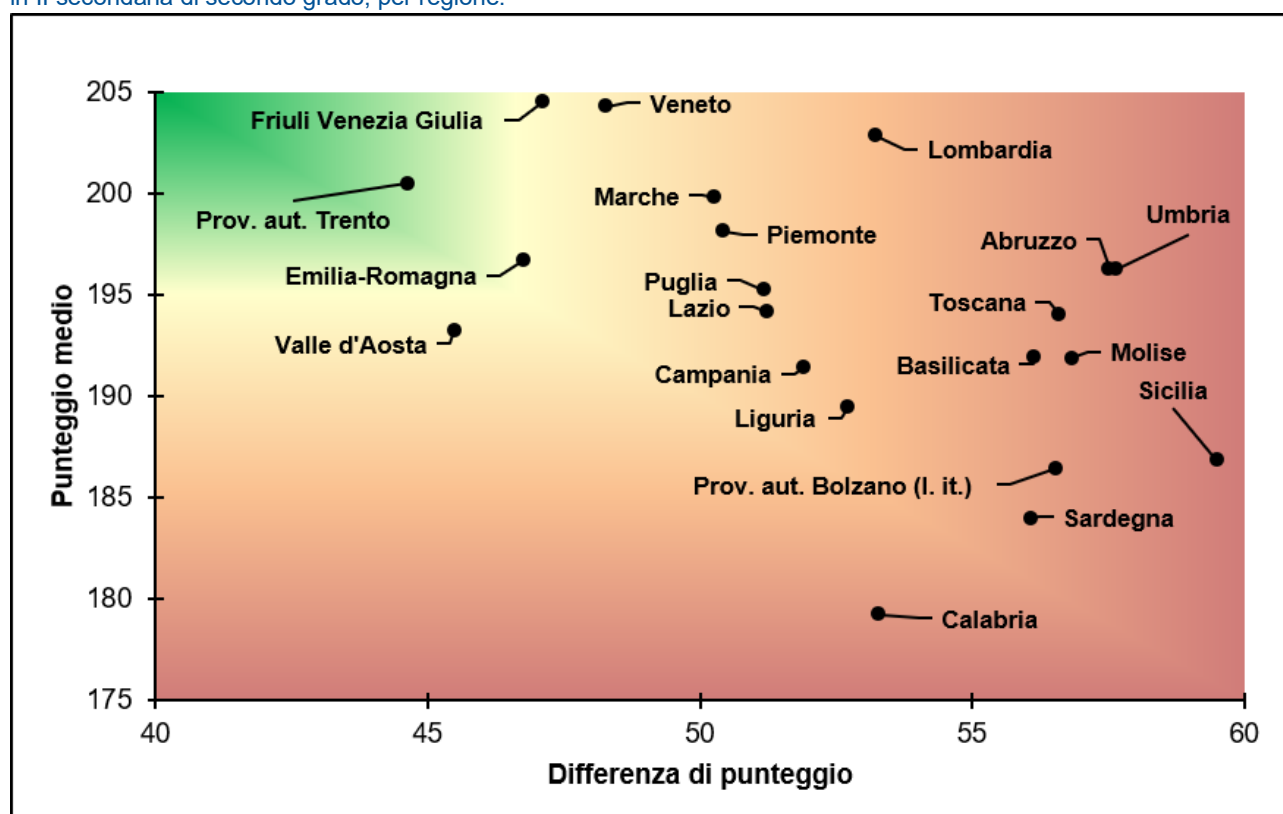
La figura 5.1.1.2 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁴⁸ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ossia una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

La Provincia autonoma di Trento è l'unica regione nell'area più favorevole del grafico, caratterizzata da punteggi medi elevati e differenze interne relativamente contenute, coniugando efficacemente quindi buoni livelli di apprendimento con una maggiore equità nella distribuzione dei risultati. In una posizione analoga, si trovano anche la Valle d'Aosta, il Veneto, l'Emilia-Romagna e il Friuli Venezia Giulia.

All'estremo opposto, la Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, la Calabria, la Sicilia e la Sardegna si distinguono per punteggi medi più bassi associati a un'ampia differenza interna, configurando una situazione di particolare criticità. Piemonte, Lombardia, Marche, Abruzzo e Umbria si situano in una posizione intermedia, con risultati relativamente elevati ma un'alta dispersione interna di punteggio.

⁴⁸ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 5.1.1.2 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Italiano in II secondaria di secondo grado, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

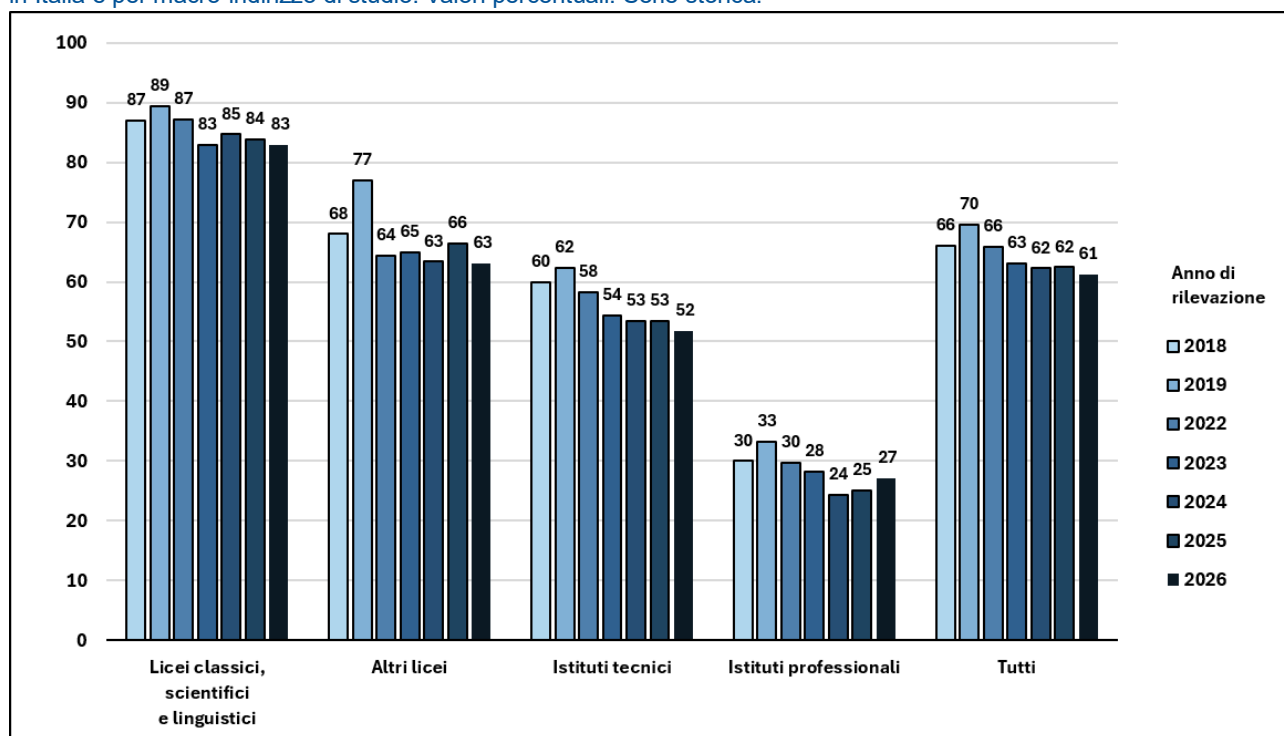
5.1.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione nel 2026 e quelli rilevati negli anni precedenti.

La figura 5.1.2.1 evidenzia l'evoluzione, dal 2019 al 2026, della quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello 3 nei diversi macro-indirizzi di studio. In tutti gli anni considerati, i licei classici, scientifici e linguistici registrano le percentuali più elevate rispetto anche agli altri licei; seguono poi gli istituti tecnici e, infine, gli istituti professionali dove si osservano sistematicamente i valori più contenuti.

I risultati mostrano un andamento coerente con quanto osservato non solo nel nostro Paese ma anche in molti altri sistemi educativi: gli studenti e le studentesse dei percorsi liceali tendono mediamente a conseguire esiti più elevati nelle prove standardizzate rispetto ai coetanei e alle coetanee degli indirizzi tecnici e professionali. Tale differenza riflette – almeno parzialmente – la diversa composizione dell'utenza, le differenti finalità formative dei percorsi e il peso attribuito alle competenze di comprensione del testo scritto nei curricula dei vari indirizzi. Pertanto, la presenza di quote più contenute di studenti e studentesse ai livelli più elevati (livelli 4 e 5) negli istituti tecnici e professionali non rappresenta di per sé un elemento critico; maggiore attenzione merita invece la capacità del sistema di garantire a tutti e a tutte il raggiungimento del livello 3, che identifica un possesso adeguato degli apprendimenti di base necessari per proseguire gli studi, inserirsi nel mondo del lavoro e partecipare in modo consapevole alla vita sociale. L'obiettivo prioritario è allora assicurare che tale traguardo venga raggiunto dal maggior numero possibile di studenti e studentesse, indipendentemente dall'indirizzo di studio frequentato, tanto più in una fase del percorso scolastico che rientra nell'obbligo di istruzione.

Figura 5.1.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-indirizzo di studio. Valori percentuali. Serie storica.



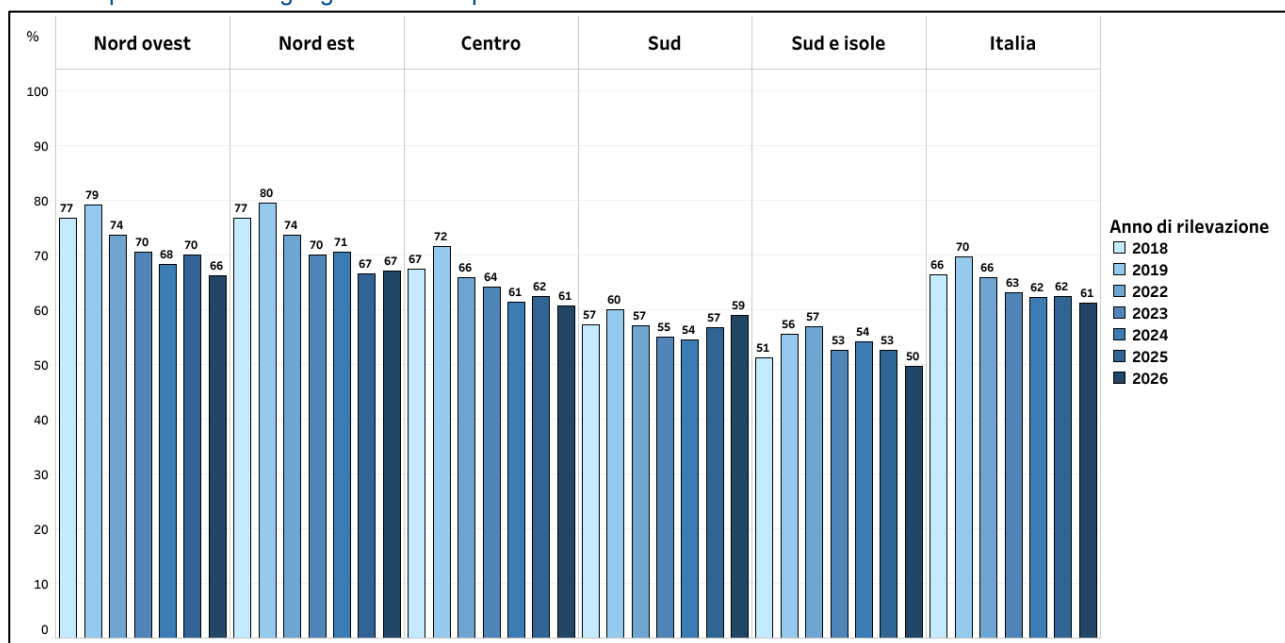
Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Complessivamente a livello nazionale (figura 5.1.2.2), dal 2022 continua a ridursi la quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo, attestandosi nel 2026 al 61%, -5 punti percentuali da inizio serie storica.

Il calo tra 2025 e 2026 interessa il Nord Ovest (-4 punti percentuali), il Centro (-1 punto percentuale) e il Sud e Isole (-3 punti percentuali) mentre nel Sud si osserva un aumento di 2 punti percentuali.

La distribuzione dei risultati continua a confermare la persistenza del tradizionale divario territoriale tra le aree settentrionali e quelle meridionali del Paese.

Figura 5.1.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

La serie storica a livello regionale (figura 5.1.2.3) mostra un andamento complessivamente eterogeneo ma caratterizzato da una tendenza comune: nel 2026 nessuna regione raggiunge i livelli osservati nel 2019. In molte realtà territoriali si osserva una progressiva riduzione della quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo, intervallata da fasi di parziale recupero che tuttavia non consentono di colmare il divario accumulato nel corso del periodo considerato.

Le contrazioni più marcate tra il 2019 e il 2026 si registrano in Valle d'Aosta (-27 punti percentuali), nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana (-19 punti percentuali) e in Liguria (-17 punti percentuali). Al contrario, le diminuzioni risultano più contenute in Campania e Sardegna (-2 punti percentuali in entrambe le regioni) e Basilicata (-3 punti percentuali). La Calabria, pur registrando una riduzione di 7 punti percentuali rispetto al 2019, continua a presentare la quota più bassa di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo (46%) mentre la Puglia è l'unico caso di miglioramento (+2 punti percentuali rispetto al 2019).

Rispetto al 2025, il 2026 evidenzia un quadro meno uniforme. Alcune regioni mostrano segnali di miglioramento, in particolare la Puglia e le Marche (+4 punti percentuali) e la Campania (+2 punti percentuali). In altre realtà si osserva invece una sostanziale stabilità, come in Friuli Venezia Giulia ed Emilia-Romagna. Diverse regioni del Nord registrano invece una marcata flessione: è il caso della Valle d'Aosta (-16 punti percentuali), della Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana (-13 punti percentuali) e della Provincia autonoma di Trento (-10 punti percentuali).

Nonostante le variazioni osservate nel corso degli anni, la distribuzione territoriale dei risultati mantiene una certa continuità. Le regioni del Nord e del Centro continuano generalmente a presentare quote più elevate di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo mentre nel Mezzogiorno i valori rimangono mediamente più contenuti. Tuttavia, il rallentamento o il recupero osservato in alcune regioni meridionali, a fronte di flessioni registrate in diversi territori settentrionali, suggerisce una parziale riduzione delle distanze territoriali. Tale convergenza non deriva però necessariamente da un miglioramento generalizzato delle aree tradizionalmente più fragili, quanto piuttosto da una diminuzione più accentuata dei risultati in alcune regioni storicamente caratterizzate da livelli di apprendimento più elevati. Nel complesso, i dati confermano la persistenza di significative differenze territoriali e indicano come il recupero dei livelli pre-pandemici rappresenti ancora una sfida aperta per l'intero sistema scolastico nazionale.

Figura 5.1.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano in II secondaria di secondo grado, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2019	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	85%	72%	72%	72%	74%	58%
Piemonte	76%	72%	68%	72%	69%	64%
Liguria	72%	66%	63%	66%	61%	55%
Lombardia	81%	76%	73%	67%	71%	69%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	68%	57%	58%	51%	62%	49%
Prov. aut. Trento	83%	76%	88%	75%	78%	68%
Veneto	84%	78%	74%	71%	68%	70%
Friuli Venezia Giulia	79%	75%	74%	71%	70%	70%
Emilia-Romagna	75%	70%	63%	71%	64%	64%
Toscana	69%	63%	65%	60%	60%	57%
Umbria	72%	65%	66%	67%	64%	61%
Marche	75%	69%	64%	63%	62%	66%
Lazio	72%	67%	63%	61%	64%	62%
Abruzzo	68%	63%	61%	63%	65%	62%
Molise	63%	58%	65%	54%	62%	57%
Campania	58%	54%	53%	52%	54%	56%
Puglia	60%	59%	55%	55%	58%	62%
Basilicata	60%	57%	60%	56%	58%	57%
Calabria	53%	57%	51%	48%	51%	46%
Sicilia	57%	58%	51%	55%	52%	50%
Sardegna	53%	52%	58%	57%	54%	51%

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

5.1.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

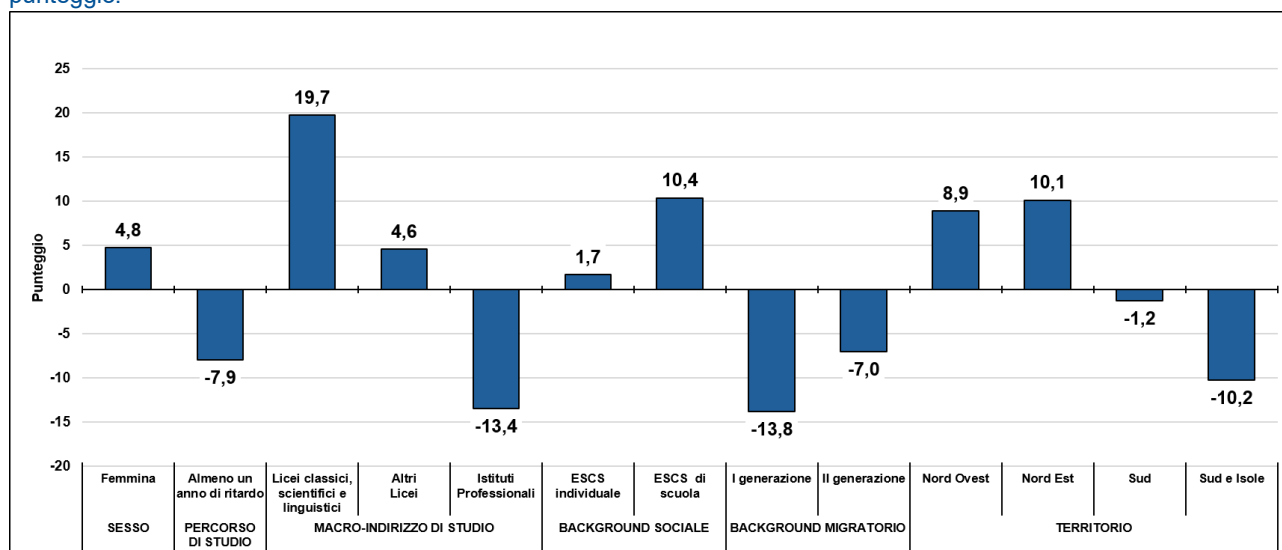
È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 5.1.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più alto di 4,8 punti rispetto a quello dei ragazzi.
- **Percorso di studio.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo conseguono un risultato mediamente più basso: -7,9 punti, pari a oltre mezzo anno di apprendimento presunto.
- **Macro-indirizzo di studio.** Chi frequenta il liceo classico, scientifico o linguistico consegue mediamente un risultato più elevato di 19,7 punti. Tale vantaggio si riduce a solo 4,6 punti per chi frequenta un altro tipo di liceo, confermando così il fatto che tali esiti sono mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica. Si osserva, infine, una considerevole distanza tra chi frequenta un istituto tecnico e chi è iscritto in un istituto professionale (-13,4 punti).
- **Background sociale.** Gli studenti e le studentesse di famiglie avvantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale ottengono in media 1,7 punti in più mentre è stimato in +10,4 punti l'effetto di coloro

che frequentano scuole che accolgono prevalentemente studenti e studentesse provenienti da contesti più avvantaggiati.

- **Background migratorio.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di 13,8 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata; situazione simile anche se meno grave per studenti stranieri e studentesse straniere di seconda generazione: -7 punti.
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +8,9 punti e Nord Est +10,1 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (in particolare il Sud e Isole: -10,2 punti).

Figura 5.1.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano in II secondaria di secondo grado. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026

5.2 La prova INVALSI di Matematica

La prova INVALSI di Matematica prevista per la classe II della scuola secondaria di secondo grado intende rilevare quanto studenti e studentesse siano in grado di mobilitare quanto appreso per comprendere e affrontare compiti di natura matematica, sviluppando ragionamenti e individuando strategie risolutive adeguate. La prova non si limita infatti a verificare il possesso di procedure e tecniche di calcolo ma richiede di mettere in relazione concetti, argomentare le proprie scelte e applicare le conoscenze acquisite in contesti differenti. Gli ambiti oggetto di rilevazione riguardano Numeri, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni⁴⁹.

Poiché somministrata al termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione, la prova richiede il possesso di solide competenze matematiche di base e rappresenta un importante momento di verifica degli apprendimenti raggiunti. Le informazioni che ne derivano riguardano una dimensione indispensabile sia per affrontare con successo il successivo percorso di studi nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, sia per sviluppare le competenze necessarie a interpretare la realtà, assumere decisioni consapevoli e partecipare pienamente alla vita sociale e civile.

La figura 5.2.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2018 al 2026⁵⁰. La prova somministrata nel 2022, ossia la più prossima alla pandemia, aveva fatto emergere un effetto negativo

⁴⁹

Per

approfondire:

[https://INVALSI-](https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.2_Prove_Matematica_CBT_2018.pdf)

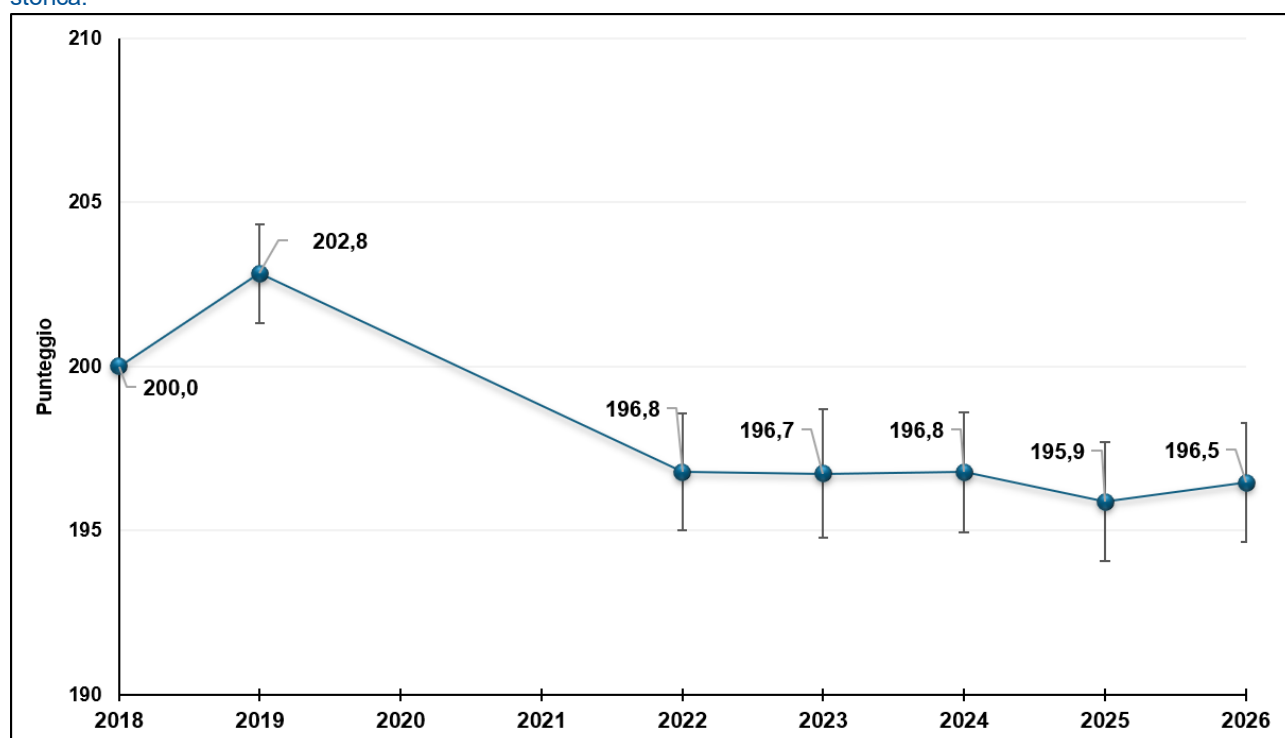
[areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte I capitolo 1.2 Prove Matematica CBT 2018.p](https://areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.2_Prove_Matematica_CBT_2018.pdf)
df: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

⁵⁰ La prova INVALSI di II secondaria di secondo grado non è stata svolta per motivi legati alla pandemia da Covid-19 non solo nel 2020, come per tutte le altre classi coinvolte, ma anche nel 2021.

legato all'emergenza sanitaria da Covid-19. In seguito, si è riscontrata una sostanziale stabilità, confermata anche per il 2026 (la differenza, infatti, non è statisticamente significativa⁵¹).

L'andamento osservato suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sullo sviluppo degli apprendimenti. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, i cambiamenti nelle modalità di apprendimento e di accesso alle informazioni, le trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali nelle pratiche di studio e di insegnamento, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola. La sostanziale stabilità dei risultati osservata negli ultimi anni suggerisce che il recupero degli apprendimenti richieda interventi di lungo periodo, capaci di affrontare criticità che appaiono riconducibili non soltanto a fattori contingenti ma anche a trasformazioni più profonde del contesto educativo e sociale.

Figura 5.2.1 – Risultati di studenti e studentesse in Matematica in II secondaria di secondo grado. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 5.2.1), il 54,6% degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Matematica, ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni Nazionali/Linee Guida. Si tratta di una quota di poco superiore rispetto a quella osservata per l'anno precedente: +0,9 punti percentuali.

⁵¹ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

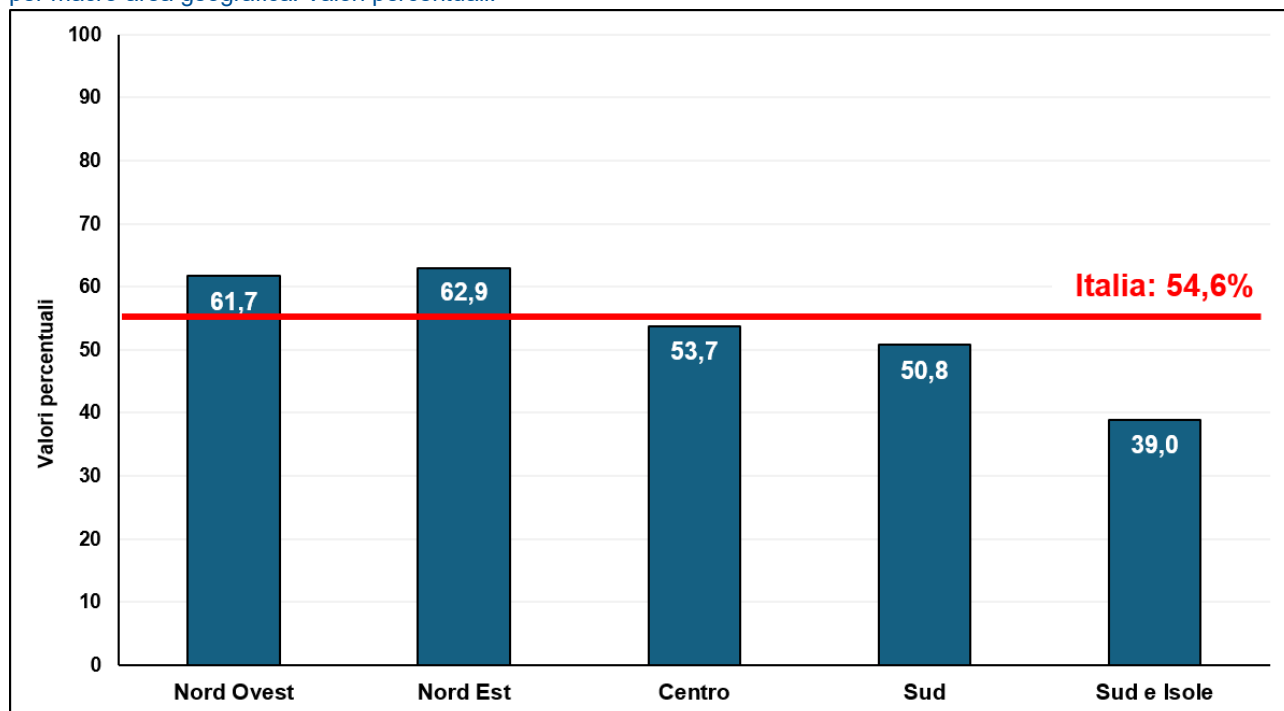
Tavola 5.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica in II secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale.

Livello	%
Livello 1	18,4%
Livello 2	27,0%
Livello 3	24,3%
Livello 4	16,9%
Livello 5	13,4%
TOTALE	100,0%
Almeno livello base	54,6%

Fonte: INVALSI 2025

La distribuzione territoriale dei risultati mostra significative differenze tra le macro-aree geografiche (figura 5.2.2). Si hanno quote più ampie nel Nord Ovest e nel Nord Est. Nel Centro i valori sono complessivamente al pari della media nazionale, nel Sud di poco inferiori mentre nel Sud e Isole si registra il divario più ampio.

Figura 5.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, per macro-area geografica. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 5.2.1 fornisce una descrizione dei livelli della prova INVALSI di Matematica somministrata in II secondaria di secondo grado. Come per le prove di classe III della secondaria di primo grado e in quelle dell'ultimo anno di secondaria di secondo grado, il livello 3 rappresenta la soglia minima di adeguatezza mentre i livelli 1 e 2 indicano risultati non adeguati al percorso di scolarità.

 Livelli prova INVALSI Matematica Classe II secondaria di secondo grado	
Livello 1 	L'allievo/a: • utilizza conoscenze elementari e abilità di base prevalentemente acquisite nei gradi scolari precedenti; • risponde a domande formulate in maniera semplice, relative a situazioni scolastiche abituali.
Livello 2 	L'allievo/a: • conosce le principali nozioni di base previste dalle Indicazioni Nazionali/Linee Guida di matematica per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado ed esegue procedimenti di calcolo e procedure elementari; • risolve problemi in contesti reali che richiedono l'uso di conoscenze matematiche possedute fin dai gradi scolari precedenti; • effettua semplici elaborazioni su diverse rappresentazioni di dati.
Livello 3 	L'allievo/a: • utilizza le abilità di base acquisite nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e collega tra loro le conoscenze fondamentali; • risponde a domande che richiedono semplici ragionamenti a partire dalle informazioni e dai dati forniti; • identifica elementi e proprietà dei principali oggetti matematici; • riconosce diverse rappresentazioni di un oggetto matematico.
Livello 4 	L'allievo/a: • conosce, anche in casi non abituali, i principali oggetti matematici incontrati nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado e utilizza con efficacia le conoscenze apprese; • interpreta dati collegando fatti e utilizzando diverse rappresentazioni in contesti differenti; • costruisce un modello con il quale operare, utilizzando anche il linguaggio simbolico proprio della matematica; • riconosce, fra diverse argomentazioni proposte, quella pertinente all'affermazione da sostenere.
Livello 5 	L'allievo/a: • utilizza con sicurezza gli aspetti concettuali e procedurali degli argomenti più importanti proposti nelle Linee Guida/Indicazioni Nazionali di matematica per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado; • risponde a domande che richiamano situazioni non ordinarie e complesse per le quali è necessario costruirsi un modello adeguato e interpretare informazioni, attivando strategie e ragionamenti; • utilizza diverse rappresentazioni degli oggetti matematici e passa con sicurezza da una all'altra; • nel processo di risoluzione di un problema coglie relazioni anche non esplicite tra i dati disponibili; • produce argomentazioni pertinenti alle affermazioni da sostenere utilizzando un linguaggio adeguato al grado scolastico.

Fonte: INVALSI

A differenza di quanto proposto nelle analisi degli esiti delle prove del primo ciclo d'istruzione, per la scuola secondaria di secondo grado è importante osservare come variano gli esiti nei diversi macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche emerse nelle rilevazioni precedenti, considerando la vicinanza dei risultati medi conseguiti dagli

studenti e dalle studentesse. Per questa ragione, gli esiti della prova di Matematica sono presentati secondo la seguente classificazione:

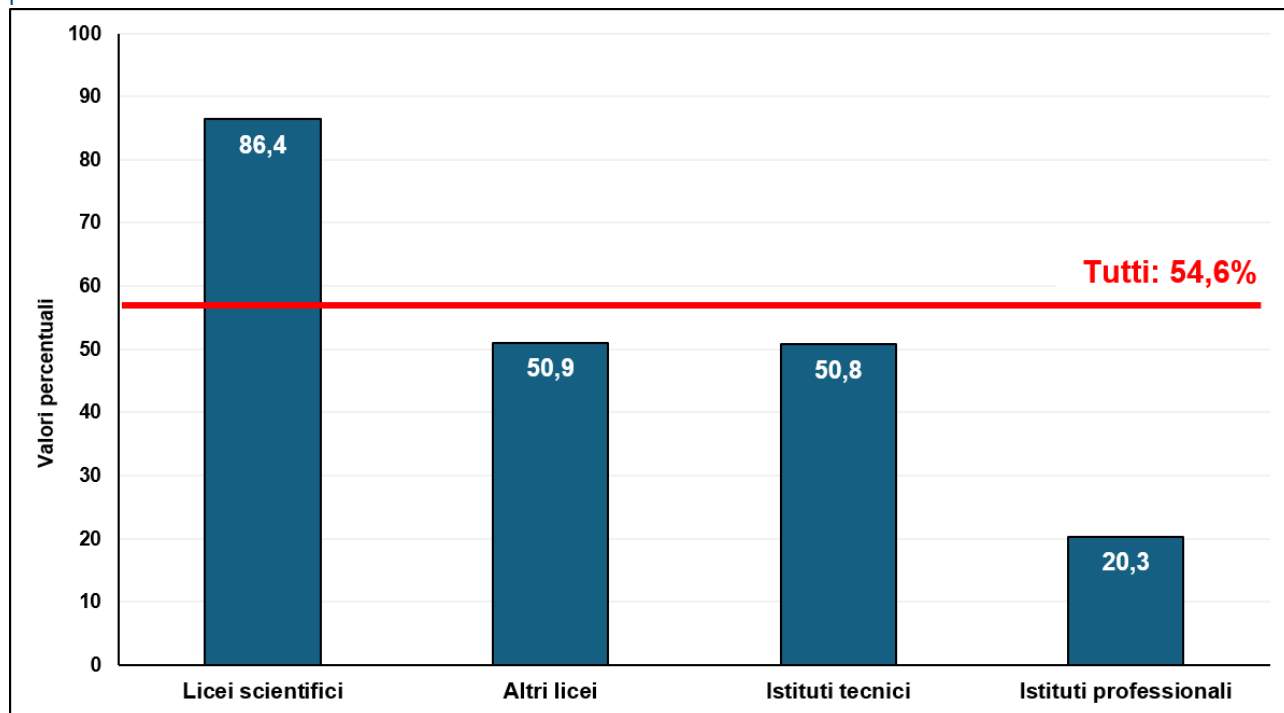
- licei scientifici (tutti gli indirizzi);
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁵².

Complessivamente (figura 5.2.3), la quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo si registra nei licei scientifici (86,4%). Il dato si riduce sensibilmente negli altri licei (50,9%) e negli istituti tecnici (50,8%) che presentano un valore pressoché identico. Diventa invece nettamente più contenuto negli istituti professionali (20,3%).

Il sostanziale allineamento tra istituti tecnici e altri licei rappresenta un elemento di interesse, poiché evidenzia come il vantaggio osservato nei licei non riguardi indistintamente tutti gli indirizzi liceali ma sia concentrato nei licei scientifici. Le differenze riscontrate sembrano riflettere la combinazione di fattori differenti: da un lato, la diversa composizione della popolazione studentesca, legata anche ai processi di orientamento e alle scelte delle famiglie; dall'altro, il differente ruolo che la matematica assume nei curricula dei vari percorsi di studio. La maggiore centralità della disciplina nei licei scientifici e la sua rilevanza applicativa negli istituti tecnici possono infatti contribuire a interpretare il quadro osservato, pur senza esaurirne le possibili spiegazioni.

Nel complesso, le differenze osservate tra i macro-indirizzi sembrano riflettere l'interazione tra processi di selezione scolastica, caratteristiche della popolazione studentesca e specificità dei curricula. Il netto vantaggio dei licei scientifici suggerisce come una maggiore centralità della matematica nel percorso di studi possa contribuire al raggiungimento di livelli di apprendimento più elevati. Al tempo stesso, la sostanziale equivalenza tra istituti tecnici e altri licei indica che tale centralità non coincide semplicemente con l'appartenenza al sistema liceale ma dipende dalle caratteristiche formative dei singoli percorsi.

Figura 5.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, per macro-indirizzo di studio.



Fonte: INVALSI 2026

⁵² Non si fornisce il dato per la Provincia autonoma di Trento perché non è presente questo macro-indirizzo di studio.

5.2.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

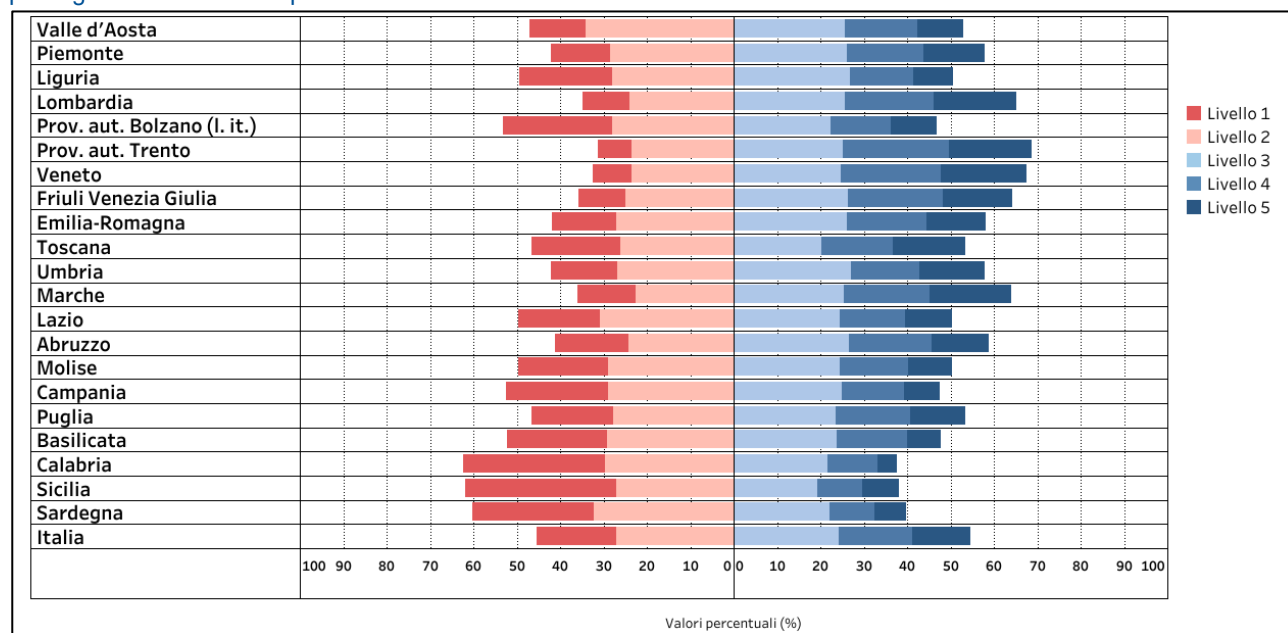
Disaggregando i risultati raggiunti nella prova di Italiano per regione, da una prima complessiva fotografia (figura 5.2.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- **Gruppo 1** in cui il risultato medio si colloca in linea generale al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo e Puglia;
- **Gruppo 2** in cui il risultato medio si posiziona sul limite dell'adeguatezza poiché sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2: Liguria, Lazio e Molise;
- **Gruppo 3** in cui il risultato medio si trova nettamente a livello 2, non in linea con i traguardi: Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Campania, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2025, la Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana passa dal gruppo 1 al gruppo 3, il Molise dal gruppo 1 al gruppo 2 e la Puglia dal gruppo 3 al gruppo 1. Si segnala, inoltre, che lo scorso anno la Provincia autonoma di Trento era l'unica regione con il dato medio al livello 4, situazione non confermata per il 2026.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è la più alta in Veneto (19,6%), nella Provincia autonoma di Trento (19,2%) e in Lombardia (19%). Nella situazione opposta: Calabria (4,5%), Sardegna (7,3%) e Basilicata (7,7%). In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto nella Provincia autonoma di Trento (7,6%), in Veneto (9%) e in Friuli Venezia Giulia (10,7%) e molto ampio in Sicilia (34,7%), Calabria (32,6%) e Sardegna (28%).

Figura 5.2.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

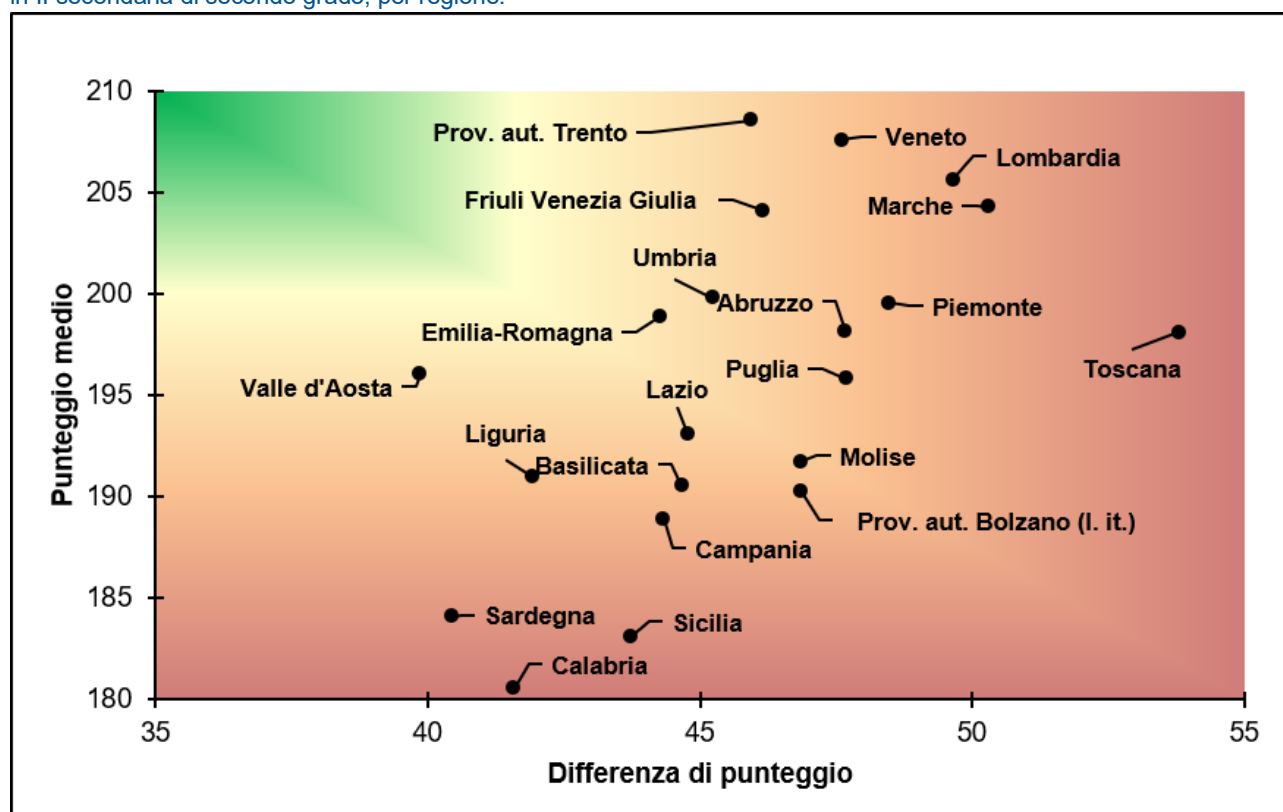
La figura 5.2.1.2 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁵³ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ossia una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

Nel complesso, nessuna regione si colloca nell'area più favorevole del grafico, caratterizzata dalla compresenza di punteggi medi elevati e di una contenuta differenza di punteggio. La Provincia autonoma di

⁵³ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Trento e il Friuli Venezia Giulia si distinguono per punteggi medi alti e per una variabilità interna relativamente limitata. All'estremo opposto, Calabria, Sardegna e Sicilia presentano i punteggi medi più bassi ma con differenze interne contenute. La Toscana rappresenta invece un caso peculiare: seppure tra le regioni con i punteggi medi più elevati, registra anche la maggiore differenza di punteggio. Analogamente, Lombardia, Marche e Veneto mostrano risultati medi elevati accompagnati da una marcata variabilità interna. Nel complesso, il quadro evidenzia come nessuna regione riesca a coniugare pienamente elevati livelli di apprendimento con una contenuta dispersione dei risultati.

Figura 5.2.1.2 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Italiano in II secondaria di secondo grado, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

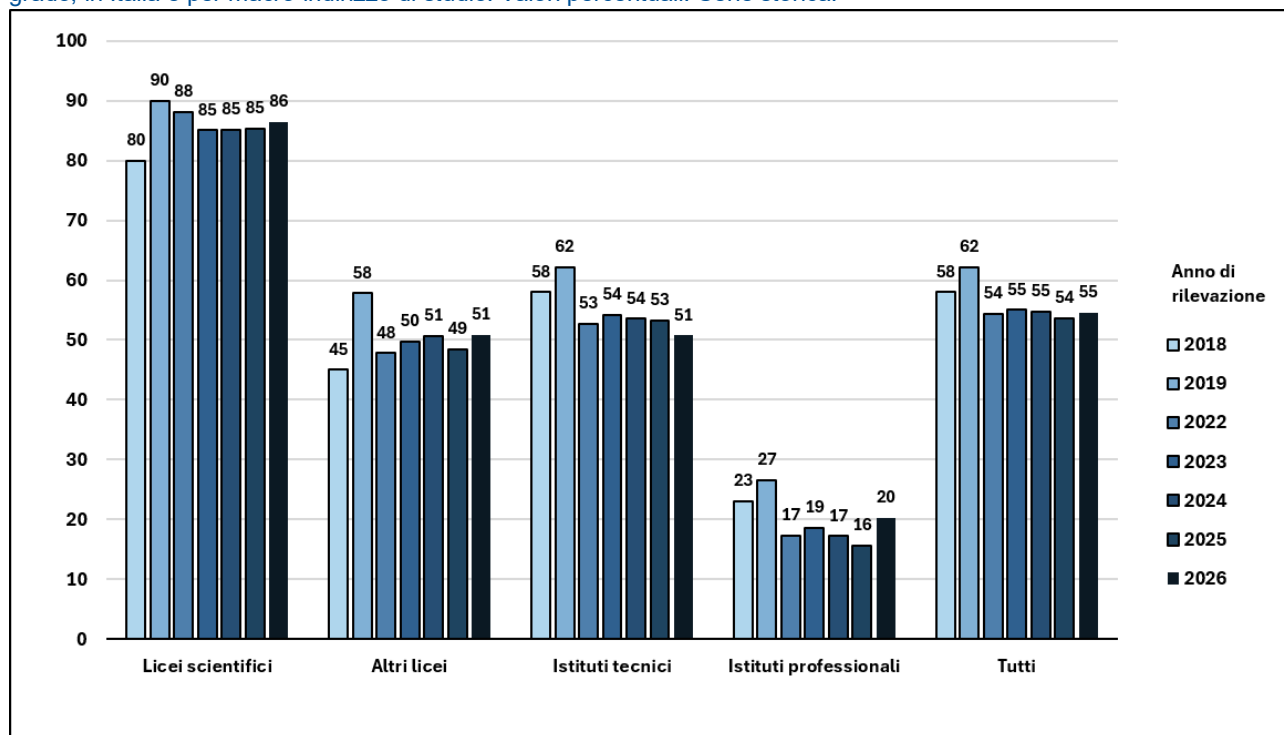
5.2.2 I risultati nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti al termine del primo biennio del secondo ciclo d'istruzione nel 2026 e quelli rilevati negli anni precedenti.

La figura 5.2.2.1 evidenzia l'evoluzione, dal 2019 al 2026, della quota di chi raggiunge almeno il livello 3 nei diversi macro-indirizzi di studio. I licei scientifici registrano sistematicamente le percentuali più elevate. Un elemento particolarmente interessante riguarda gli istituti tecnici che, lungo l'intera serie storica, conseguono risultati complessivamente superiori a quelli osservati negli altri licei. Gli istituti professionali presentano invece quote più contenute di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo. I risultati mostrano un andamento coerente con quanto osservato non solo nel nostro Paese ma anche in molti altri sistemi educativi: chi frequenta un percorso liceale tende mediamente a conseguire esiti più elevati nelle prove standardizzate rispetto ai coetanei e alle coetanee degli indirizzi professionali. Tale differenza riflette – almeno parzialmente – la diversa composizione dell'utenza, le differenti finalità formative dei percorsi e il peso attribuito alle competenze di comprensione del testo scritto nei curricula dei vari indirizzi. Pertanto, la presenza di quote più

contenute ai livelli più elevati (livelli 4 e 5) negli istituti professionali non rappresenta di per sé un elemento critico; maggiore attenzione merita invece la capacità del sistema di garantire a tutti e a tutte il raggiungimento del livello 3, che identifica un possesso adeguato degli apprendimenti di base necessari per proseguire gli studi, inserirsi nel mondo del lavoro e partecipare in modo consapevole alla vita sociale. L'obiettivo prioritario è allora assicurare che tale traguardo venga raggiunto dal maggior numero possibile di studenti e studentesse, indipendentemente dall'indirizzo di studio frequentato, tanto più in una fase del percorso scolastico che rientra nell'obbligo di istruzione.

Figura 5.2.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-indirizzo di studio. Valori percentuali. Serie storica.

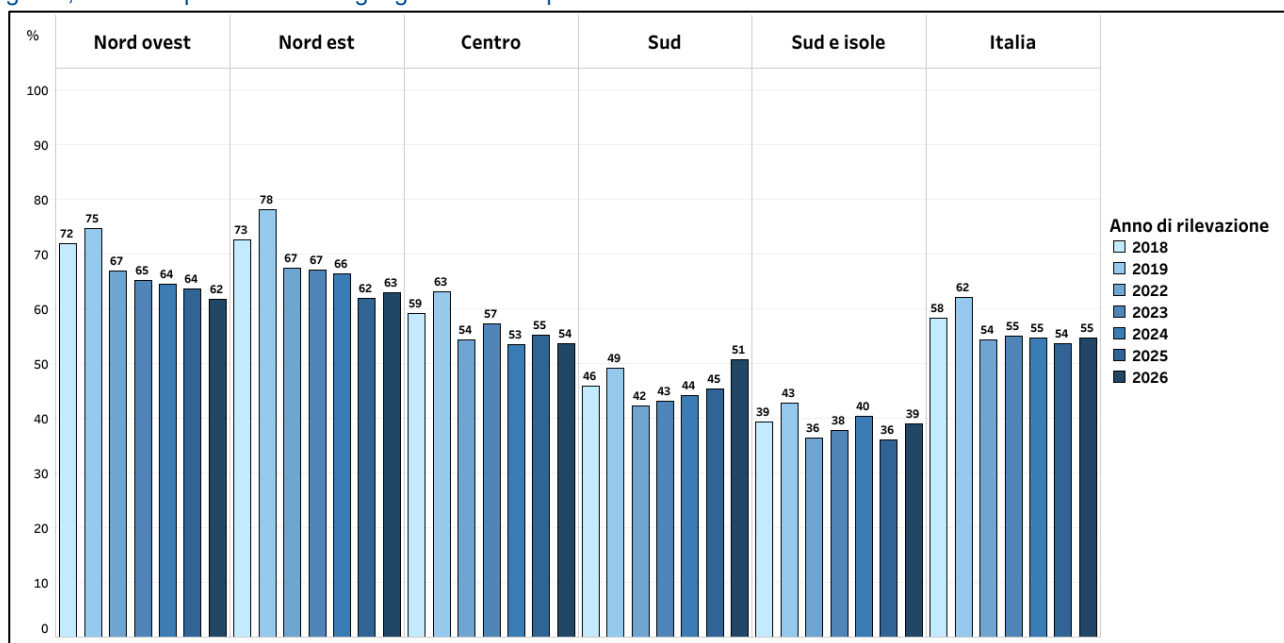


Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Complessivamente a livello nazionale (figura 5.2.2.2), dal 2022 resta stabile la quota di chi raggiunge almeno il livello obiettivo, con un minimo intervallo tra 54% e 55%.

Il calo tra 2025 e 2026 interessa il Nord Ovest (-2 punti percentuali) e il Centro (-1 punto percentuale) mentre si osserva un aumento nel Nord Est (+1 punto percentuale), nel Sud e Isole (+3 punti percentuali) e soprattutto nel Sud (+6 punti percentuali). La distribuzione dei risultati, nel tempo, continua comunque a confermare la persistenza del tradizionale divario territoriale tra le aree settentrionali e quelle meridionali del Paese.

Figura 5.2.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

La serie storica a livello regionale (figura 5.2.2.3) mostra un andamento eterogeneo ma caratterizzato da un elemento spesso ricorrente: nel 2026 la quasi totalità delle regioni non riesce a raggiungere i livelli osservati nel 2018; fanno eccezione la Campania (+3 punti percentuali), la Puglia (+2 punti percentuali) e la Sardegna (+1 punto percentuale). Le contrazioni più marcate tra il 2018 e il 2026 si registrano soprattutto in Valle d'Aosta e nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana (per entrambe -19 punti percentuali) ma anche nella Provincia autonoma di Trento e in Emilia-Romagna (-16 punti percentuali). All'opposto, Abruzzo (-3 punti percentuali) e Marche (-7 punti percentuali) mostrano variazioni contenute.

Rispetto al 2025, il 2026 presenta un andamento differenziato. Gli incrementi più consistenti si osservano in Puglia (+9 punti percentuali) e Sardegna (+6 punti percentuali). Di contro, la flessione è particolarmente evidente nella Provincia autonoma di Trento (-12 punti percentuali) e in Valle d'Aosta.

Nonostante le variazioni osservate nel corso degli anni, la distribuzione territoriale dei risultati mantiene una sostanziale continuità. Le regioni del Nord e parte di quelle del Centro continuano generalmente a presentare quote più elevate di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo, mentre nel Mezzogiorno i valori rimangono mediamente inferiori. I miglioramenti registrati in alcune regioni meridionali e le flessioni osservate in diversi territori settentrionali suggeriscono una parziale attenuazione dei divari territoriali; tale convergenza, tuttavia, sembra derivare più dalla perdita di posizioni di alcune regioni storicamente più performanti che da un recupero generalizzato delle aree tradizionalmente più fragili. Nel complesso, il quadro conferma la persistenza di significative differenze territoriali e mostra come il recupero dei livelli precedenti alla pandemia rappresenti ancora una sfida per il sistema scolastico nazionale.

Figura 5.2.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica in II secondaria di secondo grado, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2019	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	72%	64%	64%	72%	59%	53%
Piemonte	72%	66%	63%	66%	62%	58%
Liguria	65%	52%	57%	59%	52%	51%
Lombardia	77%	70%	67%	64%	66%	65%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	66%	52%	60%	49%	56%	47%
Prov. aut. Trento	85%	74%	86%	74%	81%	69%
Veneto	82%	71%	72%	67%	63%	67%
Friuli Venezia Giulia	78%	69%	67%	68%	68%	64%
Emilia-Romagna	74%	63%	60%	65%	58%	58%
Toscana	65%	57%	61%	58%	60%	53%
Umbria	67%	54%	60%	61%	58%	58%
Marche	71%	59%	62%	60%	60%	64%
Lazio	59%	51%	53%	47%	50%	50%
Abruzzo	62%	54%	55%	55%	55%	59%
Molise	56%	48%	57%	56%	55%	50%
Campania	44%	39%	38%	40%	43%	47%
Puglia	52%	44%	47%	47%	45%	54%
Basilicata	53%	42%	47%	51%	47%	48%
Calabria	42%	37%	38%	40%	40%	38%
Sicilia	43%	37%	35%	38%	34%	38%
Sardegna	39%	31%	43%	43%	34%	40%

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

5.2.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

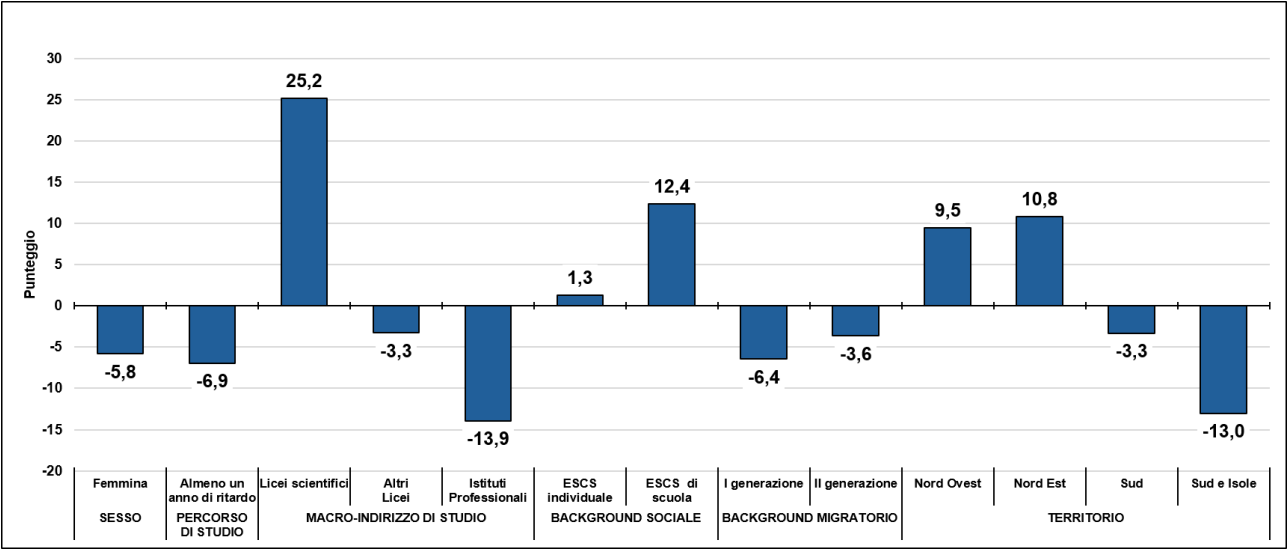
È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 5.2.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più basso di 5,8 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento di metà anno scolastico.
- **Percorso di studio.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo, al termine del biennio del secondo ciclo d'istruzione, conseguono un risultato mediamente più basso: -6,9 punti.
- **Macro-indirizzo di studio.** Chi frequenta il liceo scientifico consegue mediamente un risultato più elevato di 25,2 punti mentre coloro che sono iscritti/iscritte a uno degli altri licei ottengono 3,3 punti in meno, confermando ancora una volta che gli esiti in Matematica in questi licei sono mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica. Si osserva, infine, una considerevole distanza tra istituti tecnici e coloro che frequentano un istituto professionale (-13,9 punti).
- **Background sociale.** Gli studenti e le studentesse di famiglie avvantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale ottengono in media 1,3 punti in più mentre è stimato in +12,4 punti l'effetto di coloro

che frequentano scuole che accolgono prevalentemente studenti e studentesse provenienti da contesti più avvantaggiati.

- **Background migratorio.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di 6,4 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata. Situazione simile per le seconde generazioni: -3,6 punti.
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +9,5 punti e Nord Est +10,8 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-3,3 punti per il Sud e -13 punti per il Sud e Isole).

Figura 5.2.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica in II secondaria di secondo grado. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026



CAPITOLO 5 - IN SINTESI

- ✓ In **Italiano**, il **61,3%** di studenti e studentesse raggiunge almeno il **livello 3**, in calo rispetto al 2025.
- ✓ In **Matematica**, raggiunge almeno il **livello 3** il **54,6%** di studenti e studentesse, con un lieve aumento rispetto all'anno precedente.
- ✓ In entrambe le prove, i risultati del 2026 confermano una **sostanziale stabilità** rispetto agli ultimi anni ma restano **inferiori ai livelli precedenti alla pandemia**.
- ✓ I **divari territoriali** restano marcati: il **Nord Ovest** e il **Nord Est** presentano i valori più elevati mentre la macro-area **Sud e Isole** registra le quote più basse.
- ✓ In **Italiano**, i **licei classici, scientifici e linguistici** sono il macro-indirizzo con la quota più alta di studenti e studentesse che raggiungono il livello adeguato.
- ✓ In **Matematica**, il vantaggio dei **licei scientifici** è molto netto.
- ✓ In **Matematica**, gli **altri licei** e gli **istituti tecnici** presentano risultati sostanzialmente allineati.
- ✓ Gli **istituti professionali** mostrano le maggiori criticità in **entrambe le prove**.

CAPITOLO

6

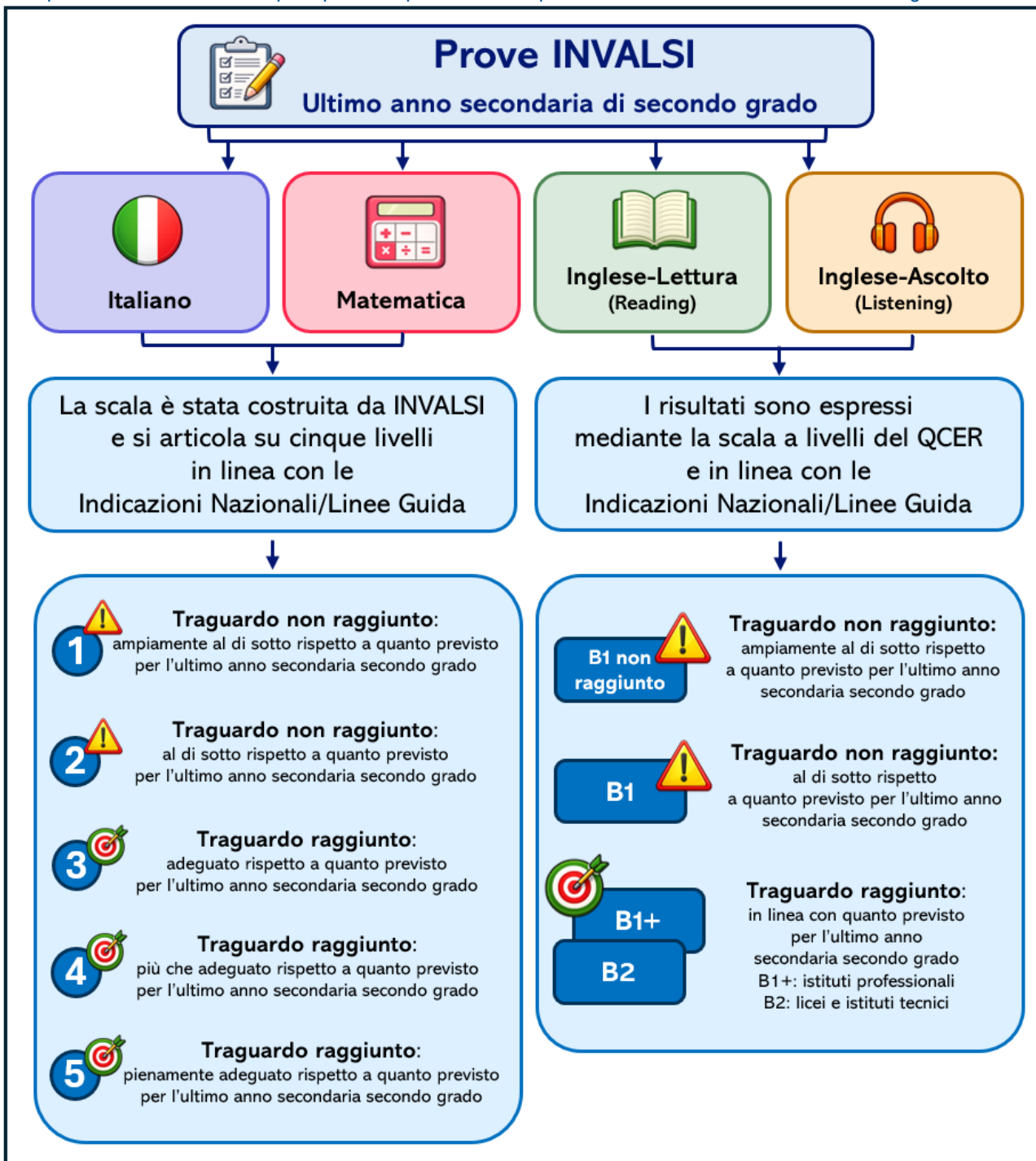
**I RISULTATI
ULTIMO ANNO
SCUOLA SECONDARIA
SECONDO GRADO**

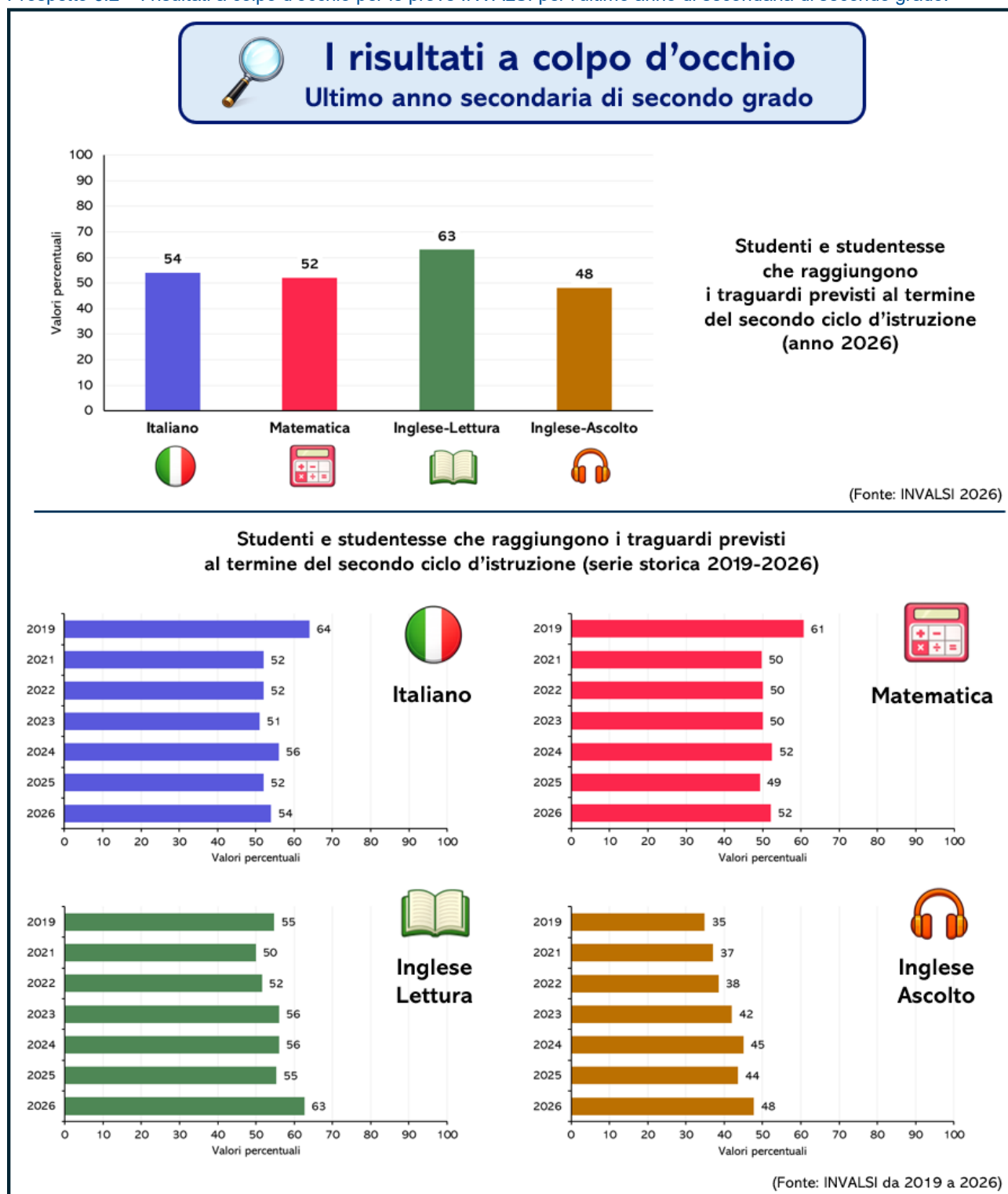
Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 6 - I risultati dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado

Prospetto 6.1 – Caratteristiche principali delle prove INVALSI per l'ultimo anno di secondaria di secondo grado.





6.1 La prova INVALSI di Italiano

La prova INVALSI di Italiano prevista per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado intende rilevare quanto studenti e studentesse sono in grado di comprendere, interpretare e valutare testi scritti di diversa natura e complessità. La prova non richiede soltanto di individuare informazioni esplicite ma anche di ricostruire significati impliciti, cogliere relazioni tra parti del testo, riconoscere scelte linguistiche e stilistiche e

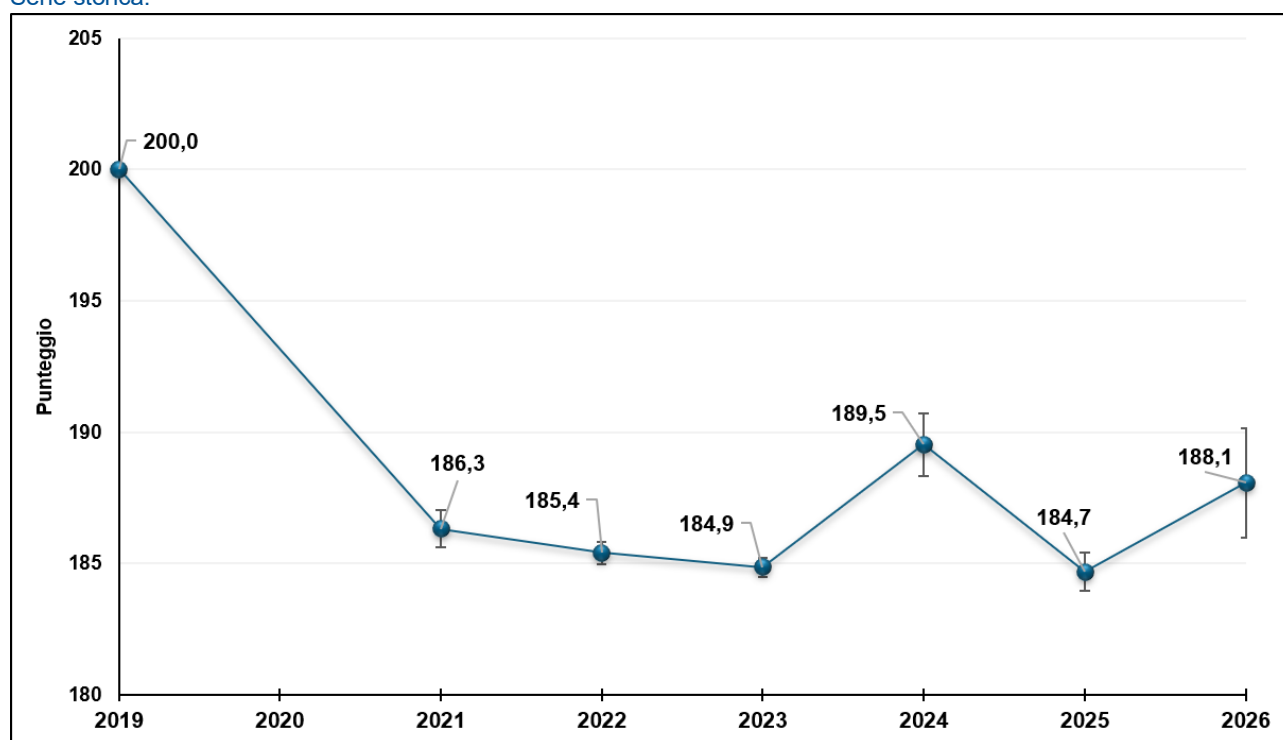
interpretare punti di vista⁵⁴. Attraverso testi differenti per struttura, finalità comunicativa, registro linguistico e contenuto, la prova monitora la capacità di comprendere un testo scritto in modo critico e consapevole, attribuendo significato ai testi e riflettendo sulle modalità con cui essi costruiscono e trasmettono informazioni, argomentazioni e rappresentazioni della realtà.

Poiché al termine del secondo ciclo d'istruzione, la prova richiede il possesso di competenze solide e articolate, sviluppate lungo l'intero percorso scolastico. Le informazioni che ne derivano riguardano una dimensione fondamentale per l'esercizio della cittadinanza, per l'eventuale prosecuzione degli studi e per la partecipazione attiva alla vita sociale e professionale. La capacità di comprendere e interpretare testi complessi rappresenta infatti una competenza trasversale essenziale per orientarsi criticamente nei contesti informativi, culturali e comunicativi della società contemporanea.

La figura 6.1.1 mostra sinteticamente i risultati in Italiano, confrontando gli esiti dal 2019 al 2026⁵⁵. Dopo il significativo⁵⁶ calo del punteggio medio nazionale registrato tra il 2019 e il 2021, negli anni successivi si osserva un andamento stabile, caratterizzato da variazioni di entità contenuta, per poi registrare un parziale recupero nel 2024 a cui segue una nuova flessione nel 2025 e un incremento nel 2026.

L'andamento osservato suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sulla qualità degli apprendimenti al termine del secondo ciclo d'istruzione. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, le trasformazioni nelle pratiche comunicative mediate dalle tecnologie digitali, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola.

Figura 6.1.1 – Risultati di studenti e studentesse in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 6.1.1), il 54,1% degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Italiano, ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle

⁵⁴ Per approfondire:

https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.1_Prove%20di%20Italiano_CBT_Rapporto%20tecnico%202018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

⁵⁵ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

⁵⁶ La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

Indicazioni Nazionali/Linee Guida. Si tratta di una quota superiore a quella osservata per l'anno precedente: +2,4 punti percentuali.

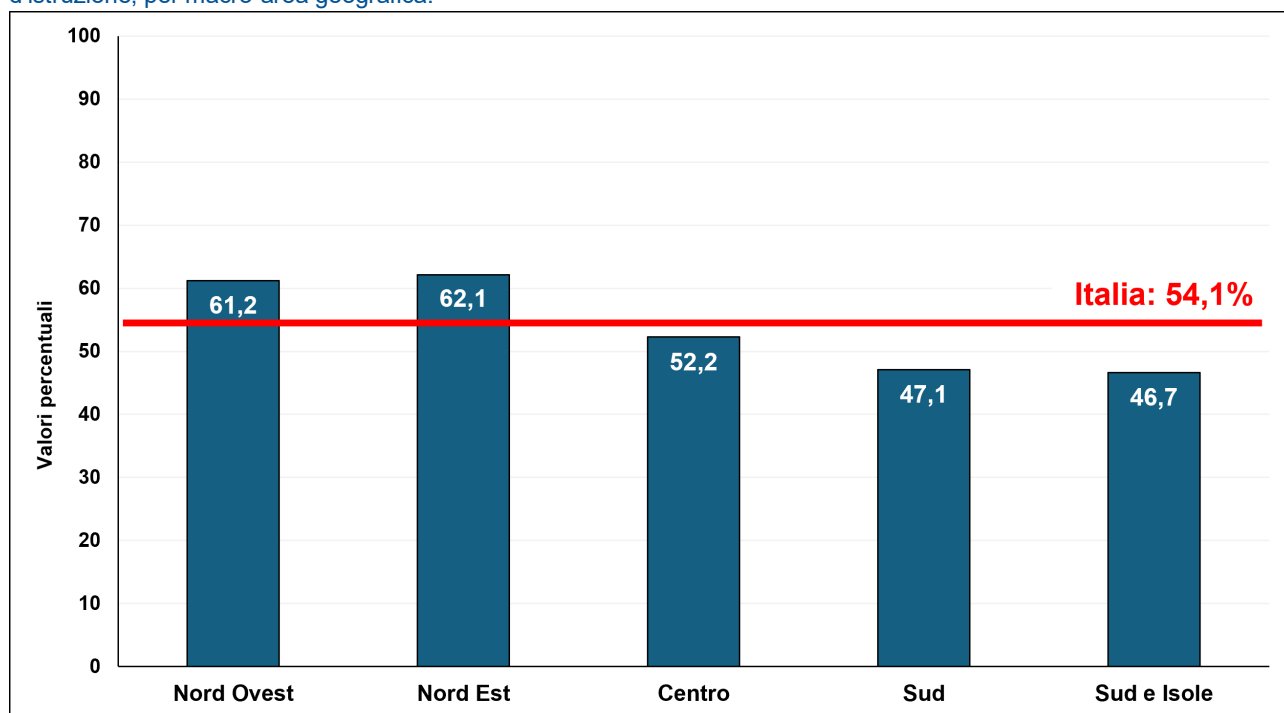
Tavola 6.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale.

Livello	%
Livello 1	20,7%
Livello 2	25,2%
Livello 3	28,7%
Livello 4	17,8%
Livello 5	7,6%
TOTALE	100,0%
Almeno livello base	54,1%

Fonte: INVALSI 2026

La distribuzione territoriale dei risultati mostra ampie differenze tra le macro-aree geografiche (figura 6.1.2). Si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti nel Nord Ovest e nel Nord Est. Nel Centro i valori sono di poco inferiori alla media nazionale mentre è nel Sud e nel Sud e Isole che si registrano i divari più ampi.

Figura 6.1.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica.



Fonte: INVALSI 2026

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 6.1.1 offre una descrizione dei livelli della prova INVALSI di Italiano somministrata al termine del secondo ciclo d'istruzione. Come per le prove di classe III secondaria di primo grado e di classe II secondaria di secondo grado, il livello 3 rappresenta la soglia minima di adeguatezza, mentre i livelli 1 e 2 indicano risultati non adeguati al percorso di scolarità.

 Livelli prova INVALSI Italiano Ultimo anno secondaria di secondo grado	
Livello  1	L'allievo/a: - risponde a domande su testi in prevalenza dal contenuto concreto e familiare, dalla struttura lineare e dal lessico abituale; - individua informazioni esplicite, in parti circoscritte e indicate di un testo, quando non siano presenti informazioni che potrebbero essere confuse con quelle richieste; - ricorda un'informazione quando è riformulata con parole familiari e vicine a quelle usate nel testo; - ricava dal contesto il significato di parole o di espressioni di uso abituale in parti di testo indicate, e compie semplici deduzioni collegando un numero limitato di informazioni esplicite; - ricostruisce il significato del testo, o di sue parti, riconoscendone una sintesi che contiene parole chiave; - coglie il punto di vista dell'autore e lo scopo di un testo se questi sono chiaramente espressi e ripetuti in più punti; - svolge compiti grammaticali che, sulla base del contesto, richiedono di individuare il significato e la funzione di elementi linguistici fondamentali.
Livello  2	L'allievo/a: - risponde a domande su testi in prevalenza di contenuto concreto e familiare, caratterizzati da struttura lineare e da un lessico non solo di uso abituale ma anche specialistico; - individua in maniera autonoma le informazioni richieste, date in più punti del testo, anche quando siano presenti altre informazioni che possono essere confuse con quelle da ritrovare; - ricava dal testo il significato di parole o espressioni, anche di uso non frequente o di carattere tecnico-specialistico; - ricostruisce il significato di parti del testo collegando più informazioni e coglie il tema o l'argomento principale di testi di diverso genere; - se guidato, coglie il senso del testo; - ricorda il tono di frasi o parole e il valore espressivo di alcune scelte stilistiche in passaggi significativi del testo; - svolge compiti grammaticali che richiedono il ricorso alla propria esperienza linguistica e alla conoscenza di elementi di base della grammatica.
Livello  3	L'allievo/a: - risponde a domande su testi di contenuto anche astratto ma vicino alla sua esperienza e alle sue conoscenze, caratterizzati in prevalenza da una struttura lineare, e dall'uso di un lessico anche settoriale o figurato; - individua più informazioni richieste con parole differenti rispetto a quelle utilizzate nel testo e distribuite in punti diversi; - ricava dal testo il significato di espressioni figurate o caratterizzate da un particolare tono o che appartengono a un linguaggio tecnico-specialistico; - ricostruisce il significato dell'intero testo o di sue parti, anche molto ricche di informazioni; - coglie il modo in cui il testo è organizzato e strutturato; - ricorda il significato o la funzione di alcune scelte stilistiche dell'autore; - coglie il senso di un testo al di là del suo significato letterale; - svolge compiti grammaticali che richiedono il ricorso alla conoscenza spontanea della lingua e alla pratica dei testi unite a una sicura conoscenza di forme e strutture grammaticali fondamentali.
Livello  4	L'allievo/a: - risponde a domande su testi anche dal contenuto astratto, caratterizzati da una struttura non lineare, da una costruzione complessa delle frasi e da un lessico non abituale; - individua informazioni relative a criteri presentati, in modi e codici diversi, nell'intero testo; - ricorda il significato di parole e di espressioni poco note anche ricorrendo all'insieme delle proprie conoscenze; - ricostruisce informazioni implicite ma centrali nel testo, mettendo in relazione informazioni lontane tra loro; - coglie il senso del testo collegando definizioni, esempi concreti e concetti; - ricorda le relazioni tra le parti che costituiscono il testo: titolo, capoversi, paragrafi; - comprende gli effetti comunicativi delle scelte stilistiche dell'autore; - ricorda gli elementi del discorso argomentativo, anche attraverso il confronto di testi; - svolge compiti su fenomeni grammaticali relativamente complessi, che richiedono una buona capacità di analisi e una sicura conoscenza delle forme e delle strutture della lingua con relativa terminologia.
Livello  5	L'allievo/a: - risponde a domande su testi anche di contenuto astratto o lontano dalla sua esperienza, caratterizzati da una struttura non lineare, da una costruzione complessa delle frasi e da una varietà di linguaggi; - individua in maniera autonoma informazioni secondarie, anche espresse in riformulazioni che sono distanti dalla forma in cui sono rese nel testo; - coglie il senso complessivo di un testo anche attraverso la ricostruzione di significati non espressi in maniera esplicita; - ricostruisce l'ordine di argomenti ed eventi che nel testo non seguono l'ordine logico o cronologico; - distingue in un testo argomenti a favore o contro una tesi data; - ricorda le caratteristiche stilistiche di vari tipi di testo, in prosa e in poesia, e i diversi registri linguistici, anche quando si alternano all'interno dello stesso testo; - svolge compiti su fenomeni grammaticali complessi, anche in passaggi testuali molto densi di informazioni e particolarmente elaborati dal punto di vista linguistico.

Fonte: INVALSI

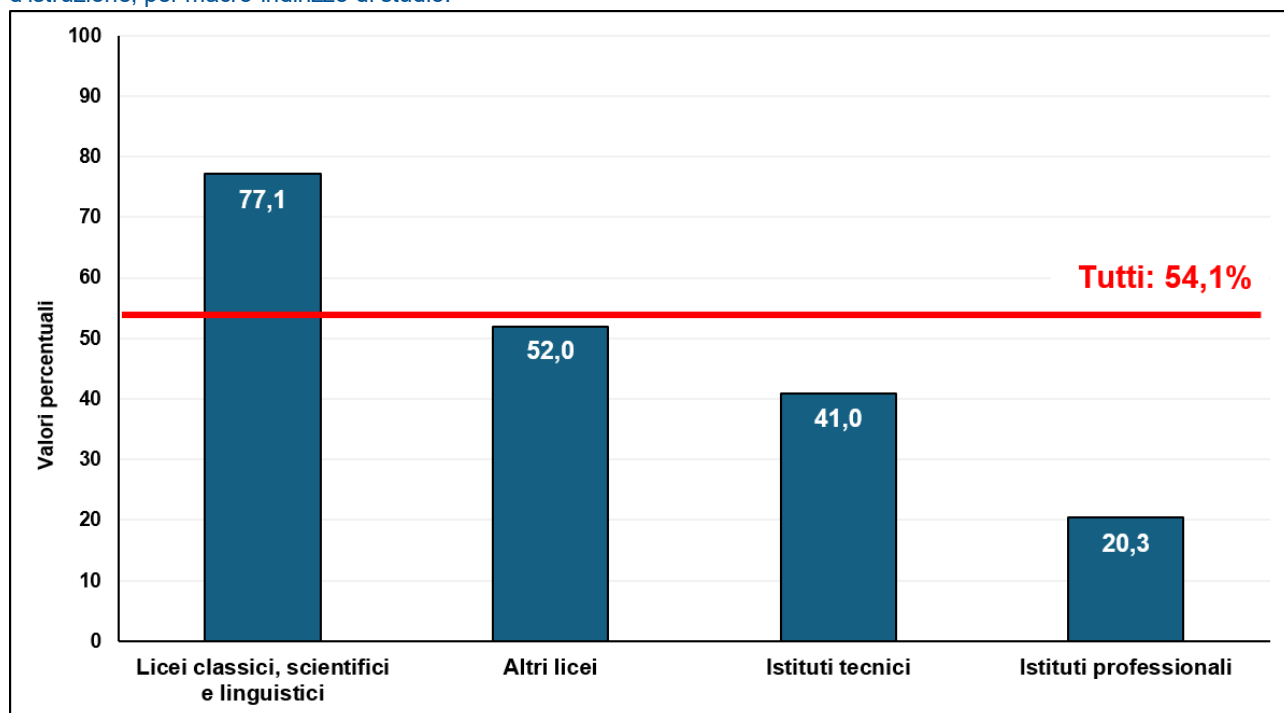
Ancora più che nella classe II della scuola secondaria di secondo grado, è importante analizzare gli esiti al termine del percorso scolastico distinguendo tra i diversi macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, tali raggruppamenti sono stati definiti sulla base delle evidenze empiriche emerse nelle rilevazioni precedenti, considerando la vicinanza dei risultati medi conseguiti dagli studenti e dalle studentesse. Per questa ragione, gli esiti della prova di Italiano, analogamente a quanto avviene per la prova di Inglese, sono presentati secondo la seguente classificazione:

- licei classici, scientifici e linguistici;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁵⁷.

Complessivamente (figura 6.1.3), la quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo si registra nei licei classici, scientifici e linguistici (77,1%). Il valore si riduce sensibilmente negli altri licei (52%); si fa però ancora più contenuto negli istituti tecnici (41%) e, soprattutto, negli istituti professionali (20,3%).

Il sensibile divario osservato tra i licei classici, scientifici e linguistici e gli altri percorsi liceali può essere interpretato alla luce di almeno due fenomeni tra loro intrecciati. Da un lato, il progressivo processo di licealizzazione⁵⁸ che ha caratterizzato il sistema scolastico italiano negli ultimi decenni – ossia la crescente preferenza di famiglie e di studenti e studentesse per i percorsi liceali – ha modificato profondamente la composizione interna di questo ramo di istruzione secondaria di secondo grado. Dall'altro, l'espansione dell'offerta e della domanda di istruzione liceale ha portato alcuni indirizzi ad accogliere una popolazione studentesca sempre più diversificata, sia sotto il profilo degli apprendimenti pregressi sia per quanto riguarda le caratteristiche socio-economiche e culturali di provenienza.

Figura 6.1.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-indirizzo di studio.



Fonte: INVALSI 2026

⁵⁷ Per la Provincia autonoma di Bolzano (scuole in lingua tedesca), per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce solo agli studenti e alle studentesse dell'Istruzione e Formazione Professionale. Per la Provincia autonoma di Trento, per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce anche all'Istruzione e Formazione Professionale.

⁵⁸ Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito, per l'a.s. 2025/26 il 56% di studenti e studentesse che stanno frequentando una scuola secondaria di secondo grado è iscritto a un percorso liceale (+0,4 punti percentuali rispetto all'a.s. 2025/26 e +7,9 punti percentuali rispetto all'a.s. 2015/16).

6.1.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

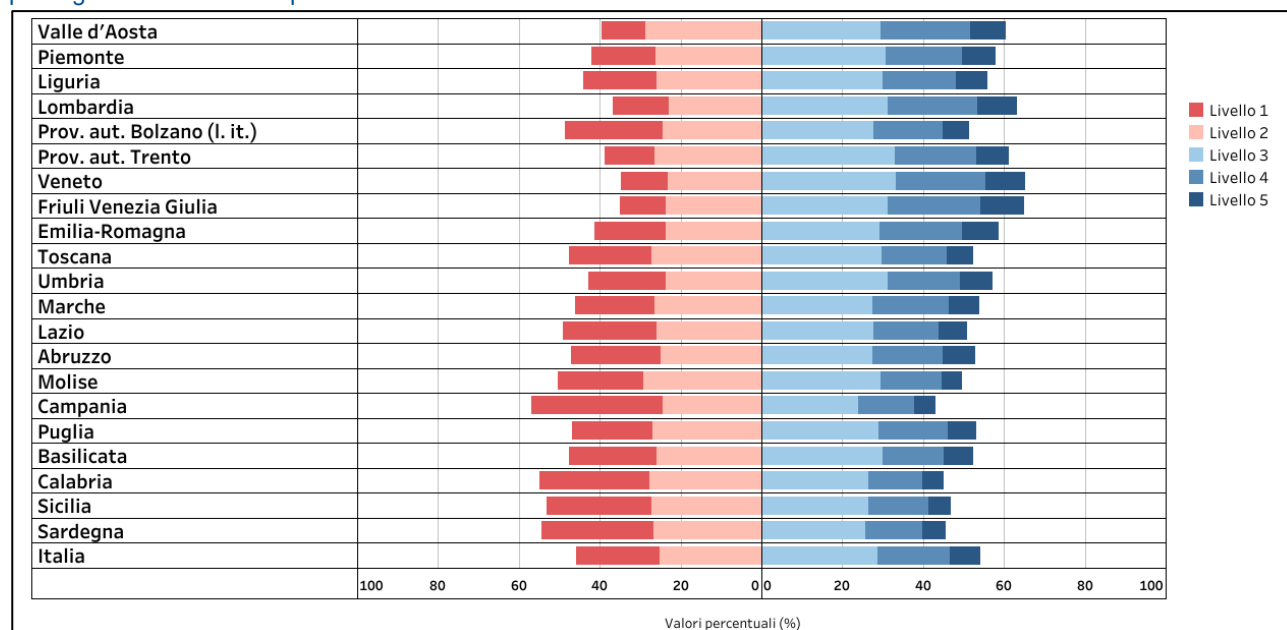
Disaggregando i risultati raggiunti nella prova di Italiano per regione, da una prima complessiva fotografia (figura 6.1.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- **Gruppo 1** in cui il risultato medio si colloca, almeno in linea generale, nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo, Puglia e Basilicata;
- **Gruppo 2** in cui il risultato medio si posiziona sul limite dell'adeguatezza poiché sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2: Lazio e Molise;
- **Gruppo 3** in cui il risultato medio si trova al livello 2, quindi non in linea con i traguardi: Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2025 si registrano alcuni casi di miglioramento: Toscana, Abruzzo, Puglia e Basilicata passano dal gruppo 2 al gruppo 1 mentre il Lazio dal gruppo 3 al gruppo 2.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è alta in Friuli Venezia Giulia (11%), in Lombardia (10%) e in Veneto (9,9%). Nella situazione opposta: Campania (5,5%), Calabria (5,3%) e Molise (5,2%). In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto in Valle d'Aosta (10,8%), in Friuli Venezia Giulia (11,1%) e in Veneto (11,6%); è ancora ampio in Campania (32,5%), Sardegna (27,7%) e Calabria (27,1%).

Figura 6.1.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

La figura 6.1.1.2 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁵⁹ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ossia una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

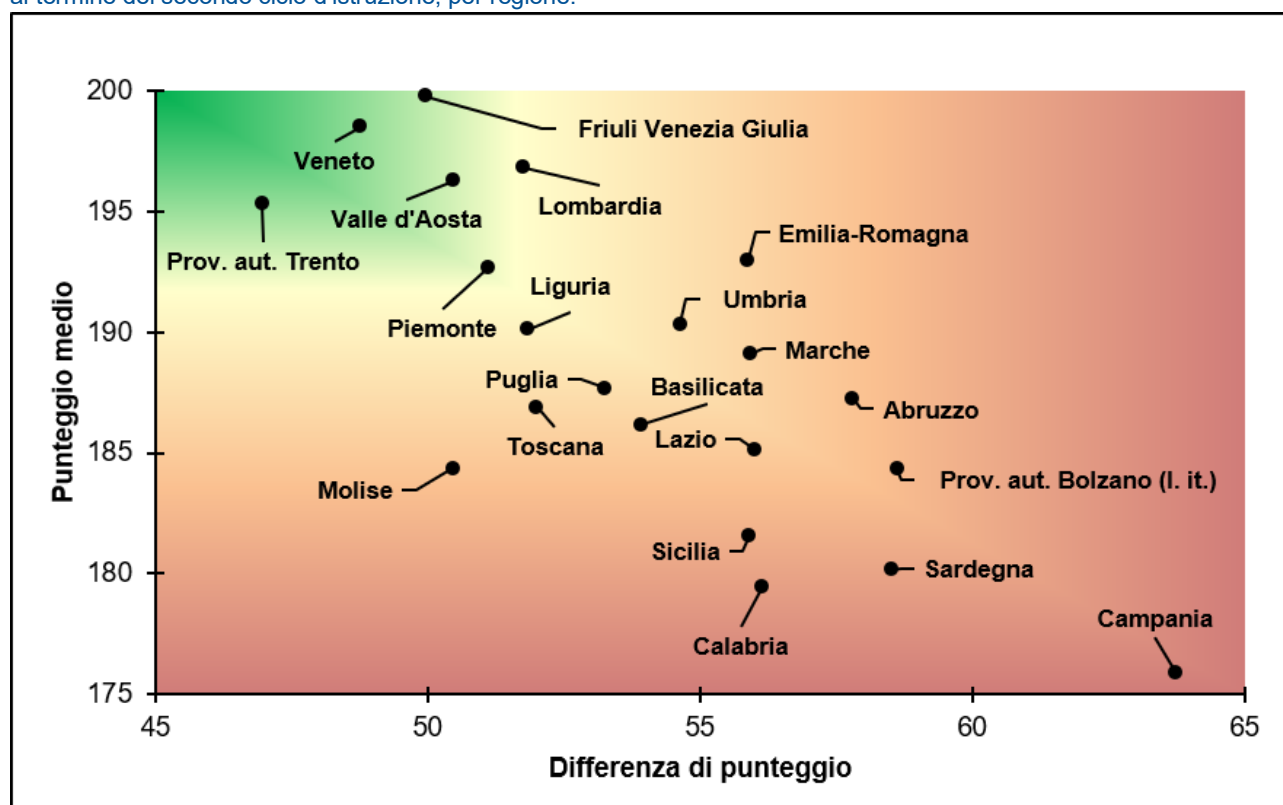
La Provincia autonoma di Trento, il Veneto, la Valle d'Aosta e il Friuli Venezia Giulia si collocano nell'area più favorevole del grafico, caratterizzata da punteggi medi elevati e differenze interne relativamente contenute: tali contesti sembrano quindi coniugare buoni livelli di apprendimento con una maggiore equità nella

⁵⁹ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

distribuzione dei risultati. In una posizione analoga, seppur con differenze interne leggermente più ampie, si trovano anche la Lombardia, il Piemonte e la Liguria.

All'estremo opposto, la Campania si distingue per il punteggio medio più basso associato alla maggiore differenza interna, configurando una situazione di particolare criticità; anche la Calabria, la Sicilia e la Sardegna presentano livelli di apprendimento inferiori alla media, pur con differenze interne meno accentuate rispetto alla Campania. La Provincia autonoma di Bolzano (lingua italiana) e l'Abruzzo si situano in una posizione intermedia, con risultati medi relativamente contenuti e un'alta dispersione interna di punteggio.

Figura 6.1.1.2 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

6.1.2 I risultati nel tempo

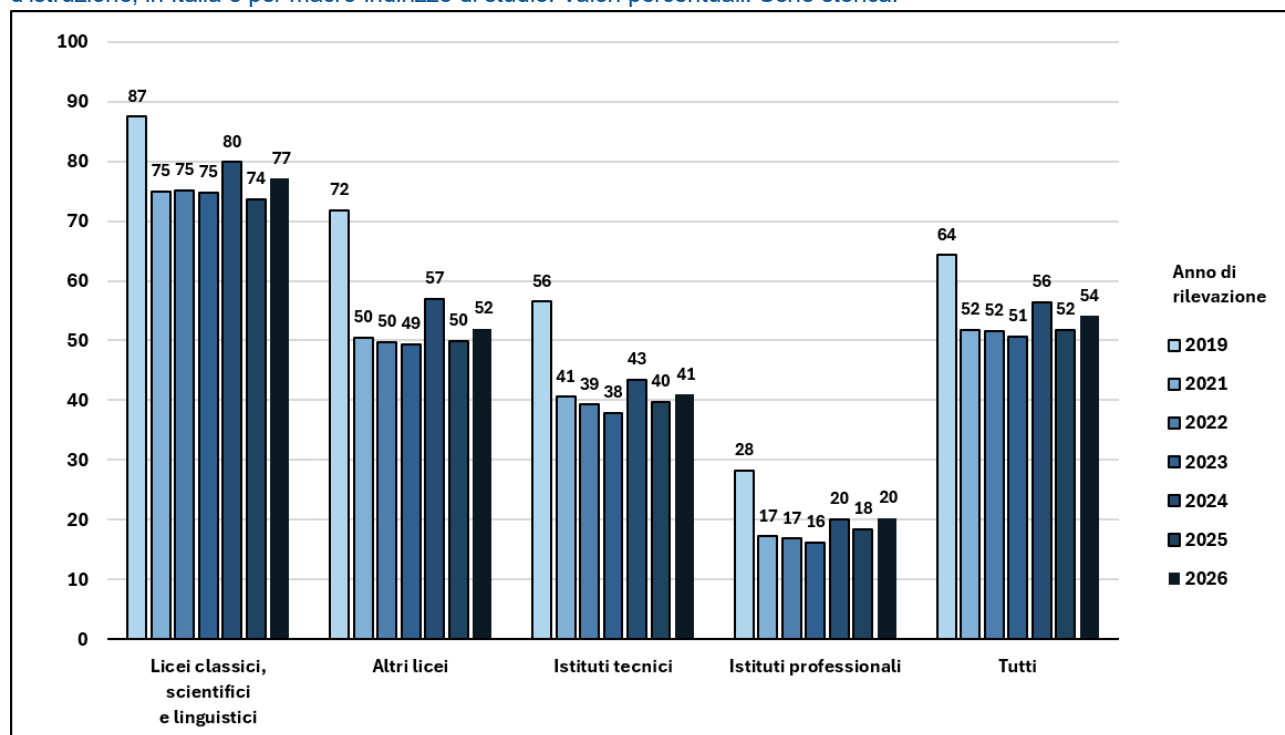
Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del secondo ciclo d'istruzione nel 2026 e quelli rilevati negli anni precedenti.

La figura 6.1.2.1 evidenzia l'evoluzione, dal 2019 al 2026, della quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello 3 nei diversi macro-indirizzi di studio. In tutti gli anni considerati, i licei classici, scientifici e linguistici registrano le percentuali più elevate rispetto anche agli altri licei; seguono poi gli istituti tecnici e, infine, gli istituti professionali dove si osservano sistematicamente i valori più contenuti.

I risultati mostrano un andamento coerente con quanto osservato non solo nel nostro Paese ma anche in molti altri sistemi educativi: gli studenti e le studentesse dei percorsi liceali tendono mediamente a conseguire esiti più elevati nelle prove standardizzate rispetto ai compagni e ai coetanei e alle coetanee degli indirizzi tecnici e professionali. Tale differenza riflette – almeno parzialmente – la diversa composizione dell'utenza, le differenti finalità formative dei percorsi e il peso attribuito alle competenze di comprensione del testo scritto nei curricula dei vari indirizzi. Pertanto, la presenza di quote più contenute di studenti e studentesse ai livelli più elevati

(livelli 4 e 5) negli istituti tecnici e professionali non rappresenta di per sé un elemento critico; maggiore attenzione merita invece la capacità del sistema di garantire a tutti e a tutte il raggiungimento del livello 3, che identifica un possesso adeguato degli apprendimenti di base necessari per proseguire gli studi, inserirsi nel mondo del lavoro e partecipare in modo consapevole alla vita sociale. L'obiettivo prioritario è allora assicurare che tale traguardo venga raggiunto dal maggior numero possibile di studenti e studentesse, indipendentemente dall'indirizzo di studio frequentato.

Figura 6.1.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-indirizzo di studio. Valori percentuali. Serie storica.



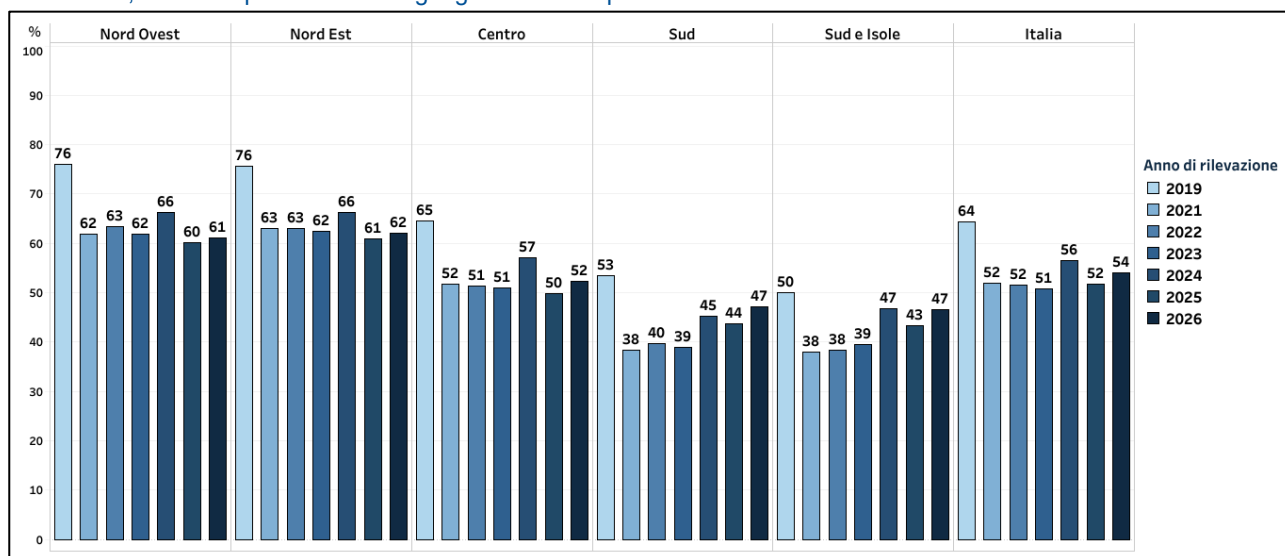
Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Complessivamente a livello nazionale (figura 6.1.2.2), dopo il forte calo registrato tra il 2019 e il 2021, la quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo mostra segnali di recupero, attestandosi nel 2026 al 54%, +2 punti percentuali rispetto al 2025. Nonostante il miglioramento osservato negli ultimi anni, il valore rimane inferiore di 10 punti percentuali rispetto al 2019, primo anno di rilevazione disponibile.

L'incremento tra il 2025 e il 2026 interessa tutte le macro-aree geografiche, sebbene con intensità differenti. La crescita più marcata si registra nel Sud (+3 punti percentuali) e nel Sud e Isole (+4 punti percentuali). Nonostante tali progressi, permangono ancora differenze territoriali significative.

La distribuzione dei risultati conferma la persistenza del tradizionale divario territoriale tra le aree settentrionali e quelle meridionali del Paese. Tuttavia, il recupero osservato negli ultimi anni appare relativamente più intenso proprio nelle macro-aree che avevano registrato i valori più bassi, suggerendo una parziale riduzione delle distanze territoriali. Resta comunque evidente come oltre cinque studenti/studentesse su dieci nel Mezzogiorno non raggiungano ancora il livello considerato adeguato, evidenziando la necessità di interventi capaci di sostenere in modo stabile gli apprendimenti e di contrastare le disuguaglianze educative tra territori.

Figura 6.1.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

La serie storica a livello regionale (figura 6.1.2.3) evidenzia una dinamica comune a gran parte del Paese: dopo il marcato calo registrato tra il 2019 e il 2021, le quote di studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano mostrano una prima successiva fase di stabilizzazione a cui segue una fase di discontinuità altalenante. Nonostante questi segnali positivi, nel 2026 tutte le regioni hanno ancora livelli al di sotto rispetto a quelli osservati nel 2019.

Le riduzioni più consistenti rispetto al primo anno di rilevazione si registrano nella Provincia autonoma di Trento (-22 punti percentuali), in Valle d'Aosta (-20 punti percentuali) e nella Provincia autonoma di Bolzano (lingua italiana) (-18 punti percentuali). La Calabria è l'unico in cui la variazione tra 2019 e 2026 è nulla ma si conferma la regione con la quota minore di studenti e studentesse che raggiungono livelli di apprendimento adeguati. I dati mostrano quindi come il fenomeno del calo complessivo dei risultati non sia circoscritto ai contesti tradizionalmente più fragili ma abbia interessato l'intero sistema scolastico, seppur con intensità differenti.

Tra il 2025 e il 2026 si osserva però un miglioramento nella maggior parte delle regioni: gli incrementi più marcati in Puglia, in Sicilia e in Sardegna (+4 punti percentuali per ogni regione indicata). Solo poche regioni mostrano una stabilità (Molise) o una flessione (Valle d'Aosta, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e Provincia autonoma di Trento).

Nonostante questi cambiamenti, la geografia degli apprendimenti appare relativamente stabile nel tempo. Le regioni del Nord continuano generalmente a registrare quote più elevate di studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti, mentre quelle del Mezzogiorno mantengono valori mediamente inferiori. Tuttavia, il recupero osservato negli ultimi anni risulta in alcuni casi più intenso proprio nelle regioni che partivano da livelli più bassi. Nel complesso, i risultati suggeriscono la presenza di fattori strutturali che continuano a influenzare gli apprendimenti, ma evidenziano anche segnali di ripresa dopo la contrazione osservata nel periodo successivo alla pandemia. La riduzione delle disuguaglianze territoriali e il consolidamento di questo recupero continuano a rappresentare due sfide centrali per il sistema scolastico italiano.

Figura 6.1.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	81%	75%	72%	67%	70%	66%	61%
Piemonte	74%	59%	60%	59%	64%	57%	58%
Liguria	70%	56%	57%	53%	61%	53%	56%
Lombardia	78%	64%	66%	64%	68%	62%	63%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	69%	55%	52%	50%	56%	52%	51%
Prov. aut. Trento	83%	71%	69%	67%	69%	62%	61%
Veneto	77%	66%	66%	65%	69%	63%	65%
Friuli Venezia Giulia	79%	66%	65%	65%	71%	64%	65%
Emilia-Romagna	72%	58%	59%	59%	63%	58%	59%
Toscana	67%	53%	53%	52%	59%	51%	52%
Umbria	68%	53%	55%	54%	59%	54%	57%
Marche	68%	54%	54%	55%	59%	53%	54%
Lazio	61%	49%	49%	48%	55%	48%	51%
Abruzzo	60%	51%	51%	51%	57%	51%	53%
Molise	57%	53%	48%	51%	53%	50%	50%
Campania	50%	34%	35%	34%	40%	40%	43%
Puglia	58%	39%	45%	46%	52%	49%	53%
Basilicata	56%	45%	46%	48%	53%	49%	52%
Calabria	45%	31%	35%	38%	43%	43%	45%
Sicilia	50%	38%	38%	38%	46%	43%	47%
Sardegna	55%	42%	42%	42%	50%	42%	46%

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

6.1.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il macro-indirizzo di studio, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

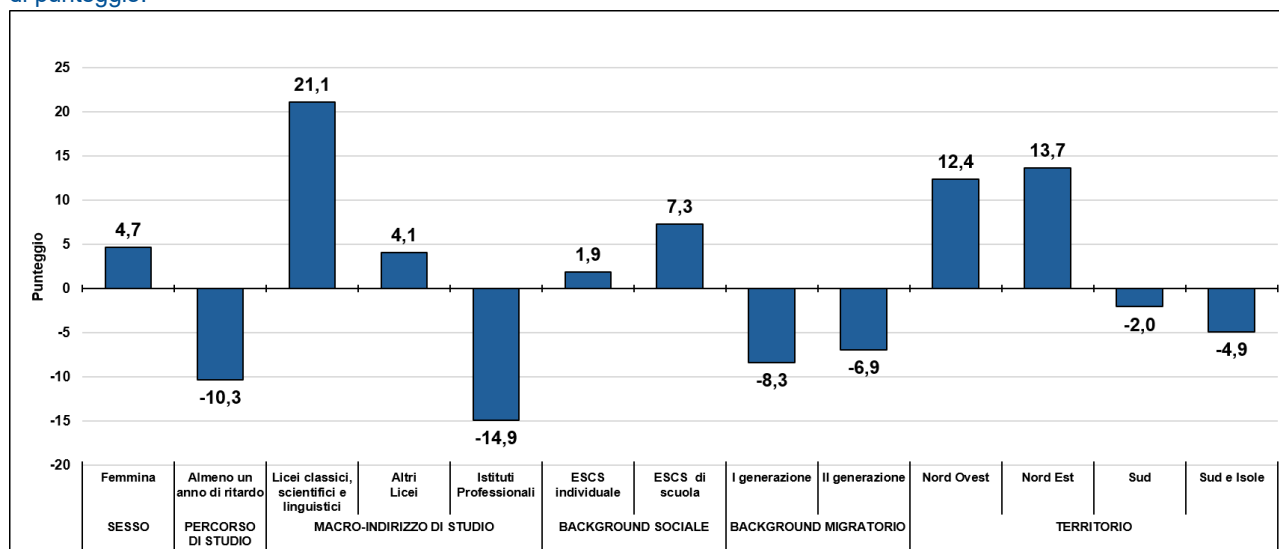
È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 6.1.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Mediamente le ragazze conseguono un punteggio più alto di 4,7 punti rispetto a quello dei ragazzi, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento medio di circa metà anno scolastico.
- **Percorso di studio.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo conseguono un risultato mediamente più basso: -10,3 punti, pari a oltre un anno di apprendimento presunto.
- **Macro-indirizzo di studio.** Chi frequenta il liceo classico, scientifico o linguistico consegue mediamente un risultato più elevato di 21,1 punti. Tale vantaggio si riduce a solo 4,1 punti per chi frequenta un altro tipo di liceo, confermando così il fatto che tali esiti sono mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica. Si osserva, infine, una considerevole distanza tra chi frequenta un istituto tecnico e chi è iscritto in un istituto professionale (-14,9 punti).
- **Background sociale.** Gli studenti e le studentesse di famiglie avvantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale ottengono in media 1,9 punti in più mentre è stimato in +7,3 punti l'effetto di coloro

che frequentano scuole che accolgono prevalentemente studenti e studentesse provenienti da contesti più avvantaggiati.

- **Background migratorio.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di 8,3 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata; situazione simile per studenti stranieri e studentesse straniere di seconda generazione: -6,9 punti.
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +12,4 punti e Nord Est +13,7 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-2 punti per il Sud e -4,9 punti per il Sud e Isole).

Figura 6.1.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Italiano al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026

6.2 La prova INVALSI di Matematica

La prova INVALSI di Matematica prevista per l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado intende rilevare quanto studenti e studentesse sono in grado di utilizzare conoscenze, procedure e strumenti matematici per interpretare situazioni, risolvere problemi e argomentare le proprie scelte. La prova richiede di collegare tra loro concetti matematici, riconoscere modelli, interpretare rappresentazioni diverse di uno stesso fenomeno e utilizzare il ragionamento matematico per affrontare situazioni sia note sia non abituali. Attraverso quesiti caratterizzati da differenti livelli di complessità cognitiva, la prova monitora la capacità di comprendere problemi, selezionare strategie risolutive appropriate, interpretare dati e informazioni e sostenere conclusioni mediante argomentazioni coerenti e fondate⁶⁰.

Poiché al termine del secondo ciclo d'istruzione, richiede il possesso di competenze matematiche solide e articolate, sviluppate progressivamente lungo l'intero percorso scolastico. Le informazioni che ne derivano riguardano una dimensione fondamentale, indispensabile per eventualmente proseguire gli studi, per affrontare con consapevolezza le sfide del mondo del lavoro e per partecipare in modo attivo alla vita sociale. Utilizzare la matematica per comprendere fenomeni, interpretare informazioni quantitative, valutare criticamente dati e prendere decisioni informate rappresenta infatti un aspetto trasversale essenziale nella società contemporanea.

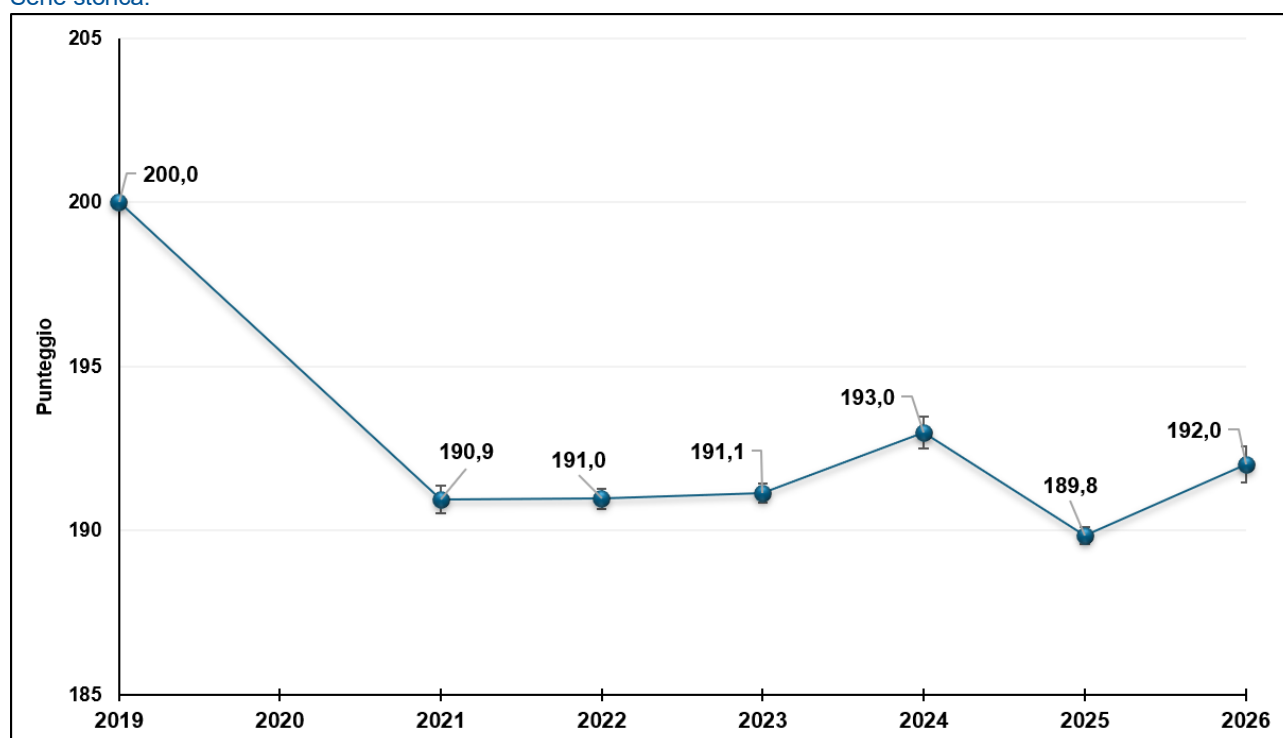
⁶⁰ Per approfondire:

https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/Il_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.2_Prove_Matematica_CBT_2018.pdf; https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf.

La figura 6.2.1 mostra sinteticamente i risultati in Matematica, confrontando gli esiti dal 2019 al 2026⁶¹. Dopo il significativo⁶² calo del punteggio medio nazionale registrato tra il 2019 e il 2021, negli anni successivi i risultati mostrano un andamento sostanzialmente stabile. In seguito, sebbene nel 2024 si registri un incremento, il punteggio medio diminuisce nel 2025 per poi tornare a crescere nel 2026.

L'andamento osservato suggerisce la necessità di considerare il fenomeno in una prospettiva più ampia, interrogandosi sulla presenza di fattori strutturali che incidono sullo sviluppo delle competenze matematiche al termine del secondo ciclo d'istruzione. Tra questi possono rientrare la crescente complessità dei contesti sociali e culturali, i cambiamenti nelle modalità di apprendimento e di accesso alle informazioni, le trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali nelle pratiche di studio e di insegnamento, nonché l'evoluzione del ruolo attribuito alla scuola.

Figura 6.2.1 – Risultati di studenti e studentesse in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Considerando il Paese nel suo complesso (tavola 6.2.1), il 52,1% degli studenti e delle studentesse raggiunge almeno il livello 3 in Matematica, ossia il livello che indica esiti in linea con gli aspetti essenziali previsti dalle Indicazioni Nazionali/Linee Guida. Si tratta di una quota superiore rispetto a quella osservata per l'anno precedente: +2,9 punti percentuali.

⁶¹ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

⁶² La differenza tra due misure è statisticamente significativa quando i rispetti intervalli di confidenza non si sovrappongono.

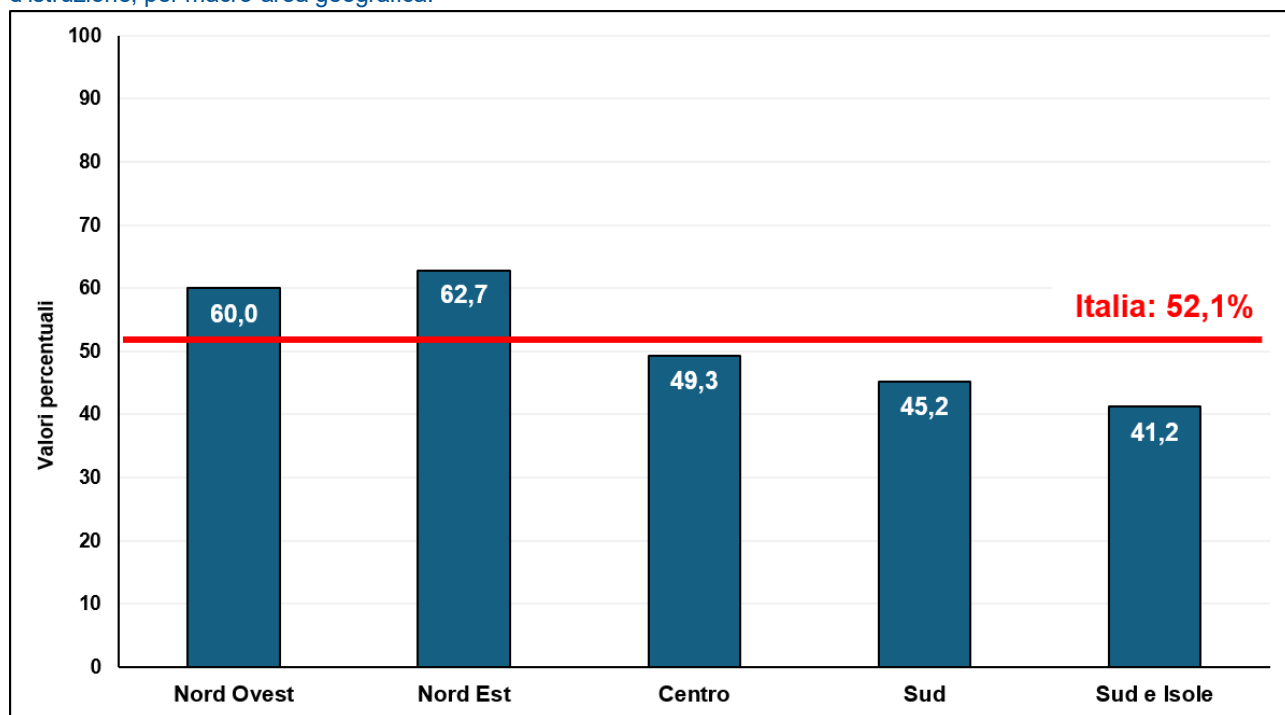
Tavola 6.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale.

Livello	%
Livello 1	26,4%
Livello 2	21,3%
Livello 3	21,4%
Livello 4	16,1%
Livello 5	14,6%
TOTALE	100,0%
Almeno livello base	52,1%

Fonte: INVALSI 2026

La distribuzione territoriale dei risultati mostra ampie differenze tra le macro-aree geografiche (figura 6.2.2). Si hanno quote più ampie di studenti e studentesse che conseguono i traguardi previsti nel Nord Ovest e nel Nord Est; nel Centro i valori sono di poco inferiori alla media nazionale mentre è nel Sud e nel Sud e Isole che si registrano i più ampi divari.

Figura 6.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica.



Fonte: INVALSI 2026

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 6.2.1 offre una descrizione dei livelli della prova INVALSI di Matematica somministrata al termine del secondo ciclo d'istruzione. Come per le prove di classe III secondaria di primo grado e di classe II secondaria di secondo grado, il livello 3 rappresenta la soglia minima di adeguatezza, mentre i livelli 1 e 2 indicano risultati non adeguati al percorso di scolarità.

 Livelli prova INVALSI Matematica Ultimo anno secondaria di secondo grado	
 Livello 1	L'allievo/a: • utilizza conoscenze elementari e procedure di base, prevalentemente acquisite nella scuola secondaria di primo grado e, in parte, alla fine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado; • risponde a domande formulate in maniera semplice usando informazioni direttamente individuabili; • risolve problemi che coinvolgono contesti abituali e che richiedono procedimenti semplici.
 Livello 2	L'allievo/a: • conosce le principali nozioni previste dalle Linee Guida e dalle Indicazioni Nazionali di matematica per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado; • risponde a domande che richiedono semplici elaborazioni sui dati disponibili; • risolve problemi in cui occorre scegliere opportunamente i dati dal testo e utilizzare conoscenze matematiche possedute fin dai gradi scolari precedenti.
 Livello 3	L'allievo/a: • usa abilità di base acquisite nel corso della scuola secondaria di secondo grado e collega tra loro conoscenze fondamentali; • riconosce le proprietà dei principali oggetti matematici e risolve problemi anche utilizzando equazioni e disequazioni elementari o semplici trasformazioni di formule; • riconosce, anche sotto forme diverse, modelli matematici semplici che rappresentano fenomeni o situazioni proposte.
 Livello 4	L'allievo/a: • conosce e utilizza con efficacia i principali oggetti matematici presenti nelle Linee Guida e nelle Indicazioni Nazionali di matematica della scuola secondaria di secondo grado; • risolve problemi, anche in contesti non abituali, riconoscendo diverse rappresentazioni dei modelli matematici e collega proprietà e informazioni attraverso l'interpretazione di grafici, formule e tabelle; • riconosce, tra diverse argomentazioni, quella che sostiene adeguatamente un'affermazione data e completa dimostrazioni in ambito numerico.
 Livello 5	L'allievo/a: • conosce in modo approfondito aspetti concettuali e procedurali relativi a contenuti previsti dalle Linee Guida e dalle Indicazioni Nazionali di matematica della scuola secondaria di secondo grado; • usa con padronanza gli strumenti del calcolo algebrico per ricavare informazioni e proprietà degli oggetti matematici; • Risolve problemi e interpreta situazioni in contesti complessi usando con sicurezza modelli matematici; • produce argomentazioni e dimostrazioni utilizzando anche il linguaggio algebrico.

Fonte: INVALSI

Ancora più che nella classe II della scuola secondaria di secondo grado, è importante analizzare gli esiti al termine del percorso scolastico distinguendo tra i diversi macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, tali raggruppamenti sono stati definiti sulla base delle evidenze empiriche emerse nelle rilevazioni precedenti, considerando la vicinanza dei risultati medi conseguiti dagli studenti e dalle studentesse. Per questa ragione, gli esiti della prova di Matematica sono presentati secondo la seguente classificazione:

- licei scientifici;

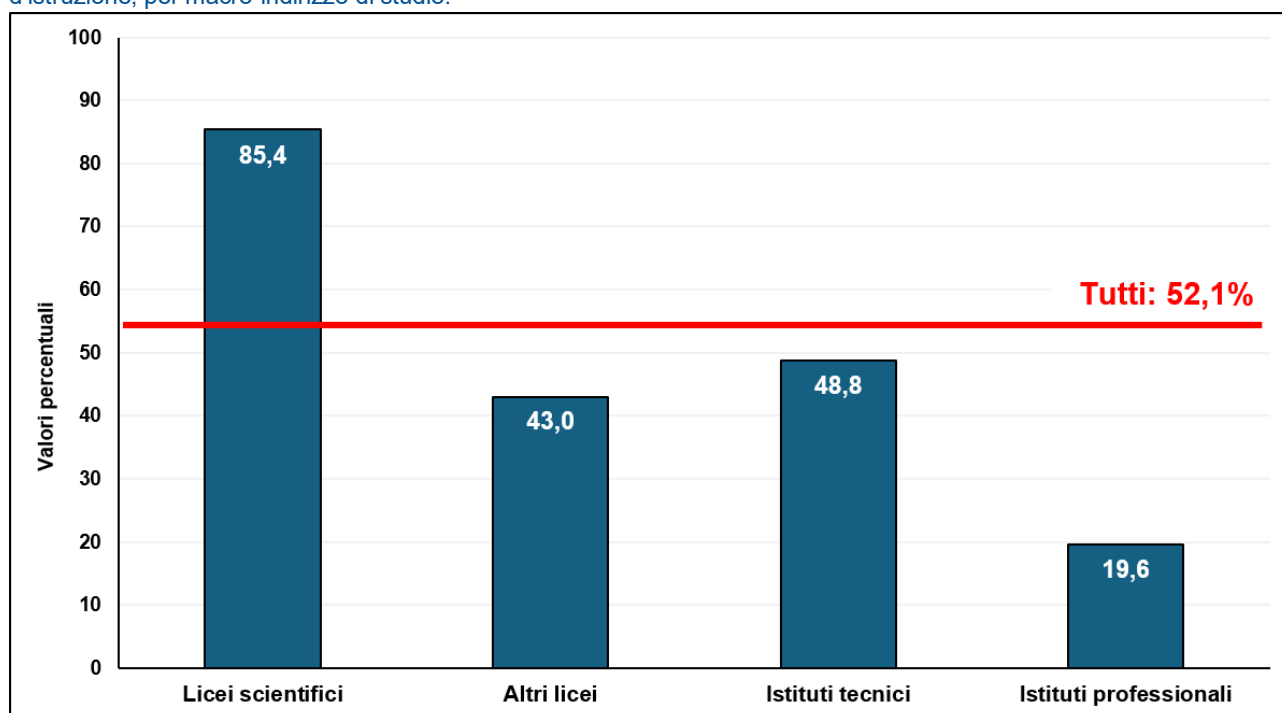
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁶³.

Complessivamente (figura 6.2.3), la quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo si registra nei licei scientifici (85,4%). Il dato si riduce sensibilmente negli istituti tecnici (48,8%) ma il valore è più alto rispetto a quello degli altri licei (43%); si fa invece più contenuto negli istituti professionali (19,6%).

Il fatto che gli istituti tecnici presentino una quota di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo più elevata rispetto ai percorsi liceali non di indirizzo scientifico costituisce un elemento di particolare interesse e suggerisce come il raggiungimento degli apprendimenti matematici sia influenzato dalla natura dei curricoli e dal ruolo che la disciplina assume all'interno dei diversi percorsi formativi. Negli istituti tecnici, infatti, la matematica rappresenta spesso uno strumento essenziale per affrontare contenuti professionalizzanti e discipline di indirizzo, favorendo un utilizzo più frequente e applicato delle conoscenze matematiche.

I risultati suggeriscono pertanto che le differenze osservate tra macro-indirizzi non siano riconducibili a un unico fattore ma riflettano l'interazione tra processi di selezione scolastica, caratteristiche della popolazione studentesca e specificità dei curricoli. In particolare, il ruolo centrale attribuito alla matematica nei percorsi scientifici e tecnico-tecnologici sembra contribuire a sostenere livelli di apprendimento mediamente più elevati rispetto a quelli registrati negli altri indirizzi liceali e professionali.

Figura 6.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-indirizzo di studio.



Fonte: INVALSI 2026

⁶³ Per la Provincia autonoma di Bolzano (scuole in lingua tedesca), per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce solo agli studenti e alle studentesse dell'Istruzione e Formazione Professionale. Per la Provincia autonoma di Trento, per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce anche all'Istruzione e Formazione Professionale.

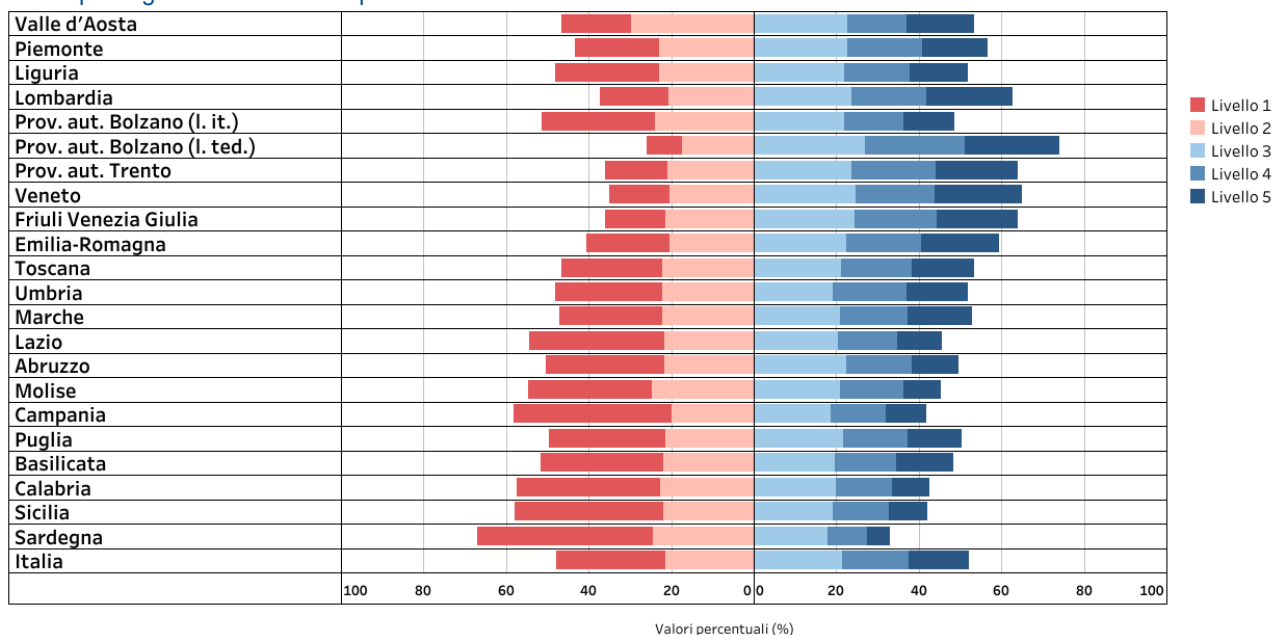
6.2.1 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Disaggregando i risultati raggiunti nella prova di Matematica per regione, da una prima complessiva fotografia (figura 6.2.1.1) è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- **Gruppo 1** in cui il risultato medio si colloca, almeno in linea generale, al livello 3, ossia nella fascia di adeguatezza: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria e Marche;
- **Gruppo 2** in cui il risultato medio si posiziona sul limite dell'adeguatezza poiché sulla soglia che separa il livello 3 dal livello 2: Abruzzo e Puglia;
- **Gruppo 3** in cui il risultato medio si trova nettamente a livello 2, non in linea con i traguardi: Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Lazio, Molise, Campania, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna. Rispetto al 2025, la Toscana passa dal gruppo 2 al gruppo 1 mentre il Molise, la Basilicata e la Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana dal gruppo 2 al gruppo 3.

Complessivamente, la quota di coloro che si attestano al livello 5 (conseguendo risultati molto buoni, blu scuro) è la più alta nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (22,9%), in Veneto (21,1%) e in Lombardia (20,9%). Nella situazione opposta si trovano la Sardegna (5,4%), il Molise e la Calabria (9% in entrambi i casi). In merito, invece, a chi si ferma al livello 1 (rosso scuro), il fenomeno è più contenuto nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca (8,4%), in Veneto (14,5%) e in Friuli Venezia Giulia (14,6%) e molto ampio in Sardegna (42,7%), Campania (38,2%) e Sicilia (36%).

Figura 6.2.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

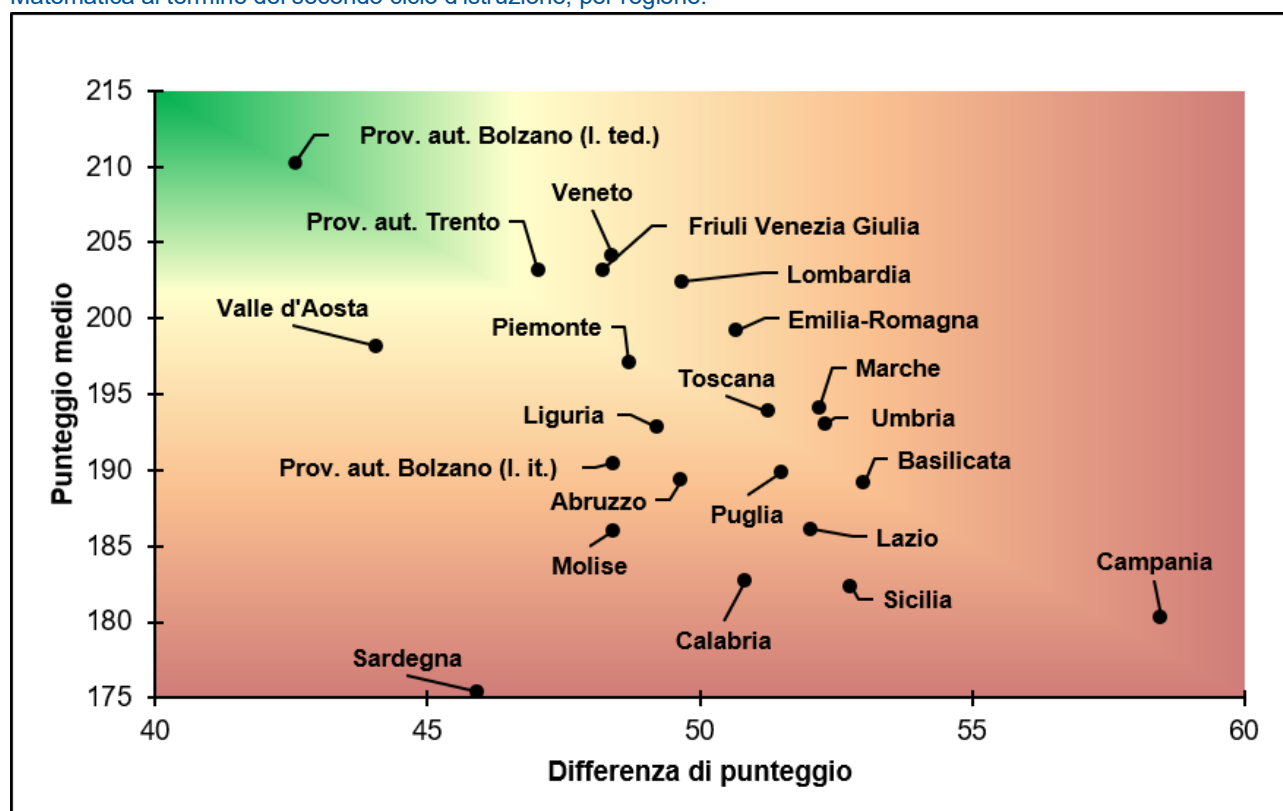
La figura 6.2.1.2 fornisce una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁶⁴ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ossia una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

La Provincia autonoma di Bolzano (lingua tedesca) è l'unica regione a collocarsi nettamente nell'area più favorevole del grafico, combinando il punteggio medio più elevato con una differenza interna tra studenti e

⁶⁴ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

studentesse relativamente contenuta. In una condizione positiva si trovano anche la Provincia autonoma di Trento, il Veneto, il Friuli Venezia Giulia e la Lombardia, caratterizzati da livelli di apprendimento superiori alla media e da una variabilità interna non particolarmente accentuata. Anche Emilia-Romagna, Piemonte e Valle d'Aosta sono regioni che presentano risultati elevati, ma per la prima si osservano differenze interne leggermente più ampie rispetto alla seconda e soprattutto alla terza, la cui variabilità interna è più contenuta. All'estremo opposto, per la Campania il punteggio medio è tra i più bassi ed è accompagnato anche dalla maggiore differenza interna, configurando una situazione di particolare criticità. Anche Sicilia, Calabria e Sardegna presentano livelli di apprendimento inferiori alla media nazionale; tuttavia, mentre la Sardegna associa ai bassi risultati una differenza interna relativamente contenuta, Sicilia e Calabria mostrano una maggiore dispersione degli esiti.

Figura 6.2.1.2 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

6.2.2 I risultati nel tempo

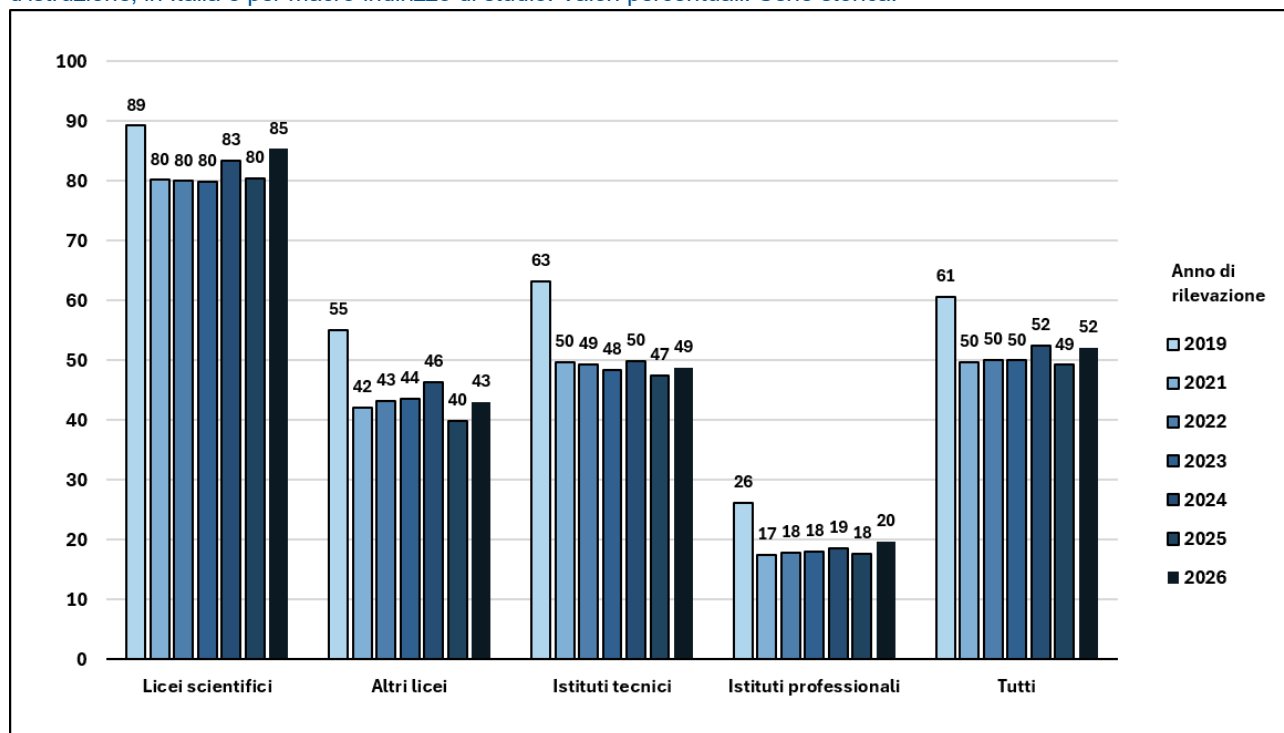
Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del secondo ciclo d'istruzione nel 2026 e quelli rilevati negli anni precedenti.

La figura 6.2.2.1 evidenzia l'evoluzione, dal 2019 al 2026, della quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello 3 nei diversi macro-indirizzi di studio, mostrando un andamento che riflette la diversa natura dei percorsi di studio. I licei scientifici registrano sistematicamente le percentuali più elevate. Un elemento particolarmente interessante riguarda gli istituti tecnici che, lungo l'intera serie storica, conseguono risultati superiori a quelli osservati negli altri licei. Tale evidenza suggerisce come gli apprendimenti matematici siano influenzati non soltanto dai processi di selezione della popolazione studentesca ma anche dal peso che la disciplina assume nei diversi percorsi formativi con cui le competenze

matematiche vengono applicate nelle discipline di indirizzo. Gli istituti professionali presentano invece quote più contenute di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo.

La presenza di percentuali inferiori tra i livelli più elevati non rappresenta di per sé un elemento critico, poiché i diversi indirizzi perseguono finalità formative differenti. Maggiore attenzione merita invece la capacità del sistema di garantire a tutti e a tutte il raggiungimento del livello 3, che identifica un possesso adeguato degli apprendimenti matematici di base. L'obiettivo prioritario è quindi assicurare che tale traguardo venga raggiunto dal maggior numero possibile di studenti e studentesse, indipendentemente dal macro-indirizzo di studio frequentato.

Figura 6.2.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-indirizzo di studio. Valori percentuali. Serie storica.



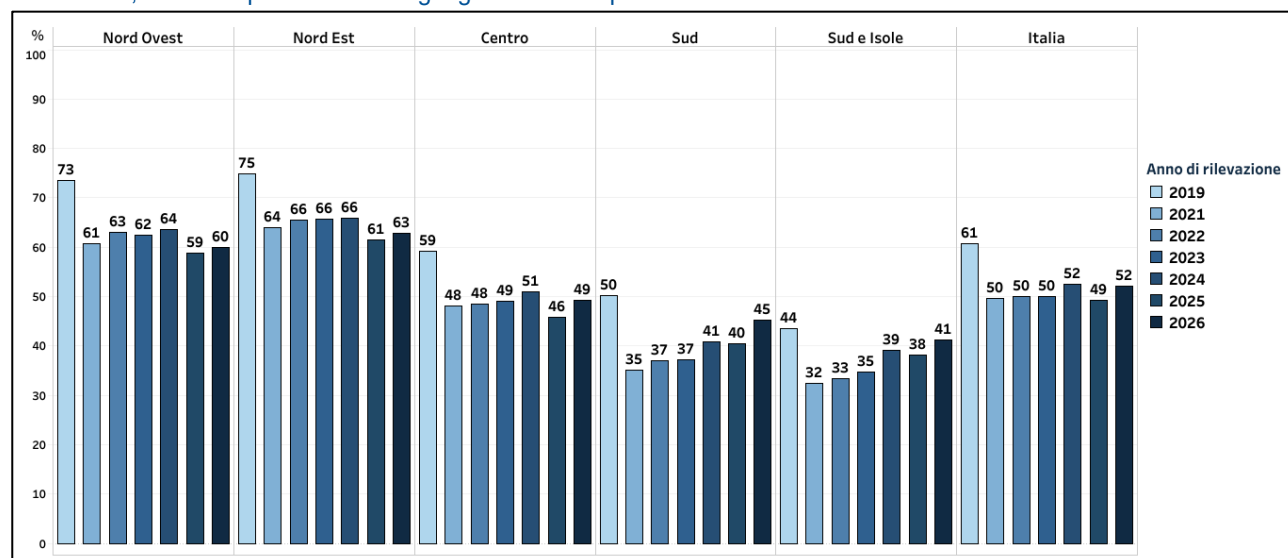
Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Complessivamente a livello nazionale (figura 6.2.2.2), dopo il forte calo registrato tra il 2019 e il 2021, la quota di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo mostra segnali di recupero, attestandosi nel 2026 al 52%, +3 punti percentuali rispetto al 2025. Nonostante il miglioramento osservato negli ultimi anni, il valore rimane inferiore di 9 punti percentuali rispetto al 2019, primo anno di rilevazione disponibile.

L'incremento tra il 2025 e il 2026 interessa tutte le macro-aree geografiche, sebbene con intensità differenti. La crescita più marcata si registra nel Sud (+5 punti percentuali). Nonostante tali progressi, permangono ancora differenze territoriali.

La distribuzione dei risultati conferma la persistenza del tradizionale divario territoriale tra le aree settentrionali e quelle meridionali del Paese. Tuttavia, il recupero osservato negli ultimi anni appare relativamente più intenso proprio nelle macro-aree che avevano registrato i valori più bassi, suggerendo una parziale riduzione delle distanze territoriali. Resta comunque evidente come oltre cinque studenti/studentesse su dieci nel Mezzogiorno non raggiungano ancora il livello considerato adeguato, evidenziando la necessità di interventi capaci di sostenere in modo stabile gli apprendimenti e di contrastare le disuguaglianze educative tra territori.

Figura 6.2.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

La serie storica a livello regionale (figura 6.2.2.3) evidenzia una dinamica comune a gran parte del Paese: dopo il marcato calo registrato tra il 2019 e il 2021, le quote di studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica mostrano una prima successiva fase di stabilizzazione, seguita da andamenti differenziati tra regioni. Nonostante alcuni segnali di recupero osservati negli anni più recenti, nel 2026 tutte le regioni continuano a registrare valori inferiori rispetto a quelli osservati nel 2019.

Le riduzioni più consistenti rispetto al primo anno di rilevazione si registrano in Valle d'Aosta (-22 punti percentuali), nella Provincia autonoma di Trento (-17 punti percentuali) e nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana) (-18 punti percentuali). Anche regioni tradizionalmente caratterizzate da risultati elevati, come Lombardia, Piemonte e Liguria, mostrano una contrazione significativa (rispettivamente: -13, -14 e -14 punti percentuali). Unica eccezione è per la Calabria che ha registrato un aumento di 2 punti percentuali tra 2019 e 2026. I dati evidenziano quindi come il calo degli apprendimenti non abbia interessato esclusivamente i territori storicamente più fragili ma si sia manifestato, con intensità differenti, nell'intero sistema scolastico.

Tra il 2025 e il 2026 si osserva tuttavia un miglioramento nella maggior parte delle regioni. Gli incrementi più consistenti (+5 punti percentuali) interessano il Lazio, l'Abruzzo, la Puglia e la Campania; tuttavia, in qualche caso si osserva una flessione, come per la Valle d'Aosta (-7 punti percentuali), e in misura minore nella Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e in Molise (-1 punto percentuale in entrambi i casi).

Nonostante queste variazioni, la geografia degli apprendimenti rimane relativamente stabile nel tempo. Le regioni del Nord e le province autonome continuano generalmente a registrare quote più elevate di studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti, mentre le regioni del Mezzogiorno presentano valori mediamente inferiori. Fanno eccezione alcuni segnali di recupero osservati proprio nelle regioni meridionali, che in diversi casi mostrano incrementi più marcati nell'ultimo anno disponibile.

Nel complesso, i risultati suggeriscono la presenza di fattori strutturali che continuano a influenzare gli apprendimenti matematici degli studenti e delle studentesse. Al tempo stesso, il recupero registrato in numerosi territori negli ultimi anni indica una possibile inversione della tendenza osservata nel periodo successivo alla pandemia. La riduzione delle disuguaglianze territoriali e il consolidamento di questi segnali di ripresa continuano pertanto a rappresentare due sfide centrali per il sistema scolastico italiano.

Figura 6.2.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	76%	70%	65%	64%	59%	61%	54%
Piemonte	71%	57%	60%	59%	61%	55%	57%
Liguria	66%	52%	55%	53%	54%	50%	52%
Lombardia	76%	63%	66%	65%	66%	62%	63%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	67%	55%	54%	56%	54%	50%	49%
Prov. aut. Bolzano (lingua ted.)	n.d.	71%	76%	73%	73%	73%	74%
Prov. aut. Trento	81%	73%	73%	72%	72%	64%	64%
Veneto	77%	66%	67%	67%	68%	63%	65%
Friuli Venezia Giulia	77%	67%	68%	67%	68%	63%	64%
Emilia-Romagna	72%	60%	61%	62%	62%	58%	59%
Toscana	65%	54%	54%	54%	56%	50%	53%
Umbria	63%	50%	53%	54%	55%	50%	52%
Marche	66%	53%	54%	55%	56%	51%	53%
Lazio	53%	43%	43%	44%	46%	41%	46%
Abruzzo	55%	45%	48%	48%	50%	45%	50%
Molise	57%	55%	50%	49%	49%	46%	45%
Campania	47%	32%	32%	32%	36%	37%	42%
Puglia	54%	36%	42%	44%	48%	45%	50%
Basilicata	54%	42%	44%	46%	50%	47%	48%
Calabria	41%	27%	31%	35%	38%	41%	43%
Sicilia	44%	33%	33%	34%	39%	38%	42%
Sardegna	41%	30%	31%	31%	35%	30%	33%

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

6.2.3 Cosa incide sui risultati?

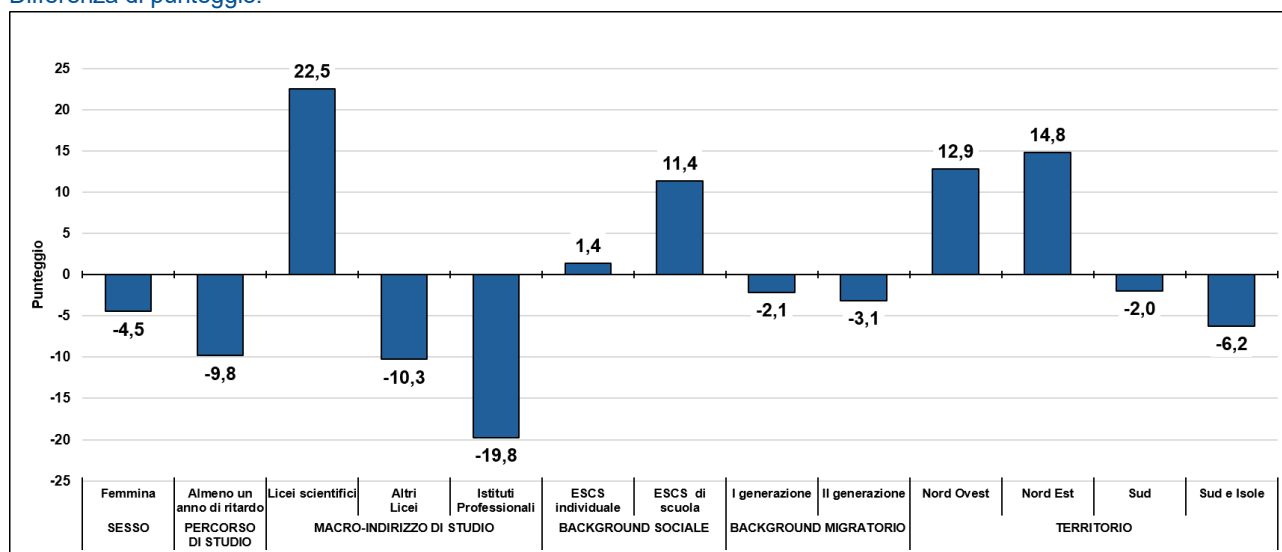
I risultati conseguiti da ogni studente o studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, l'indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il macro-indirizzo di studio, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. La figura 6.2.3.1 confronta gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

- **Sesso.** Mediamente i ragazzi conseguono un punteggio più alto di 4,5 punti rispetto a quello delle ragazze, vantaggio stimabile in circa l'apprendimento medio di circa metà anno scolastico.
- **Percorso di studio.** Coloro che hanno accumulato almeno un anno di ritardo conseguono un risultato mediamente più basso: -9,8 punti, pari a oltre un anno di apprendimento presunto.
- **Macro-indirizzo di studio.** Chi frequenta il liceo scientifico consegue mediamente un risultato più elevato di 22,5 punti mentre coloro che sono iscritti a uno degli altri licei ottengono 10,3 punti in meno, confermando ancora una volta che gli esiti in Matematica in questi licei sono mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica rispetto a quella di un liceo scientifico. Si osserva, infine, una considerevole distanza tra istituti tecnici e coloro che frequentano un istituto professionale (-19,8 punti).

- **Background sociale.** Gli studenti e le studentesse di famiglie avvantaggiate dal punto di vista socio-economico e culturale ottengono in media 1,4 punti in più mentre è stimato in +11,4 punti l'effetto di coloro che frequentano scuole che accolgono prevalentemente studenti e studentesse provenienti da contesti più avvantaggiati.
- **Background migratorio.** Le prime generazioni conseguono complessivamente un esito inferiore di 2,1 punti rispetto ai compagni e alle compagne non di origine immigrata; situazione simile per studenti stranieri e studentesse straniere di seconda generazione: -3,1 punti.
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza significativa negli esiti tra i diversi territori, a netto vantaggio del Settentrione (Nord Ovest +12,9 punti e Nord Est +14,8 punti) rispetto al Centro e soprattutto al Mezzogiorno (-2 punti per il Sud e -6,2 punti per il Sud e Isole).

Figura 6.2.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di Matematica al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026

6.3 La prova INVALSI di Inglese

La prova INVALSI di Inglese prevista al termine del secondo ciclo d'istruzione intende rilevare in quale misura studenti e studentesse sono in grado di comprendere testi scritti e messaggi orali in lingua inglese in situazioni comunicative autentiche. La prova si articola in due componenti, *Reading* e *Listening*, che valutano rispettivamente la capacità di comprendere informazioni, idee e significati veicolati attraverso testi scritti e contenuti orali di diversa natura e complessità. Non si tratta soltanto di riconoscere informazioni esplicite ma anche di interpretare il significato complessivo di un testo, cogliere relazioni tra informazioni, individuare intenzioni comunicative e comprendere contenuti espressi in contesti vicini all'uso reale della lingua⁶⁵.

La capacità di comprendere efficacemente contenuti scritti e orali in lingua inglese costituisce uno strumento essenziale per la formazione personale, la prosecuzione degli studi, la mobilità internazionale e l'inserimento nel mondo del lavoro.

Le figure 6.3.1 e 6.3.2 mostrano sinteticamente i risultati in Inglese *Reading* e *Listening*, confrontando gli esiti dal 2019 al 2026⁶⁶. In entrambe le prove si osserva un andamento complessivamente positivo nel corso della serie storica, seppur caratterizzato da alcune oscillazioni. In *Reading*, dopo una lieve flessione nel 2021, i punteggi medi mostrano una crescita pressoché continua fino al 2024; a una temporanea diminuzione nel 2025 segue un nuovo incremento nel 2026. Anche in *Listening* si evidenzia un progressivo miglioramento,

⁶⁵

Per

approfondire:

[https://INVALSI-](https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.3_Prove_Inglese_CBT_2018.pdf)

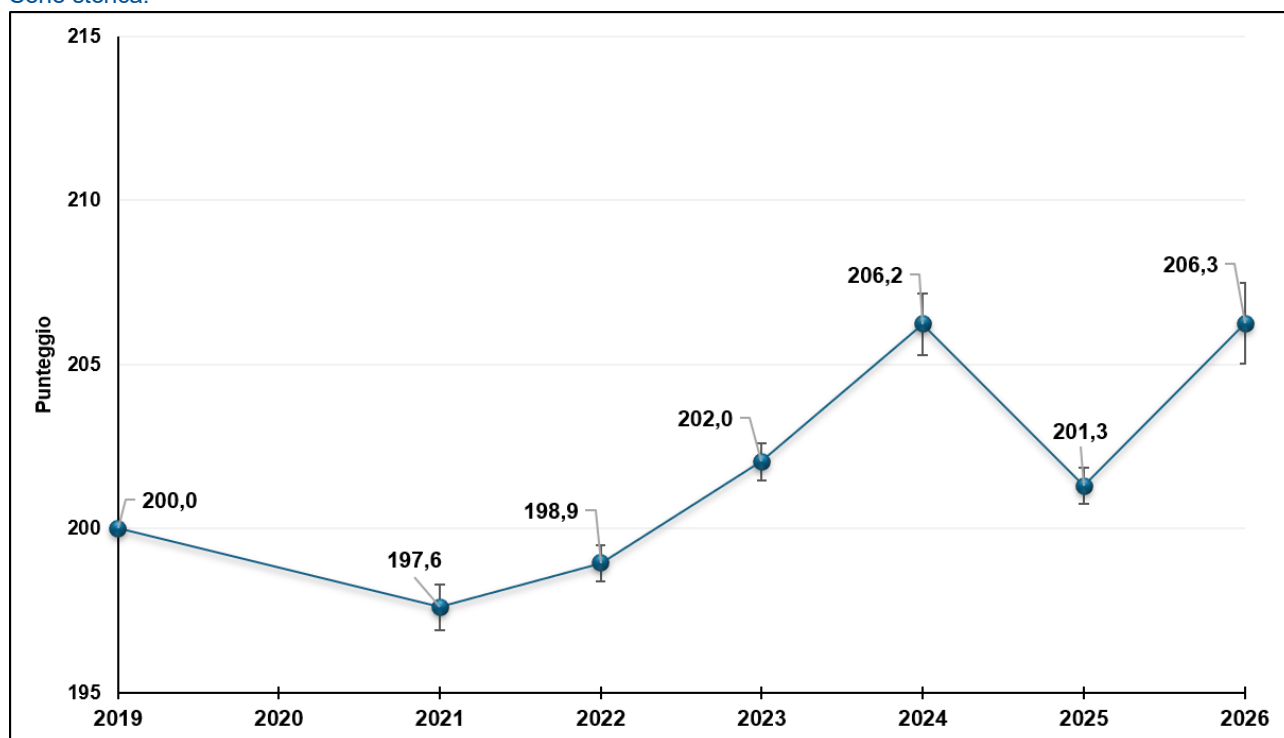
[areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.3_Prove_Inglese_CBT_2018.pdf](https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/attach/II_rapporto_tecnico_sulle_prove_INVALSI_2018/Parte_I_capitolo_1.3_Prove_Inglese_CBT_2018.pdf).

⁶⁶ Nel 2020 le prove INVALSI non sono state svolte a causa della pandemia da Covid-19.

particolarmente marcato a partire dal 2023. Dopo una lieve flessione nel 2025, il punteggio medio torna a crescere nel 2026.

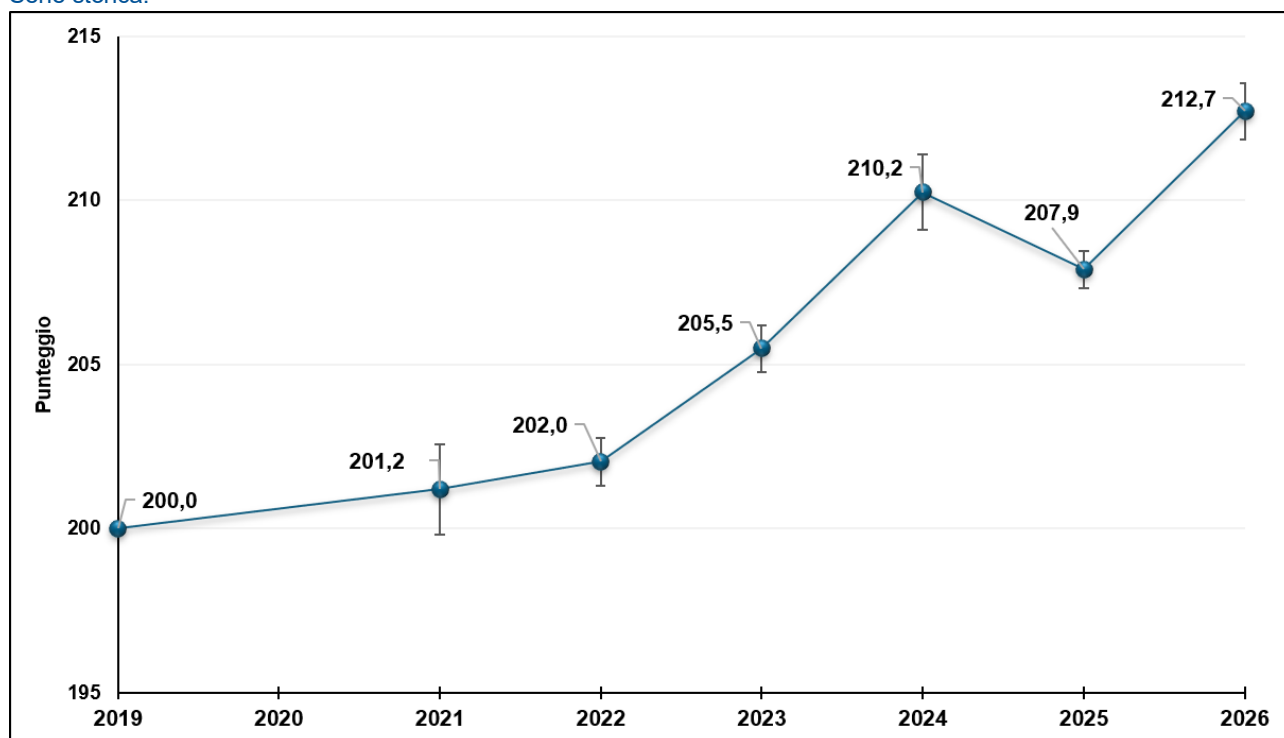
Nel complesso, la serie storica evidenzia un consolidamento degli apprendimenti in lingua inglese al termine del secondo ciclo d'istruzione, sia nella comprensione scritta sia in quella orale. L'andamento osservato suggerisce la presenza di dinamiche favorevoli che hanno interessato l'insegnamento e l'apprendimento della lingua inglese nel corso degli ultimi anni. Tra queste possono rientrare la crescente esposizione di studenti e studentesse alla lingua inglese attraverso i media digitali, i contenuti online e gli ambienti internazionali di comunicazione, una maggiore diffusione di pratiche didattiche orientate allo sviluppo delle competenze comunicative e il progressivo utilizzo dell'inglese in contesti autentici di studio e di vita quotidiana.

Figura 6.3.1 – Risultati di studenti e studentesse in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Figura 6.3.2 – Risultati di studenti e studentesse in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Punteggio medio. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

In base a quanto previsto dalla normativa e dalle Indicazioni Nazionali/Linee Guida, l'esito della prova d'Inglese è espresso attraverso un livello del QCER in merito alle competenze ricettive⁶⁷. Sono considerati in linea con i traguardi previsti gli studenti e le studentesse che hanno raggiunto:

- il livello B2 nell'istruzione tecnica e liceale;
- il livello B1+ nell'istruzione professionale.

Considerando il Paese nel suo complesso senza distinzioni tra macro-indirizzi di studio (tavola 6.3.1), il 62,7% di studenti e studentesse raggiunge il traguardo nella prova di *Reading* (+7,4 punti percentuali rispetto al 2025) e il 47,8% nella prova di *Listening* (+4,2 punti percentuali rispetto al precedente anno).

Tavola 6.3.1 – Studenti e studentesse che raggiungono o non raggiungono il traguardo previsto per il proprio indirizzo di studio in *Reading* e *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale.

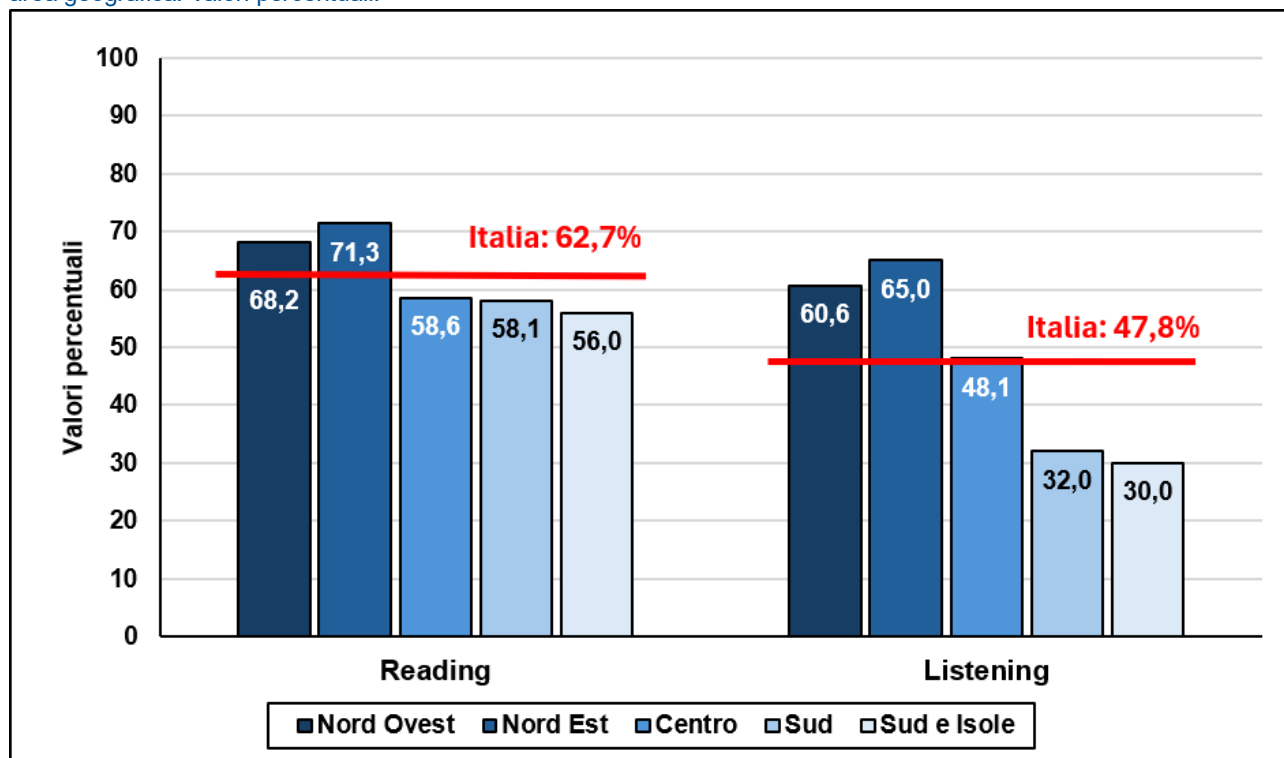
	Non raggiunge il traguardo	Raggiunge il traguardo	TOTALE
<i>Reading</i>	37,3%	62,7%	100,0%
<i>Listening</i>	52,2%	47,8%	100,0%

Fonte: INVALSI 2026

La distribuzione territoriale dei risultati mostra ampie differenze tra le macro-aree geografiche (figura 6.3.3) per entrambe le parti della prova di Inglese. Nel Nord Ovest e Nord Est si conta una quota più ampia di chi raggiunge il traguardo rispetto, all'opposto, al Sud e Sud e Isole; nel Centro la percentuale è molto simile ai valori del Mezzogiorno per *Reading* mentre è sostanzialmente pari al valore medio nazionale per *Listening*.

⁶⁷ Per approfondire: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2019/QCER_2001.pdf; <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

Figura 6.3.3 – Studenti e studentesse che raggiungono il traguardo previsto per il proprio indirizzo di studio (B2 per licei e istituti tecnici e B1+ per istituti professionali) in *Reading* e *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

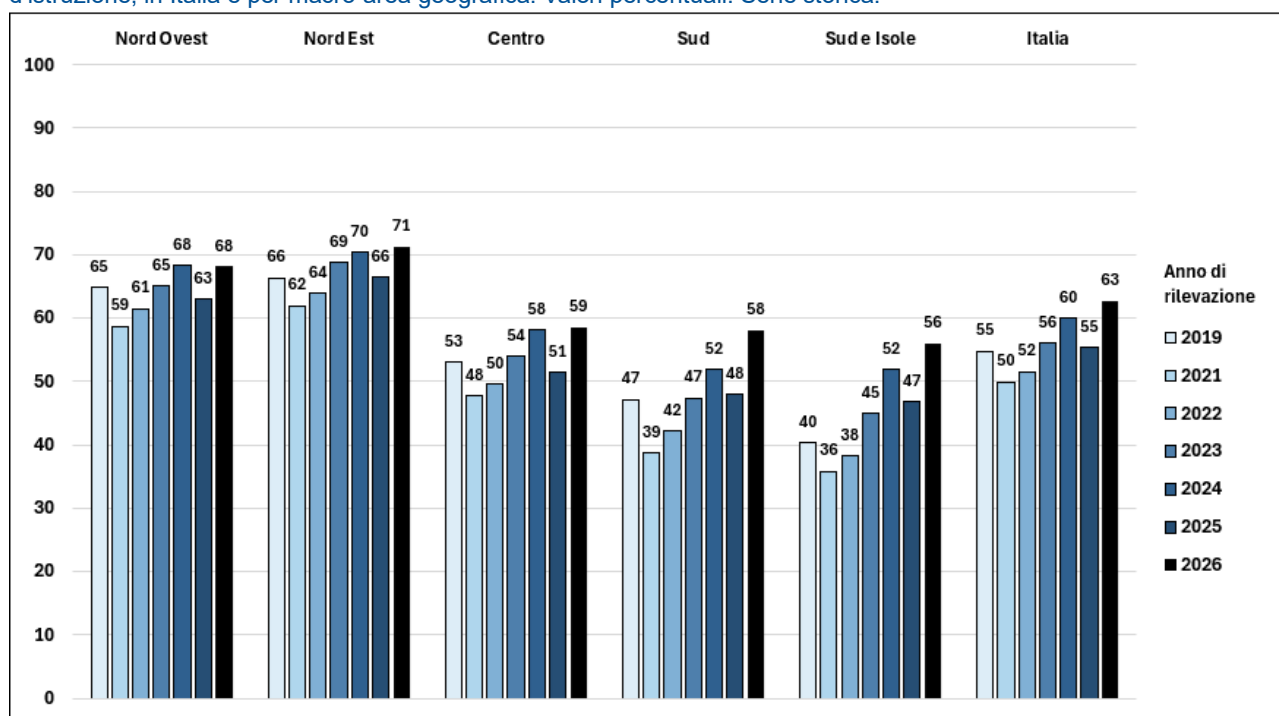
6.3.1 Il raggiungimento dei traguardi nel tempo

Le prove CBT consentono di monitorare l'andamento degli apprendimenti nel tempo, rendendo possibile il confronto tra i risultati ottenuti da studenti e studentesse al termine del secondo ciclo d'istruzione nel 2026 e quelli rilevati negli anni precedenti.

Nella prova di *Reading* (figura 6.3.1.1) tra 2025 e 2026 si registra un aumento di coloro che raggiungono il livello obiettivo: da 55% a 63% (+8 punti percentuali). Il valore del 2026 è il più alto da inizio serie storica. Tra le macro-aree geografiche, i miglioramenti più robusti si osservano nel Centro (+8 punti percentuali), nel Sud e Isole (+9 punti percentuali) e soprattutto nel Sud (+10 punti percentuali).

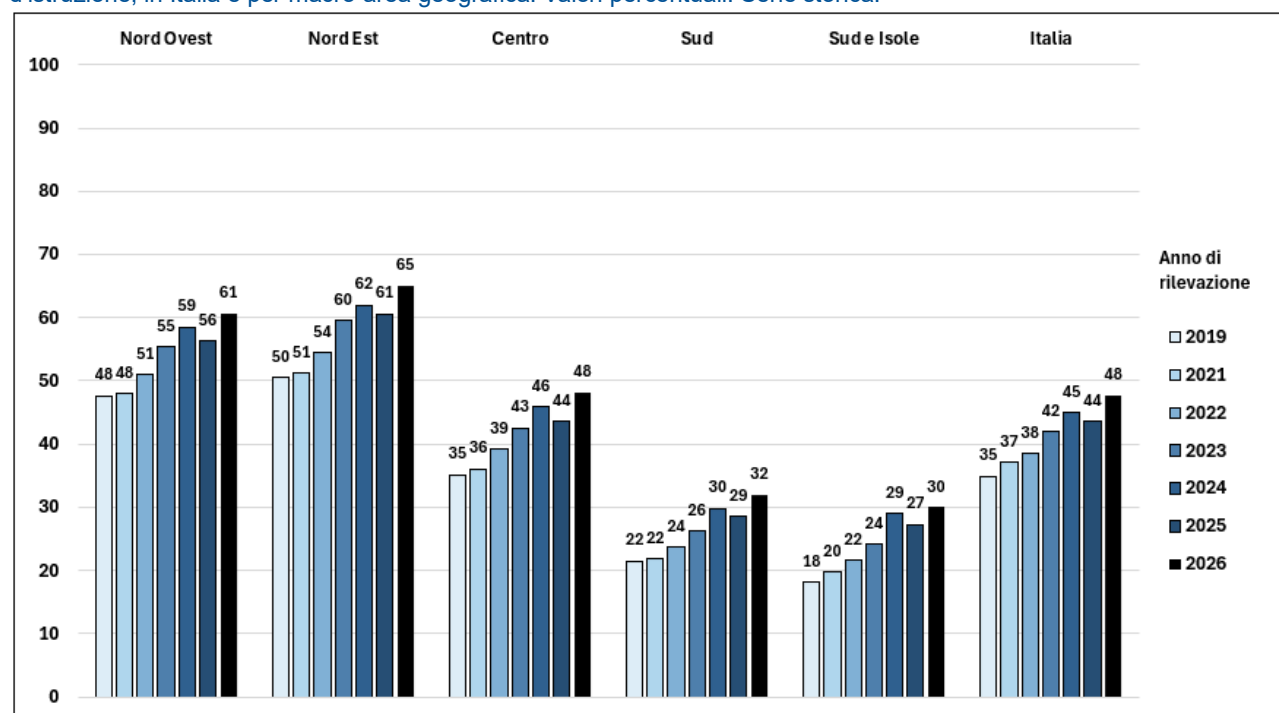
Anche in *Listening* (figura 6.3.1.2) cresce la quota di coloro che raggiungono il livello obiettivo (da 44% a 48%: +4 punti percentuali) e, come per *Reading*, il valore del 2026 è il più alto da inizio rilevazione. In questo caso, gli aumenti maggiori sono nel Nord Est e nel Centro (+4 punti percentuali in entrambi i casi) e soprattutto nel Nord Ovest (+5 punti percentuali).

Figura 6.3.1.1 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Figura 6.3.1.2 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Anche per le prove di Inglese, è importante osservare come variano gli esiti al termine del secondo ciclo d'istruzione nei diversi macro-indirizzi di studio. Nella restituzione dei dati INVALSI, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche, ossia sulla base dei risultati medi conseguiti negli anni precedenti. Per questa ragione, gli esiti della prova di Inglese, similmente alla prova di Italiano, sono presentati secondo la seguente classificazione:

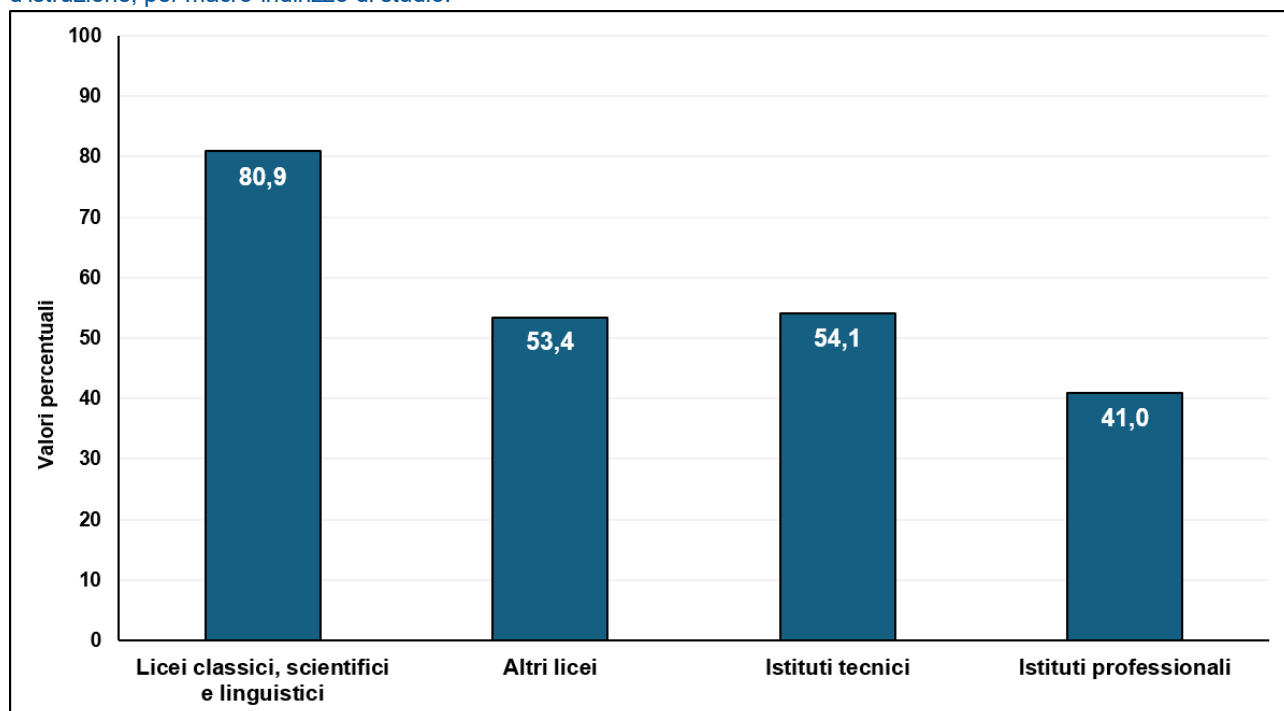
- licei classici, scientifici e linguistici⁶⁸;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali⁶⁹.

Complessivamente, nella prova di *Reading* (figura 6.3.1.3), la quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello obiettivo si registra nei licei classici, scientifici e linguistici (80,9%). Il valore si riduce poi sensibilmente, facendosi molto simile tra altri licei (53,4%) e istituti tecnici (54,1%) mentre è nettamente più contenuto negli istituti professionali (41%).

Nella prova di *Listening* (figura 6.3.2.3), si conferma il dato più positivo per i licei classici, scientifici e linguistici (69,3%). La quota diminuisce negli altri licei (40,9%) e ancora più, in questo caso, negli istituti tecnici (35%); resta molto basso per gli istituti professionali (22,9%).

Il sensibile divario osservato tra i licei classici, scientifici e linguistici e gli altri percorsi liceali può essere interpretato alla luce di almeno due fenomeni tra loro intrecciati. Da un lato, il progressivo processo di licealizzazione⁷⁰ che ha caratterizzato il sistema scolastico italiano negli ultimi decenni – ossia la crescente preferenza di famiglie e di studenti e studentesse per i percorsi liceali – ha modificato profondamente la composizione interna di questo ramo di istruzione secondaria di secondo grado. Dall'altro, l'espansione dell'offerta e della domanda di istruzione liceale ha portato alcuni indirizzi ad accogliere una popolazione studentesca sempre più diversificata, sia sotto il profilo degli apprendimenti pregressi sia per quanto riguarda le caratteristiche socio-economiche e culturali di provenienza.

Figura 6.3.1.3 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-indirizzo di studio.



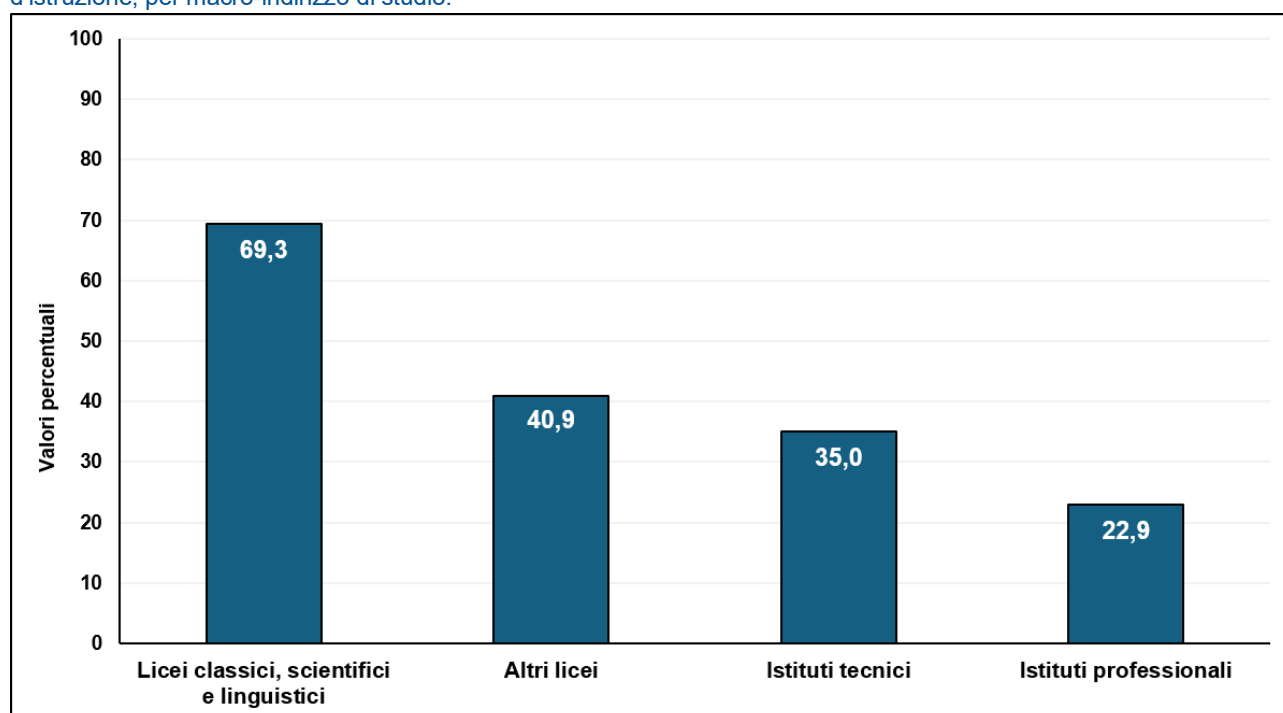
Fonte: INVALSI 2026

⁶⁸ A partire dal 2021 i licei linguistici sono stati aggregati ai licei classici e ai licei scientifici (non rientrando più nella categoria "altri licei").

⁶⁹ Per la Provincia autonoma di Bolzano (scuole in lingua tedesca), per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce solo agli studenti e alle studentesse dell'Istruzione e Formazione Professionale. Per la Provincia autonoma di Trento, per questo macro-indirizzo di studio il dato si riferisce anche all'Istruzione e Formazione Professionale.

⁷⁰ Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito, per l'a.s. 2025/26 il 56% di studenti e studentesse che stanno frequentando una scuola secondaria di secondo grado è iscritto a un percorso liceale (+0,4 punti percentuali rispetto all'a.s. 2025/26 e +7,9 punti percentuali rispetto all'a.s. 2015/16).

Figura 6.3.1.4 – Studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-indirizzo di studio.



Fonte: INVALSI 2026

6.3.2 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 6.3.2.1 offre una descrizione dei livelli della prova INVALSI di Inglese somministrata al termine del secondo ciclo d'istruzione.

 Livelli prova INVALSI Inglese Ultimo anno secondaria di secondo grado		
	 Inglese-Lettura (Reading)	 Inglese-Ascolto (Listening)
 Livello B1 non raggiunto	L'esito conseguito dall'allievo/a nella prova non consente l'attestazione del raggiungimento del livello B1.	L'esito conseguito dall'allievo/a nella prova non consente l'attestazione del raggiungimento del livello B1.
 Livello B1	L'allievo/a è in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.	L'allievo/a è in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.
Livello B2	L'allievo/a è in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti.	L'allievo/a è in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi complessi, e di comprendere le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché il tema sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti.

Fonte: INVALSI

Considerando il Paese nel suo complesso senza distinzione tra macro-indirizzi di studio (tavola 6.3.2.1), emerge che il 61,1% di studenti e studentesse raggiunge il livello B2 nella prova di *Reading* (+7,3 punti percentuali rispetto al 2025) ma solo il 46,6% nella prova di *Listening* (+4,1 punti percentuali rispetto al precedente anno). È calata la quota di chi si attesta al livello B1 in *Reading* (29,1%, ossia -4,3 punti percentuali rispetto alla rilevazione precedente) ma è invece aumentata in *Listening* (37%: +3,1 punti percentuali). Nel 2026 è del 9,8% in *Reading* e del 16,4% in *Listening* la quota di studenti e studentesse che non raggiungono nemmeno il B1 (dato in calo: -3 e -6,2 punti percentuali rispetto al 2025).

Tavola 6.3.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* e *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale.

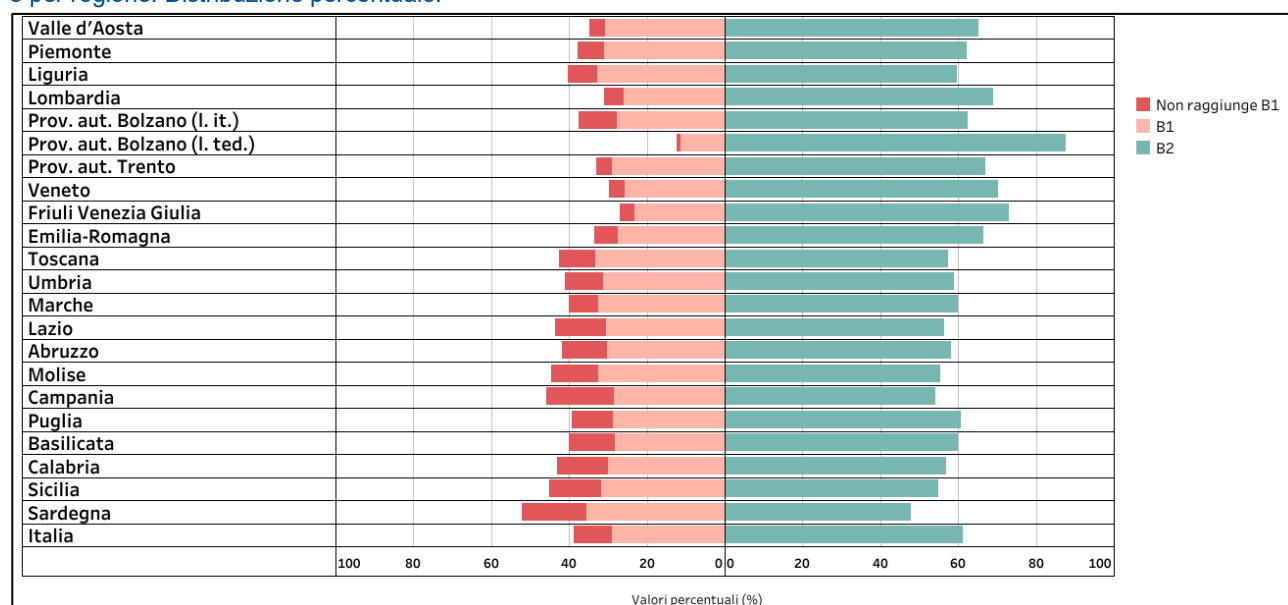
	Livello B1 non raggiunto	Livello B1	Livello B2	TOTALE
<i>Reading</i>	9,8%	29,1%	61,1%	100,0%
<i>Listening</i>	16,4%	37,0%	46,6%	100,0%

Fonte: INVALSI 2026

La figura 6.3.2.1 mostra sinteticamente i risultati nelle diverse regioni italiane nella prova di *Reading* in base al livello del QCER raggiunto. Da una prima complessiva fotografia è possibile dividere il Paese in due gruppi di risultato. Il primo gruppo comprende tutte le regioni (ad eccezione della Sardegna) in cui mediamente, almeno in linea generale, studenti e studentesse raggiungono il livello B2. La Sardegna è l'unica regione in cui il risultato medio si ferma al livello B1.

Rispetto al 2025, Toscana, Umbria, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia, Basilicata, Calabria, Campania e Sicilia passano al gruppo 1.

Figura 6.3.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



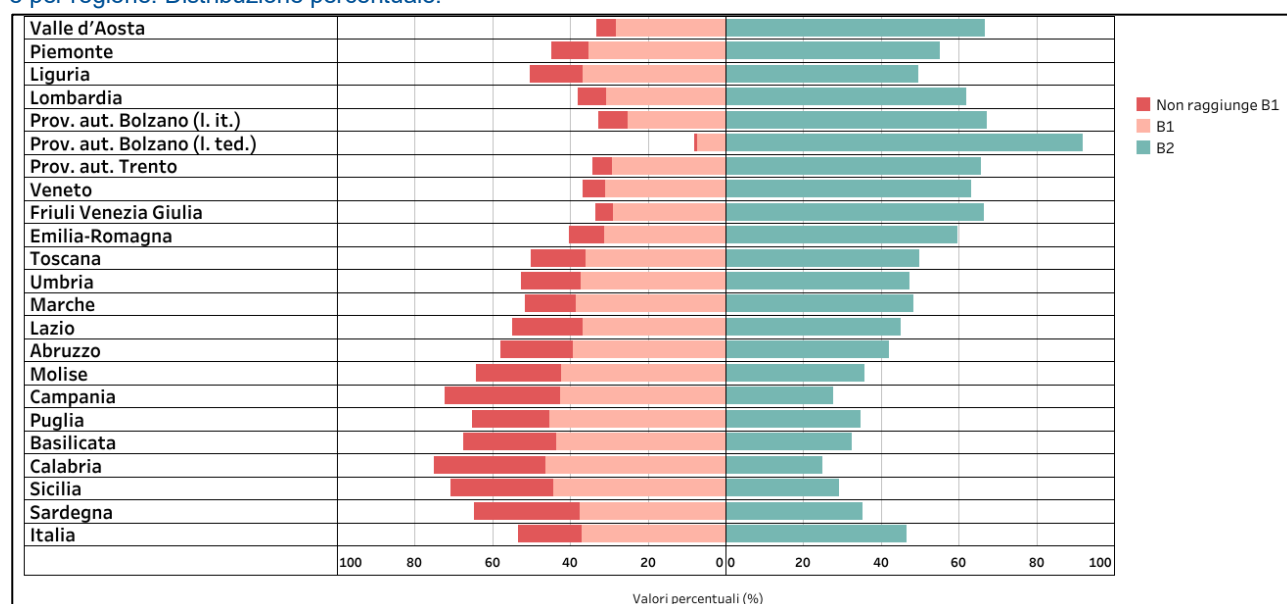
Fonte: INVALSI 2026

La figura 6.3.2.2 sposta l'attenzione sulla prova di *Listening*. L'ascolto risulta, in generale, una competenza più difficile da padroneggiare rispetto alla lettura. Tale complessità deriva da fattori sia intrinseci – come la necessità di comprendere messaggi orali in tempo reale, con variabilità di accenti, ritmi e intonazioni – sia contestuali, legati al minor spazio che trova nella pratica didattica quotidiana nelle scuole italiane, dove spesso viene privilegiata la comprensione scritta o la grammatica. Da una prima complessiva fotografia è possibile dividere il Paese in tre gruppi di risultato:

- **Gruppo 1** in cui mediamente, almeno in linea generale, studenti e studentesse raggiungono il livello B2: Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana e lingua tedesca, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia ed Emilia-Romagna;
- **Gruppo 2** in cui il risultato medio si attesta sulla soglia che divide il livello B1 e il livello B2: Liguria e Toscana;
- **Gruppo 3** in cui il risultato medio non è in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali e si ferma al B1: Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2025, il Piemonte è passato dal gruppo 2 al gruppo 1 mentre la Liguria e la Toscana dal gruppo 3 al gruppo 2.

Figura 6.3.2.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

Le figure 6.3.2.3 (*Reading*) e 6.3.2.4 (*Listening*) mostrano l'evoluzione regionale della quota di studenti e studentesse che raggiungono il livello B2, offrendo una panoramica comparativa dei risultati territoriali dal 2019 al 2026.

L'analisi conferma la persistenza di significative differenze territoriali. Le regioni del Nord continuano a registrare i risultati più elevati in entrambe le prove, mentre le regioni del Mezzogiorno presentano livelli mediamente inferiori. Particolarmente rilevante è quanto emerge per la Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca, che si distingue stabilmente per quote molto elevate di studenti e studentesse in possesso degli apprendimenti linguistici attesi, sia in *Reading* sia in *Listening*.

La serie storica evidenzia segnali di miglioramento diffusi rispetto al 2025. In numerose regioni si osserva infatti una crescita della quota di chi raggiunge il livello B2, soprattutto nelle regioni del Centro e del Mezzogiorno. Sebbene i divari territoriali rimangano ampi, il quadro del 2026 suggerisce una ripresa dei risultati dopo le flessioni registrate negli anni precedenti.

Permangono tuttavia differenze strutturali che continuano a caratterizzare il sistema scolastico italiano. Le distanze tra i territori più performanti e quelli in maggiore difficoltà restano consistenti e indicano come fattori di natura socio-economica, culturale e organizzativa continuino a incidere significativamente sulle opportunità di apprendimento e sul raggiungimento delle competenze linguistiche previste al termine del secondo ciclo di istruzione.

Figura 6.3.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono il livello B2 in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	65%	66%	66%	63%	65%	65%	65%
Piemonte	60%	53%	57%	58%	62%	56%	62%
Liguria	57%	53%	55%	55%	59%	54%	60%
Lombardia	68%	62%	64%	66%	69%	64%	69%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	68%	64%	67%	67%	66%	67%	63%
Prov. aut. Bolzano (lingua ted.)	n.d.	80%	83%	84%	80%	79%	88%
Prov. aut. Trento	74%	69%	66%	69%	69%	63%	67%
Veneto	67%	63%	65%	67%	69%	66%	70%
Friuli Venezia Giulia	71%	67%	67%	69%	72%	68%	73%
Emilia-Romagna	63%	57%	60%	63%	65%	61%	67%
Toscana	55%	49%	51%	55%	58%	51%	58%
Umbria	54%	47%	50%	54%	57%	52%	59%
Marche	56%	51%	51%	56%	58%	53%	60%
Lazio	51%	46%	48%	51%	55%	49%	56%
Abruzzo	46%	44%	46%	50%	56%	50%	58%
Molise	46%	50%	47%	50%	54%	52%	56%
Campania	47%	38%	40%	44%	47%	44%	54%
Puglia	48%	36%	44%	49%	55%	51%	61%
Basilicata	41%	42%	43%	50%	55%	51%	60%
Calabria	38%	31%	37%	46%	50%	48%	57%
Sicilia	42%	37%	39%	43%	51%	45%	55%
Sardegna	38%	36%	37%	40%	46%	41%	48%

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Figura 6.3.2.4 – Studenti e studentesse che raggiungono il livello B2 in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali. Serie storica.

	2019	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Valle d'Aosta	50%	52%	60%	57%	62%	65%	67%
Piemonte	42%	44%	46%	49%	53%	50%	55%
Liguria	39%	40%	44%	45%	49%	46%	50%
Lombardia	51%	51%	54%	57%	60%	58%	62%
Prov. aut. Bolzano (lingua it.)	62%	59%	61%	65%	66%	68%	67%
Prov. aut. Bolzano (lingua ted.)	n.d.	81%	85%	86%	87%	88%	92%
Prov. aut. Trento	62%	59%	59%	63%	66%	62%	66%
Veneto	50%	51%	54%	57%	60%	59%	63%
Friuli Venezia Giulia	56%	54%	58%	61%	64%	62%	67%
Emilia-Romagna	48%	47%	50%	54%	56%	55%	60%
Toscana	38%	38%	42%	45%	48%	46%	50%
Umbria	34%	35%	39%	42%	46%	43%	47%
Marche	37%	38%	40%	44%	47%	45%	48%
Lazio	33%	34%	37%	39%	43%	40%	45%
Abruzzo	26%	29%	33%	36%	40%	38%	42%
Molise	24%	29%	31%	33%	34%	35%	36%
Campania	20%	19%	21%	22%	26%	24%	28%
Puglia	22%	23%	26%	29%	33%	31%	35%
Basilicata	19%	22%	24%	28%	30%	30%	33%
Calabria	15%	16%	19%	21%	25%	23%	25%
Sicilia	18%	19%	21%	23%	28%	26%	29%
Sardegna	23%	25%	28%	29%	35%	34%	35%

Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Le figure 6.3.2.5 (*Reading*) e 6.3.2.6 (*Listening*) forniscono una lettura sintetica della situazione a livello regionale, combinando due dimensioni fondamentali: il punteggio medio ottenuto da studenti e studentesse (asse verticale) e la differenza di punteggio⁷¹ all'interno delle regioni (asse orizzontale), ossia una misura della variabilità interna ai contesti territoriali.

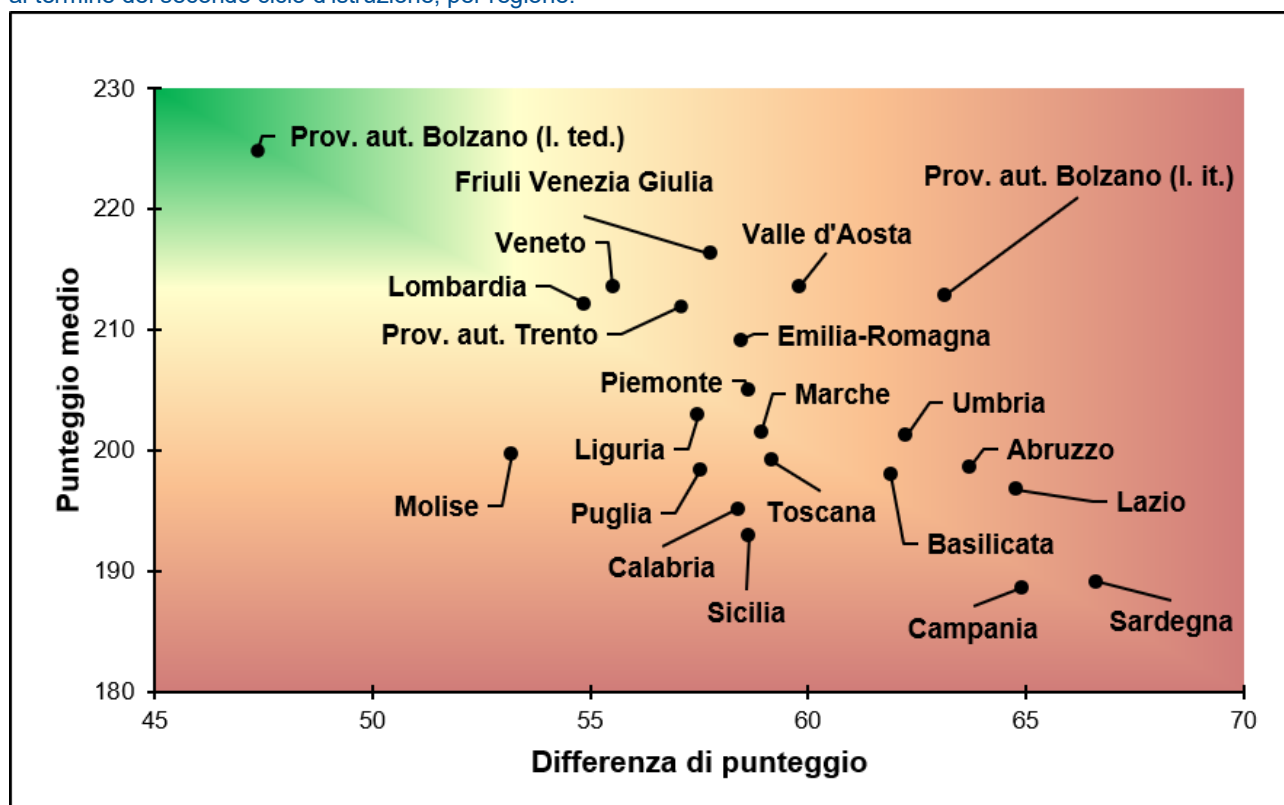
In entrambe le prove emerge una netta differenziazione territoriale. Nella parte superiore sinistra dei grafici si collocano le regioni che combinano punteggi elevati e una minore dispersione dei risultati. In particolare, la Provincia autonoma di Bolzano – lingua tedesca rappresenta il caso più virtuoso, soprattutto nel *Listening*, associando i punteggi medi più elevati a differenze interne particolarmente contenute. Posizionamenti favorevoli si osservano anche in Friuli Venezia Giulia, Veneto, Lombardia e Provincia autonoma di Trento, che presentano risultati medi superiori alla media nazionale accompagnati da livelli relativamente contenuti di variabilità interna.

Nella parte inferiore destra si concentrano invece le regioni caratterizzate da punteggi medi più bassi e da differenze interne più ampie. Sardegna e Campania rappresentano i casi più critici in entrambe le prove; in questi contesti, ai punteggi più contenuti si associa una maggiore eterogeneità dei risultati, evidenziando la compresenza di criticità legate sia all'efficacia sia all'equità del sistema scolastico.

Alcune regioni del Centro-Nord, come la Valle d'Aosta e la Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, presentano invece punteggi medi elevati ma differenze interne relativamente ampie. Questo suggerisce che buoni livelli complessivi di apprendimento possano coesistere con una maggiore polarizzazione dei risultati tra studenti e studentesse all'interno dello stesso territorio.

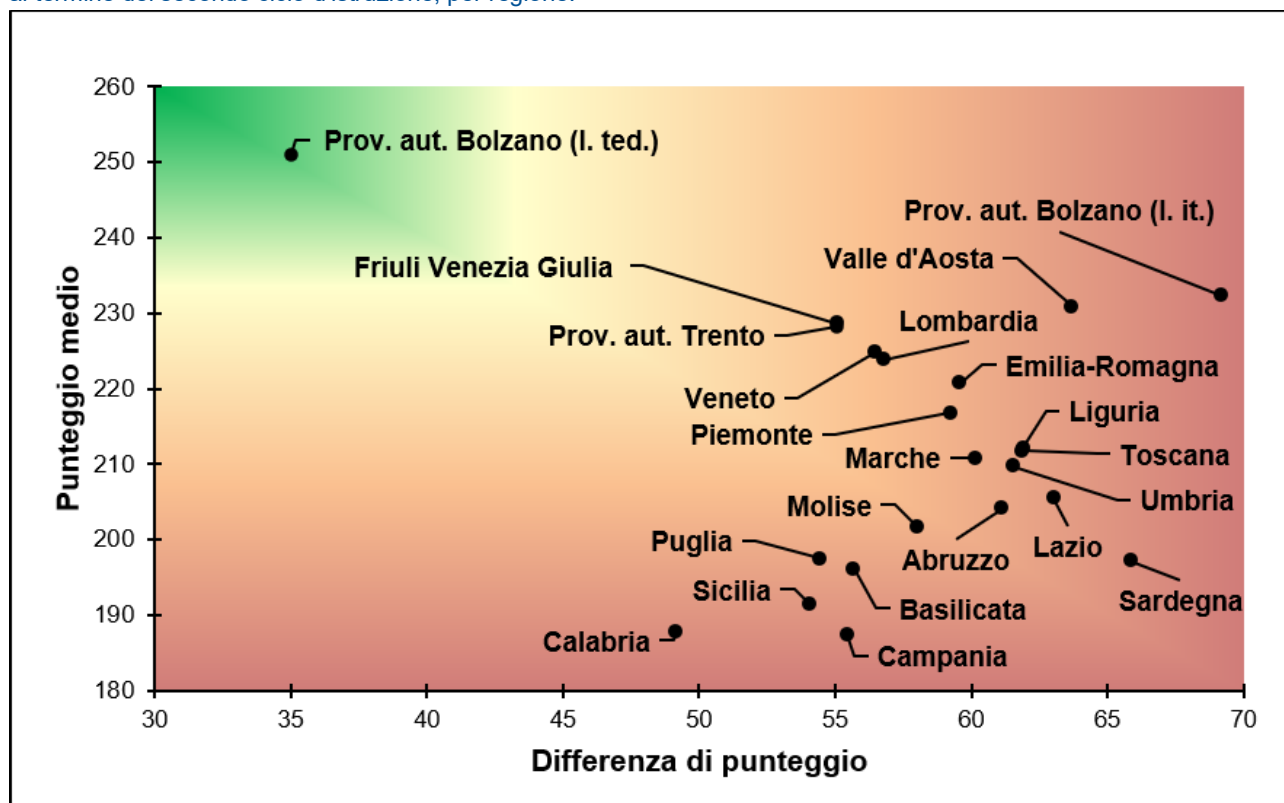
⁷¹ Tale valore è dato dalla differenza tra il punteggio che individua il 75-esimo e il 25-esimo percentile della distribuzione degli esiti in quella regione.

Figura 6.3.2.5 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

Figura 6.3.2.6 – Punteggio medio e differenza di punteggio tra 75° e 25° percentile della distribuzione degli esiti in *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione.



Fonte: INVALSI 2026

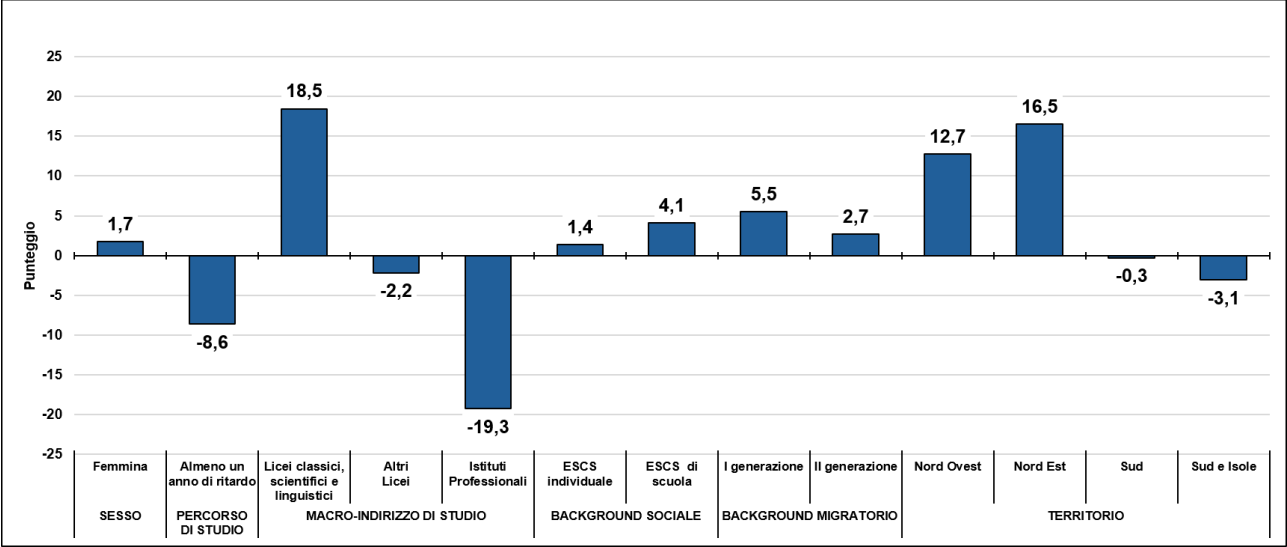
6.3.3 Cosa incide sui risultati?

I risultati conseguiti da ogni studente e studentessa sono frutto di diverse componenti. A livello generale, si può considerare l'esito osservato in una prova come effetto di diversi fattori, tra cui quelli relativi al processo di apprendimento-insegnamento, alle variabili individuali (per esempio: il sesso, il macro-indirizzo di studio, la regolarità negli studi, il background migratorio e il contesto socio-economico e culturale della famiglia di provenienza) e alle caratteristiche dell'ambiente sociale in cui vive (come l'area geografica di residenza e il contesto socio-economico e culturale della scuola).

È possibile cercare di isolare il peso associato a ciascuno di questi fattori, stimandone l'effetto a parità di tutte le altre condizioni. Le figure 6.3.3.1 e figure 6.3.3.2 confrontano gli esiti degli studenti appartenenti al gruppo "tipo", scelto su base puramente convenzionale (si tratta di uno studente non di origine immigrata, di sesso maschile, in regola con gli studi, che frequenta un istituto tecnico del Centro Italia, di condizione socio-economica e culturale pari alla media nazionale) con altri gruppi. Ecco quanto emerge:

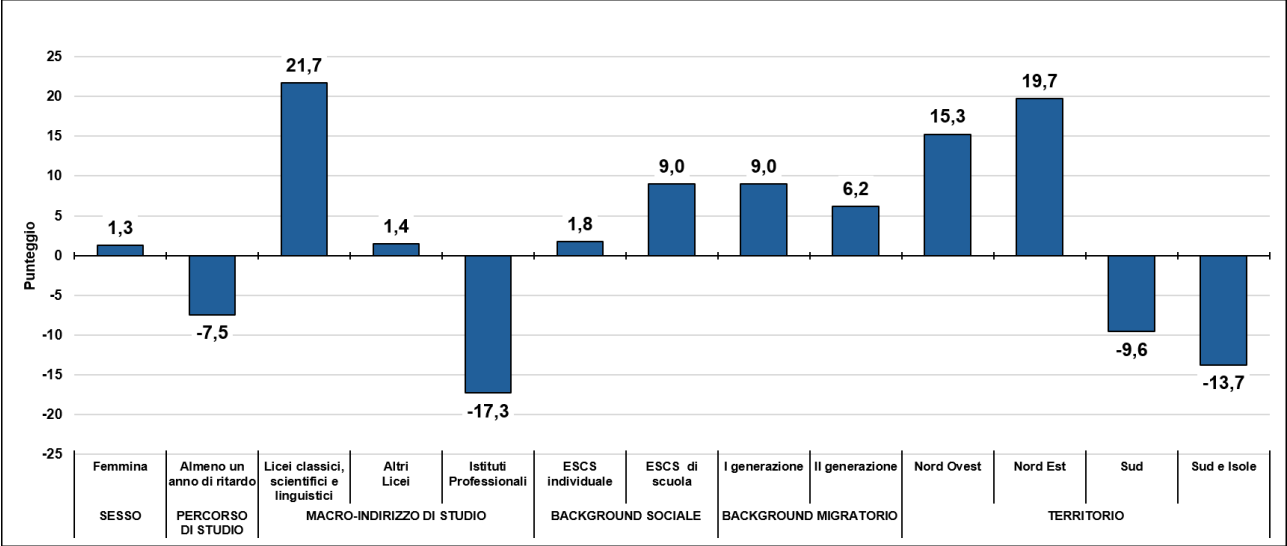
- **Sesso.** Mediamente, le ragazze conseguono un punteggio più alto dei ragazzi di circa 1,5 punti in entrambe le prove di Inglese.
- **Percorso di studio.** Gli studenti e le studentesse che hanno accumulato almeno un anno di ritardo al termine del secondo ciclo di istruzione sembrano più svantaggiati nella prova di *Listening* (-7,5 punti) ma soprattutto in quella di *Reading* (-8,6 punti).
- **Macro-indirizzo di studio.** Le allieve e gli allievi che frequentano il liceo classico, scientifico o linguistico conseguono mediamente un risultato più elevato di 18,5 punti in *Reading* e 21,7 punti in *Listening*, mentre tale vantaggio si annulla per studenti e studentesse che frequentano gli altri licei (-2,2 punti in *Reading* e +1,4 punti in *Listening*), confermando così, ancora una volta, che gli esiti in Inglese di studenti e studentesse degli altri licei siano mediamente più simili a quelli dell'istruzione tecnica. Si osserva anche una distanza considerevole tra istituti tecnici e professionali (-19,3 punti in *Reading* e -17,3 punti in *Listening*).
- **Background sociale.** Il vantaggio medio per studenti e studentesse di famiglie favorite da un punto di vista socio-economico e culturale si riduce considerevolmente alla fine del secondo ciclo d'istruzione: 1,4 punti in *Reading* e 1,8 in *Listening*. È invece di +4,1 punti in *Reading* e di +9 punti in *Listening* l'effetto di coloro che frequentano scuole che accolgono prevalentemente studenti e studentesse provenienti da contesti più avvantaggiati.
- **Background migratorio.** In continuità con quanto emerso nelle rilevazioni precedenti e anche rispetto agli altri gradi scolastici, l'origine immigrata, in particolare per studenti e studentesse di prima generazione, sembra avere un'incidenza positiva – contrariamente a quanto emerge dalle prove di Italiano e Matematica – soprattutto per la prova di *Listening* (9 per le prime generazioni e 6,2 per le seconde generazioni). Una delle possibili ragioni di tale vantaggio potrebbe essere individuata nel fatto che queste allieve e questi allievi sono maggiormente predisposti ad apprendere le lingue straniere poiché già esposti ad almeno due lingue (quella d'insegnamento e quella parlata a casa).
- **Territorio.** A parità di tutte le altre condizioni precedentemente considerate, resta comunque una differenza netta negli esiti tra i diversi territori, soprattutto nella prova di *Listening*, a netto vantaggio del Settentrione (in particolare nel Nord Est: rispettivamente +16,5 punti in *Reading* e +19,7 punti in *Listening*) in rapporto al Centro e al Mezzogiorno (soprattutto per il Sud e Isole: -3,1 e -13,7 punti).

Figura 6.3.3.1 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Reading* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026

Figura 6.3.3.2 – Peso di alcuni fattori sull'esito della prova di *Listening* al termine del secondo ciclo d'istruzione. Differenza di punteggio.



Fonte: INVALSI 2026



CAPITOLO 6 - IN SINTESI

- ✓ In **Italiano**, il **54,1%** di studenti e studentesse raggiunge almeno il **livello 3** e il **52,1%** in **Matematica**, in **entrambi i casi** in aumento rispetto all'anno precedente.
- ✓ In **Inglese Reading**, il **62,7%** raggiunge il traguardo previsto per il proprio macro-indirizzo di studio; in **Listening** la quota si attesta al **47,8%**.
- ✓ Le **differenze territoriali** rimangono ampie: le quote più elevate di studenti e studentesse che raggiungono i traguardi previsti si osservano nel **Nord Ovest** e nel **Nord Est** mentre **Sud** e **Sud e Isole** restano in maggiore difficoltà.
- ✓ Gli esiti variano significativamente per **macro-indirizzo di studio**: in **Italiano** e **Inglese** i risultati più brillanti si registrano nei **licei classici, scientifici e linguistici**, mentre in **Matematica** nei **licei scientifici**.
- ✓ Gli **istituti professionali** presentano i livelli più bassi in tutte le prove.
- ✓ Il **ritardo nel percorso scolastico** si associa a un marcato svantaggio in tutte le prove, così come il **contesto socio-economico e culturale**.
- ✓ Il **divario di genere** favorisce le ragazze in **Italiano** e **Inglese**, mentre in **Matematica** il vantaggio è dei ragazzi.
- ✓ Il **background migratorio** penalizza gli esiti in Italiano e Matematica ma si associa a un vantaggio in Inglese, soprattutto in *Listening*.

CAPITOLO

7

LA PROVA INVALSI SULLE COMPETENZE DIGITALI

Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 7 – La prova INVALSI sulle Competenze Digitali

Le competenze digitali rappresentano nella società attuale una componente fondamentale nella formazione e nel bagaglio culturale di ogni cittadino e cittadina. In una società caratterizzata da una crescente digitalizzazione dei processi comunicativi, informativi, lavorativi e partecipativi, la capacità di utilizzare in modo consapevole, critico e responsabile le tecnologie digitali non costituisce più soltanto una competenza tecnica ma diventa una condizione essenziale per l'esercizio della cittadinanza, per l'apprendimento permanente e per la piena inclusione sociale.

La trasformazione digitale che attraversa i sistemi educativi, economici e istituzionali richiede infatti che studenti e studentesse siano in grado di accedere alle tecnologie, di comprendere, valutare e utilizzare informazioni digitali, di collaborare in ambienti online, di produrre contenuti, di proteggere se stessi e gli altri/le altre e di affrontare in modo efficace le sfide poste dall'ecosistema digitale.

Anche per queste ragioni, i Paesi dell'Unione Europea si stanno orientando verso sistemi nazionali di monitoraggio e misurazione standardizzati delle competenze digitali. La prova INVALSI rappresenta un primo passo in questa direzione: si tratta di una misurazione standardizzata delle competenze digitali nel secondo ciclo d'istruzione con l'obiettivo di fornire una base informativa utile per progettare azioni mirate di supporto e sviluppo, a livello di singolo studente e singola studentessa, di scuola e dell'intero sistema scolastico. La prova non si limita a raccogliere percezioni soggettive attraverso una semplice autovalutazione ma mette lo studente/la studentessa di fronte a situazioni concrete nelle quali è necessario dimostrare la padronanza di conoscenze e di abilità digitali⁷².

Questa prova adotta, al momento, come *framework* di riferimento il DigComp 2.2⁷³, definito dalla Commissione Europea, nel quale le competenze digitali sono annoverate tra quelle essenziali per l'esercizio pieno della cittadinanza, per la partecipazione consapevole alla vita sociale ed economica e per lo sviluppo sostenibile.

Nel DigComp 2.2 sono individuate cinque aree che descrivono in modo articolato ciò che significa essere competenti nel mondo digitale:

- *Alfabetizzazione su informazione e dati* si focalizza sulle competenze necessarie per selezionare, valutare e comprendere le informazioni online;
- *Comunicazione e collaborazione* riguarda la capacità di comunicare efficacemente, condividere risorse e gestire relazioni digitali;
- *Creazione di contenuti digitali* si riferisce alla produzione e rielaborazione responsabile di contenuti;
- *Sicurezza* comprende le competenze per proteggere la *privacy* e mantenere il benessere personale in un contesto caratterizzato da sovrabbondanza informativa;
- l'area del *Problem solving* verte sulle capacità di comprendere i sistemi digitali e risolvere efficacemente eventuali problemi nel contesto delle attività quotidiane online.

Poiché l'area *Problem solving* ha una natura maggiormente trasversale rispetto alle altre, si è ritenuto opportuno di non indagarla in autonomia e separatamente; pertanto, aspetti legati a quest'area saranno indirettamente monitorati attraverso quesiti afferenti alle altre aree oggetto di analisi (prospetto 7.1).

⁷² Per approfondire:

<https://francoangeli.it/Libro/Documento-teorico-di-riferimento-per-la-prova-invalsi-sulle-competenze-digitali?Id=30697>.

⁷³ La presente rilevazione assume come *framework* di riferimento il DigComp 2.2. Pur essendo stato successivamente pubblicato il DigComp 3.0, tale aggiornamento è intervenuto in una fase successiva rispetto alla definizione dell'impianto teorico e alla costruzione della prova. Per garantire coerenza metodologica e continuità nella misurazione, l'edizione qui presentata continua, pertanto, a fare riferimento al DigComp 2.2. L'adozione del nuovo *framework* avverrà nelle future edizioni della rilevazione. Per approfondire: https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf e <https://repubblicadigitale.gov.it/portale/documents/20122/1011125/DigComp-3.0-Quadro-europeo-competenze-digitali-italiano-v1.pdf/23f1bf14-cf99-d742-1410-9e64f462ff52?t=1774863955542>.

Prospetto 7.1 – Aree indagate nella prova sulle Competenze Digitali e relative descrizioni.

Aree	Descrizione
<i>Alfabetizzazione su informazioni e dati</i>	• Articolare le esigenze informative, individuare e recuperare dati, informazioni e contenuti digitali • Giudicare la rilevanza della fonte e del suo contenuto • Archiviare, gestire e organizzare dati, informazioni e contenuti digitali
<i>Comunicazione e collaborazione</i>	• Interagire, comunicare e collaborare tramite le tecnologie digitali, tenendo conto della diversità culturale e generazionale • Partecipare alla società attraverso i servizi digitali pubblici e privati e la cittadinanza attiva • Gestire la propria presenza, identità e reputazione digitale
<i>Creazione di contenuti digitali</i>	• Creare e modificare contenuti digitali • Migliorare e integrare le informazioni e i contenuti in un <i>corpus</i> di conoscenze esistenti, comprendendo come applicare il <i>copyright</i> e le licenze • Saper dare istruzioni comprensibili a un sistema informatico
<i>Sicurezza</i>	• Proteggere i dispositivi, i contenuti, i dati personali e la <i>privacy</i> negli ambienti digitali • Proteggere la salute fisica e psicologica ed essere competenti in materia di tecnologie digitali per il benessere e l'inclusione sociale • Essere consapevoli dell'impatto ambientale delle tecnologie digitali e del loro utilizzo

Fonte: DigComp 2.2 e INVALSI

La prima rilevazione delle competenze digitali è stata realizzata nell'anno scolastico 2024/25 e ha coinvolto esclusivamente le classi campione della classe II secondaria di secondo grado. L'a.s. 2025/26 segna un importante ampliamento del disegno di rilevazione: la prova è stata infatti somministrata alla popolazione studentesca delle classi II secondaria di secondo grado e al campione delle Rilevazioni Nazionali per l'ultimo anno secondaria di secondo grado.

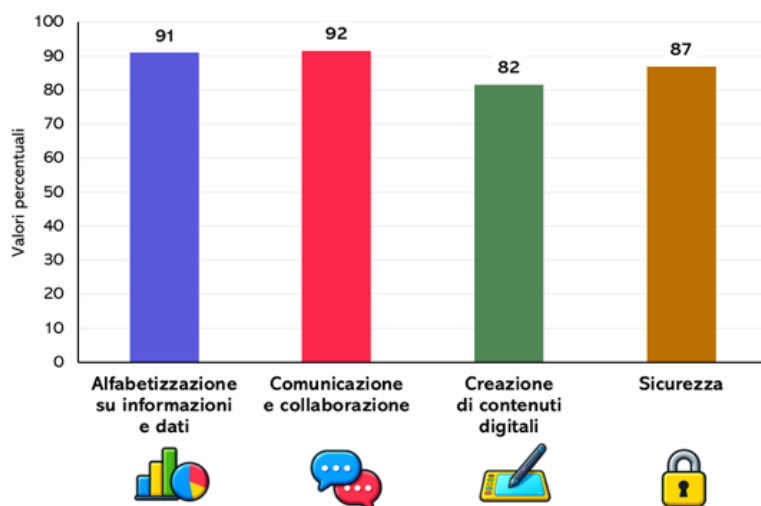
Sebbene le Indicazioni Nazionali/Linee Guida non facciano esplicito riferimento al *framework* DigComp 2.2, è possibile individuare numerosi punti di convergenza tra i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento previsti dai documenti nazionali e le dimensioni della competenza digitale delineate dal quadro europeo. Per questa ragione, gli esiti di questa prova sono restituiti attraverso tre livelli di padronanza: *Base*, *Intermedio* e *Avanzato*. Il livello Intermedio corrisponde al livello di competenza da ritenersi atteso in II secondaria di secondo grado mentre quello Avanzato rappresenta il livello di competenza atteso al termine del secondo ciclo di istruzione⁷⁴.

⁷⁴ Per approfondire: Ricci R. (2024), Le competenze digitali nella scuola: un ponte tra passato e futuro, il Mulino, Bologna.

Prospetto 7.2 – I risultati a colpo d'occhio per la prova INVALSI sulle Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado e al termine del secondo ciclo d'istruzione.



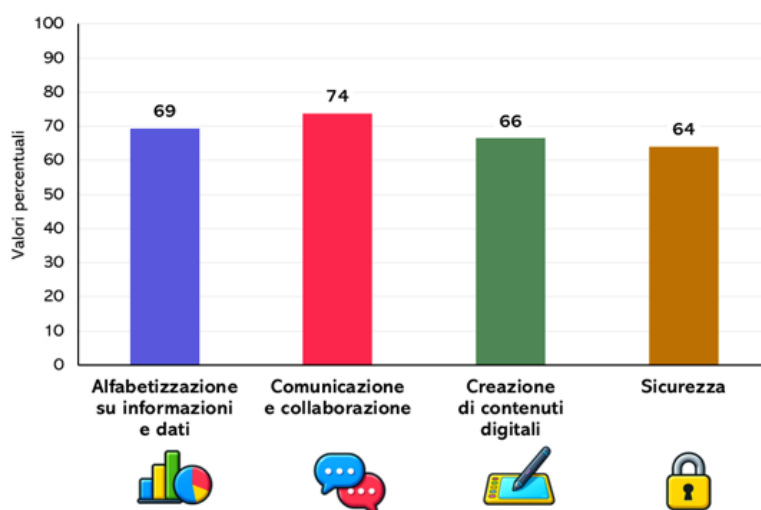
I risultati a colpo d'occhio Competenze Digitali



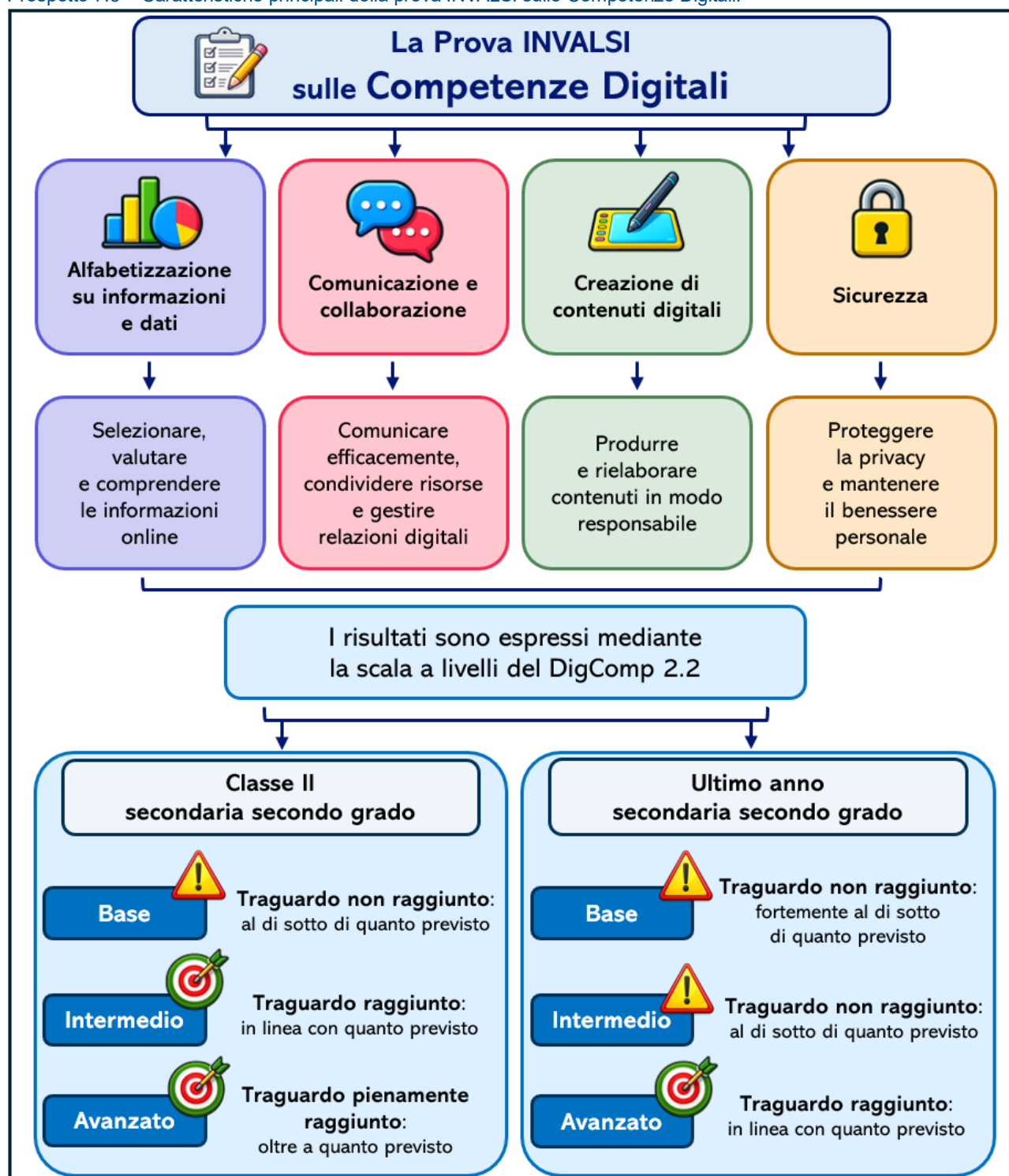
**Studenti e studentesse
che raggiungono
i traguardi previsti
II secondaria di secondo grado
(anno 2026)**

(Fonte: INVALSI 2026)

**Studenti e studentesse
che raggiungono
i traguardi previsti
al termine del secondo ciclo
d'istruzione
(anno 2026)**



(Fonte: INVALSI 2026)



7.1 I risultati per la classe II di scuola secondaria di secondo grado

Per la classe II secondaria di secondo grado, dopo la prima somministrazione realizzata nell'anno scolastico 2024/25 esclusivamente nelle scuole appartenenti al campione delle Rilevazioni Nazionali, nell'anno scolastico 2025/26 la prova INVALSI sulle Competenze Digitali è stata estesa all'intera popolazione scolastica. La partecipazione alle prove DIGCOMP è avvenuta su base volontaria, nonostante ciò, l'adesione delle scuole

e degli studenti è stata elevatissima, di pochi punti percentuali inferiori a quelle delle prove ordinarie (Italiano, Matematica e Inglese) che sono previste dalla normativa vigente.

In linea con le prove di Italiano e Matematica per questa classe del percorso scolastico, i dati presentati in questo Rapporto fanno riferimento esclusivamente agli studenti e alle studentesse delle classi campione.

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 7.1.1 offre una descrizione dei livelli della prova INVALSI sulle Competenze Digitali, mutuata direttamente dal DigComp 2.2. Al termine del biennio del secondo ciclo d'istruzione, il livello obiettivo previsto è l'Intermedio, mentre il livello Base identifica studenti e studentesse che non raggiungono ancora il traguardo atteso al termine del biennio della scuola secondaria di secondo grado.

Prospetto 7.1.1 – Descrittori dei livelli previsti per la prova sulle Competenze Digitali di II secondaria di secondo grado.

Livelli prova INVALSI sulle Competenze Digitali   Classe II secondaria di secondo grado  	
Livello BASE 	Gli studenti e le studentesse sono in grado di risolvere compiti semplici e routinari che richiedono l'uso di applicazioni comuni e la comprensione di informazioni elementari.
Livello INTERMEDIO 	- Gli studenti e le studentesse svolgono compiti ben definiti e sistematici, risolvono problemi diretti, sono in grado di svolgere compiti più complessi e vari che richiedono l'uso di applicazioni diverse e la valutazione di informazioni rilevanti. <i>Livello obiettivo per la classe II secondaria di secondo grado</i>
Livello AVANZATO 	- Gli studenti e le studentesse svolgono compiti sofisticati e non convenzionali che richiedono l'uso di applicazioni avanzate e la gestione di informazioni contraddittorie o incomplete. <i>Livello obiettivo per l'ultimo anno di secondaria di secondo grado</i>

Fonte: DigComp 2.2. e INVALSI

Considerando il Paese senza distinzione tra indirizzi di studio (tavola 7.2.1), il quadro che emerge è complessivamente positivo: la quota di chi raggiunge almeno il livello Intermedio, ossia il livello obiettivo (prospetto 7.1.1.), è del 91% per Alfabetizzazione su informazioni e dati, del 91,6% per Comunicazione e collaborazione, dell'81,7% per Creazione di contenuti digitali e dell'87% per Sicurezza.

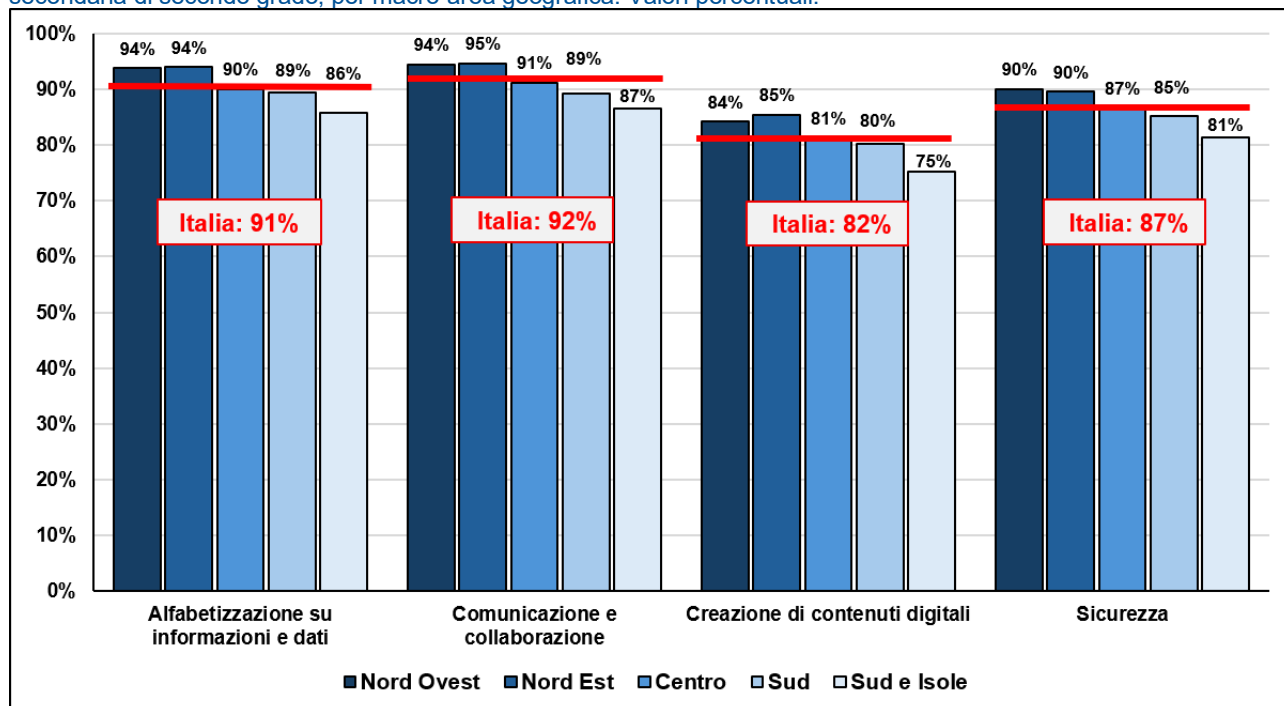
Tavola 7.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado. Distribuzione percentuale.

Livello	Alfabetizzazione su informazioni e dati	Comunicazione e collaborazione	Creazione di contenuti digitali	Sicurezza
Base	9,0%	8,4%	18,3%	13,0%
Intermedio	42,8%	36,8%	38,1%	41,0%
Avanzato	48,2%	54,8%	43,5%	46,0%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Almeno livello Intermedio	91,0%	91,6%	81,7%	87,0%

Fonte: INVALSI 2026

Disaggregando il dato medio del Paese per macro-aree geografiche (figura 7.1.1), similmente a quanto osservato per Italiano (figura 5.1.2) e Matematica (figura 5.2.2), generalmente nel Nord Ovest e nel Nord Est si ha una quota più ampia di chi raggiunge almeno il livello intermedio e all'opposto nel Sud e Isole; nel Sud e soprattutto nel Centro la percentuale è molto prossima al valore complessivo per l'Italia.

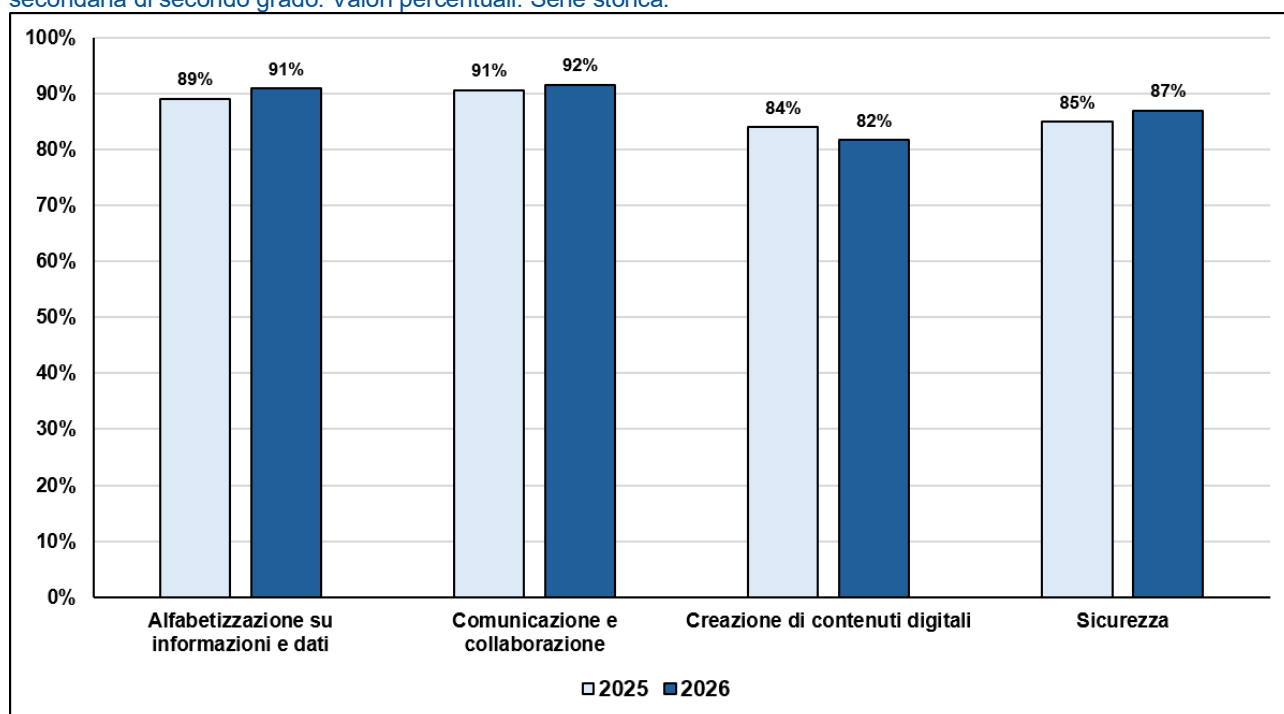
Figura 7.1.1 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per macro-area geografica. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Rispetto alla prova del 2025 (figura 7.2.1), gli scostamenti sono minimi, oscillando tra -2 punti percentuali nell'area Creazione di contenuti digitali e +2 punti percentuali nelle aree Alfabetizzazione su informazioni e dati e Sicurezza.

Figura 7.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado. Valori percentuali. Serie storica.



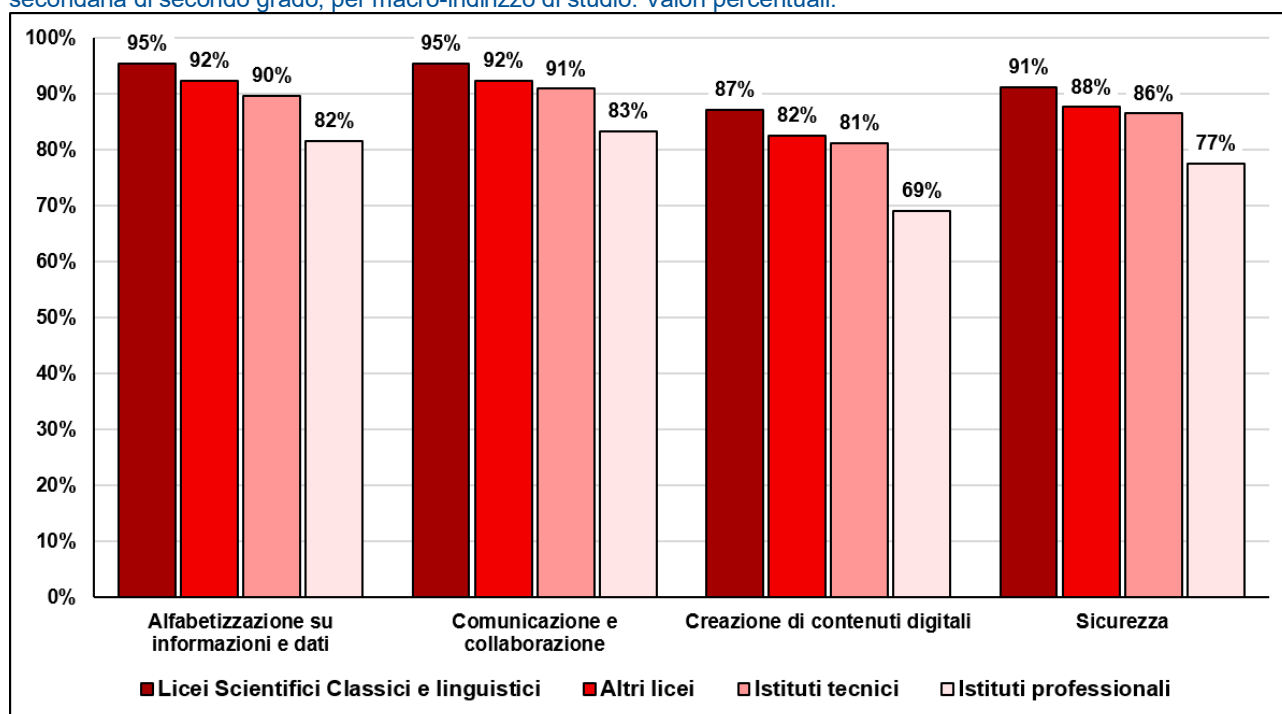
Fonte: INVALSI 2025 e 2026

Come per le altre prove svolte nel secondo ciclo d'istruzione, anche per quella sulle Competenze Digitali è importante osservare come variano gli esiti nei diversi macro-indirizzi di studio, individuati, anche in questo caso, sulla base delle evidenze empiriche emerse dalla rilevazione dell'anno precedente, ossia considerando i risultati medi conseguiti dagli studenti e dalle studentesse. Gli esiti sono pertanto presentati secondo la classificazione già utilizzata per Italiano e Inglese:

- licei classici, scientifici e linguistici;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali.

Complessivamente (figura 7.1.3), in tutte le aree misurate nella prova di Competenze Digitali la quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello intermedio si registra nei licei classici, scientifici e linguistici. Nei restanti licei e negli istituti tecnici i valori sono simili e leggermente inferiori, seppure lievemente più elevati negli altri licei rispetto a quelli della filiera tecnica. Si osservano, invece, quote più basse in tutte le aree per gli istituti professionali.

Figura 7.1.3 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per macro-indirizzo di studio. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La tavola 7.1.2 riporta le quote di studenti e studentesse per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra macro-indirizzi di studio.

Tavola 7.1.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per macro-indirizzo di studio. Distribuzione percentuale.

	Licei classici, scientifici e linguistici	Altri licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
<i>Area "Alfabetizzazione su informazioni e dati"</i>				
Base	4,6%	7,7%	10,3%	18,4%
Intermedio	35,9%	45,4%	44,9%	52,3%
Avanzato	59,6%	46,9%	44,8%	29,3%
<i>Area "Comunicazione e collaborazione"</i>				
Base	4,7%	7,7%	9,1%	16,7%
Intermedio	31,2%	38,8%	38,5%	44,5%
Avanzato	64,2%	53,6%	52,4%	38,8%
<i>Area "Creazione di contenuti digitali"</i>				
Base	12,9%	17,5%	18,8%	31,0%
Intermedio	36,1%	40,0%	38,9%	39,5%
Avanzato	51,0%	42,5%	42,3%	29,5%
<i>Area "Sicurezza"</i>				
Base	8,8%	12,4%	13,6%	22,6%
Intermedio	36,9%	43,1%	42,0%	46,3%
Avanzato	54,3%	44,5%	44,5%	31,1%

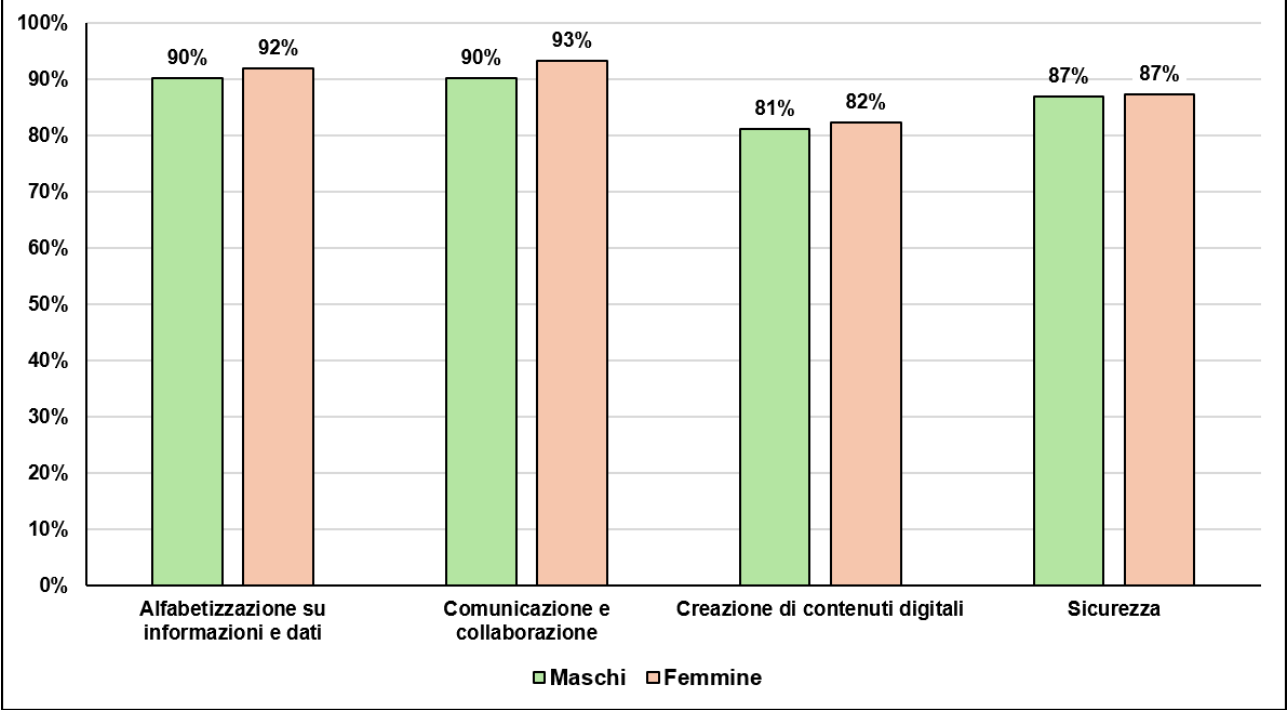
Fonte: INVALSI 2026

7.1.1 I livelli raggiunti in base alle caratteristiche di studenti e studentesse

Complessivamente (figura 7.1.1.1), le differenze tra maschi e femmine appaiono molto contenute ma presentano andamenti differenti a seconda dell'area considerata. Nelle aree Alfabetizzazione su informazioni

e dati (+2 punti percentuali), Comunicazione e collaborazione (+3 punti percentuali) e Creazione di contenuti digitali (+1 punto percentuale) le studentesse mostrano quote leggermente più elevate; in Sicurezza non si osservano differenze (87% sia per maschi sia per femmine).

Figura 7.1.1.1 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per sesso. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La tavola 7.1.1.1 riporta le quote per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra maschi e femmine.

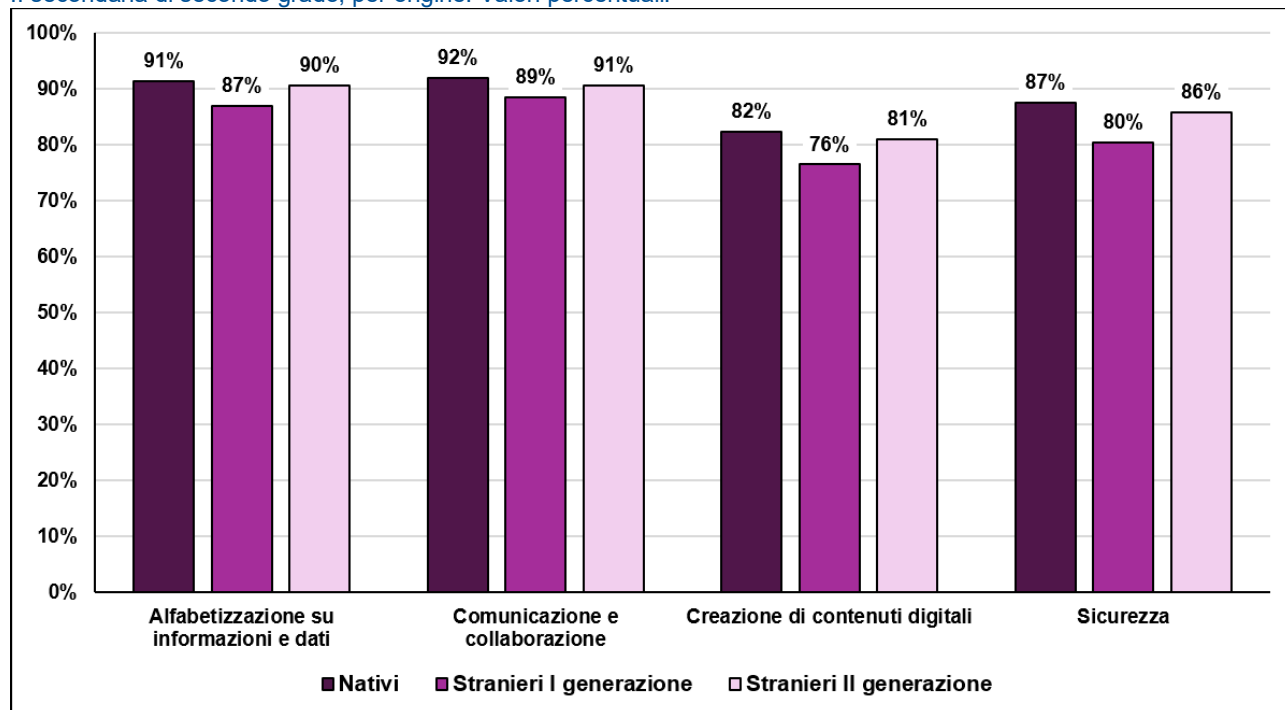
Tavola 7.1.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per sesso. Distribuzione percentuale.

	Maschi	Femmine
<i>Area “Alfabetizzazione su informazioni e dati”</i>		
Base	9,9%	8,1%
Intermedio	42,0%	43,7%
Avanzato	48,1%	48,3%
<i>Area “Comunicazione e collaborazione”</i>		
Base	9,9%	6,8%
Intermedio	36,5%	37,0%
Avanzato	53,5%	56,2%
<i>Area “Creazione di contenuti digitali”</i>		
Base	18,9%	17,7%
Intermedio	36,2%	40,2%
Avanzato	44,8%	42,1%
<i>Area “Sicurezza”</i>		
Base	13,2%	12,8%
Intermedio	39,2%	42,8%
Avanzato	47,6%	44,4%

Fonte: INVALSI 2026

La figura 7.1.1.2 presenta la quota di chi raggiunge almeno il livello Intermedio in relazione all'origine. In tutte le aree indagate, i nativi presentano le percentuali più elevate ma di poco maggiori rispetto alle seconde generazioni: la differenza è sempre di un solo punto percentuale. Il divario per le prime generazioni è invece inferiore seppure sempre abbastanza contenuto. Il background migratorio sembra pertanto incidere solo in misura limitata sul raggiungimento del livello obiettivo nella prova sulle Competenze Digitali; le differenze osservate riguardano soprattutto gli studenti e le studentesse di prima generazione, una condizione che potrebbe riflettere un insieme di fattori, tra cui il più recente ingresso nel sistema scolastico italiano e le relative maggiori difficoltà di inserimento linguistico e scolastico.

Figura 7.1.1.2 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per origine. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La tavola 7.1.1.2 riporta le quote per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra origine di studenti e studentesse.

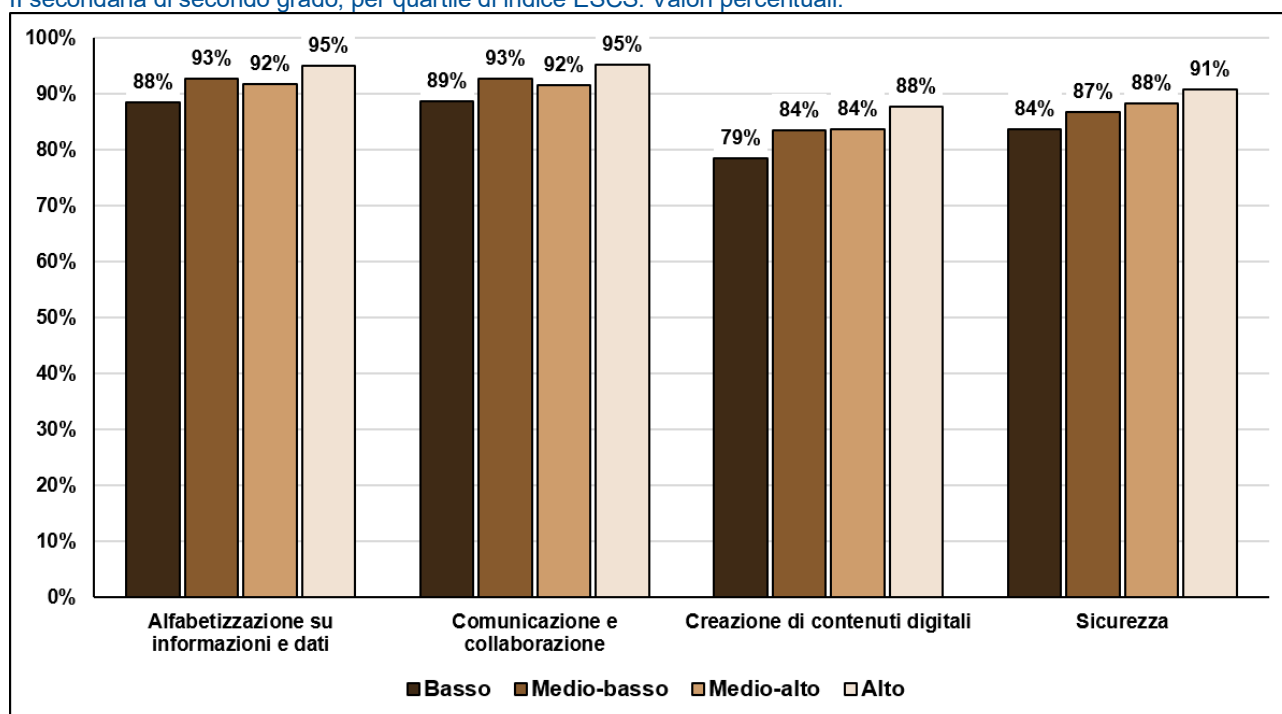
Tavola 7.1.1.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per origine. Distribuzione percentuale.

	Nativi	Stranieri I generazione	Stranieri II generazione
<i>Area “Alfabetizzazione su informazioni e dati”</i>			
Base	8,6%	13,0%	9,5%
Intermedio	42,0%	48,6%	47,7%
Avanzato	49,4%	38,4%	42,8%
<i>Area “Comunicazione e collaborazione”</i>			
Base	8,1%	11,4%	9,5%
Intermedio	36,3%	40,2%	38,3%
Avanzato	55,7%	48,3%	52,2%
<i>Area “Creazione di contenuti digitali”</i>			
Base	17,7%	23,5%	18,9%
Intermedio	38,2%	37,3%	39,7%
Avanzato	44,1%	39,1%	41,3%
<i>Area “Sicurezza”</i>			
Base	12,5%	19,6%	14,3%
Intermedio	40,6%	41,1%	43,5%
Avanzato	46,9%	39,4%	42,2%

Fonte: INVALSI 2026

La figura 7.1.1.3 evidenzia una chiara associazione tra status socio-economico e culturale della famiglia (ESCS) e risultati nella prova sulle Competenze Digitali. In tutte le aree considerate, infatti, la quota di studenti e studentesse che raggiunge il traguardo aumenta progressivamente e con un andamento costante passando dai gruppi più svantaggiati a quelli più avvantaggiati rispetto all'indice ESCS. Le differenze tra il gruppo con ESCS basso e quello con ESCS alto raggiungono i valori più elevati in Creazione di contenuti digitali (9 punti percentuali) mentre risultano di poco più contenute in Comunicazione e collaborazione (6 punti percentuali). L'associazione osservata conferma come lo *status* socio-economico e culturale della famiglia sia legato non soltanto ai risultati nelle discipline tradizionalmente rilevate dalle prove INVALSI ma anche allo sviluppo di competenze trasversali quali quelle digitali, suggerendo che le opportunità di accesso, utilizzo e sviluppo di queste continuino a essere influenzate, almeno in parte, dalle risorse materiali, culturali e sociali disponibili nei diversi contesti di provenienza.

Figura 7.1.1.3 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per quartile di indice ESCS. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La tavola 7.1.1.3 riporta le quote per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra quartili di indice ESCS.

Tavola 7.1.1.3 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado, per quartile di indice ESCS. Distribuzione percentuale.

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto
<i>Area "Alfabetizzazione su informazioni e dati"</i>				
Base	11,5%	7,4%	8,2%	5,0%
Intermedio	46,2%	44,3%	40,5%	35,0%
Avanzato	42,3%	48,4%	51,3%	60,0%
<i>Area "Comunicazione e collaborazione"</i>				
Base	11,4%	7,3%	8,5%	4,7%
Intermedio	39,0%	36,3%	35,7%	32,0%
Avanzato	49,6%	56,5%	55,8%	63,3%
<i>Area "Creazione di contenuti digitali"</i>				
Base	21,5%	16,5%	16,4%	12,2%
Intermedio	42,2%	41,2%	38,7%	36,8%
Avanzato	36,3%	42,3%	44,8%	51,0%
<i>Area "Sicurezza"</i>				
Base	16,3%	13,4%	11,7%	9,2%
Intermedio	42,9%	40,3%	42,0%	36,9%
Avanzato	40,9%	46,4%	46,4%	53,9%

Fonte: INVALSI 2026

7.2.2 I livelli raggiunti nelle singole regioni

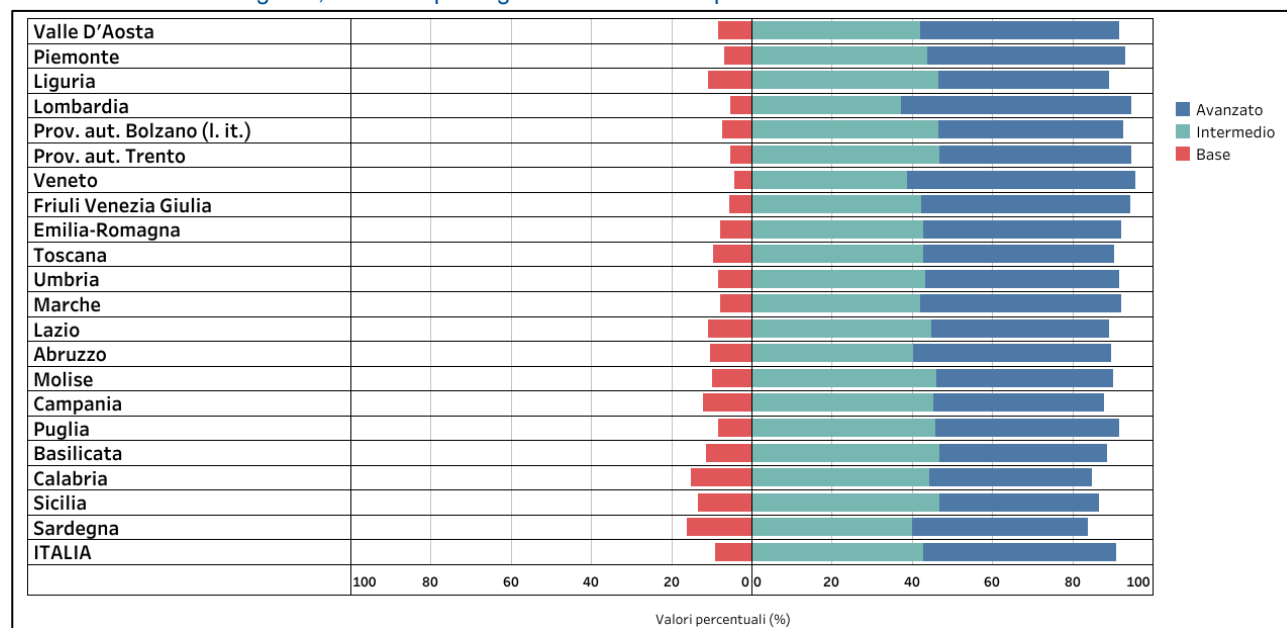
Disaggreghiamo ora i livelli raggiunti nelle diverse aree della prova sulle Competenze Digitali per regioni del Paese.

Per l'area Alfabetizzazione su informazioni e dati (figura 7.1.2.1), le regioni in cui mediamente studenti e studentesse raggiungono il livello Avanzato sono Lombardia, Veneto e Friuli Venezia Giulia. In Valle d'Aosta,

Piemonte, Emilia-Romagna, Marche e Abruzzo ci si attesta complessivamente sulla soglia tra livello Intermedio e livello Avanzato mentre in tutte le restanti regioni (Liguria, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Provincia autonoma di Trento, Toscana, Umbria, Lazio, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna) si raggiunge comunque il livello Intermedio.

Le percentuali di studenti e studentesse che raggiungono il traguardo atteso sono più elevate in Veneto (95,7%), Lombardia (94,7%) e Provincia autonoma di Trento e Friuli Venezia Giulia (94,6% per entrambe); nella situazione opposta si trovano Sardegna (84%), Calabria (84,8%) e Sicilia (86,5%).

Figura 7.1.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Alfabetizzazione su informazioni e dati" in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.

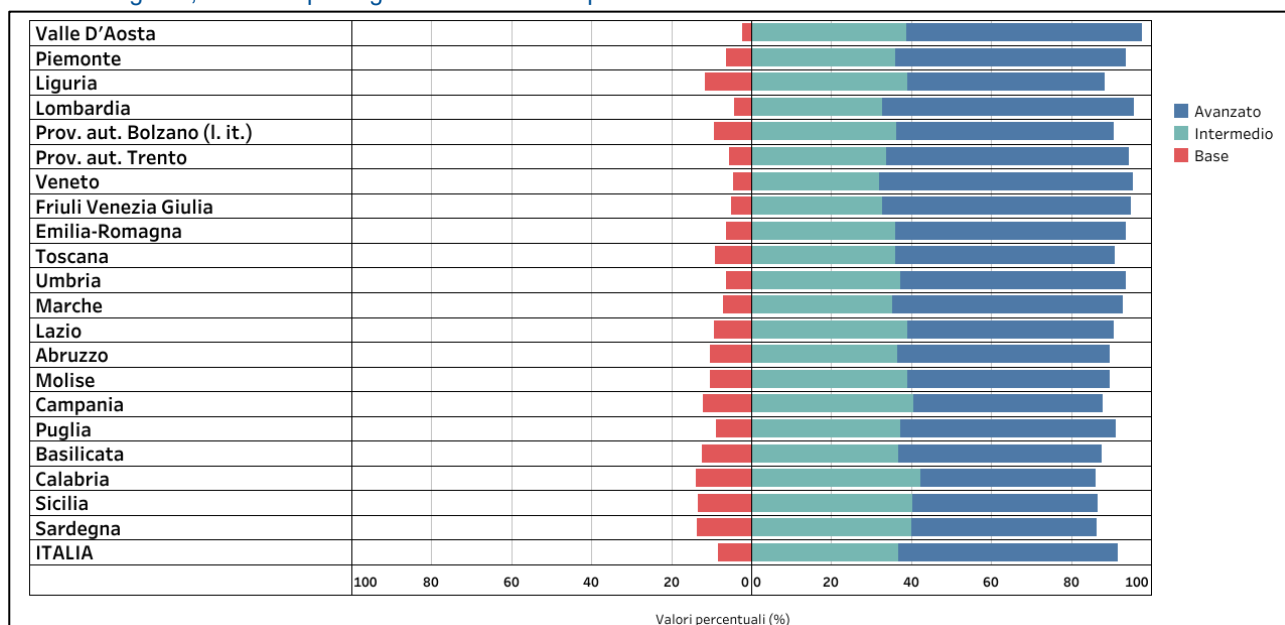


Fonte: INVALSI 2026

Per l'area Comunicazione e collaborazione (figura 7.1.2.2), il livello Avanzato rappresenta la modalità più frequente ed è tale in Valle d'Aosta, Piemonte, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo e Puglia. La soglia tra livello Intermedio e Avanzato viene raggiunta da Liguria, Molise e Basilicata mentre nelle restanti regioni (Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna) ci si ferma al livello Intermedio, che rappresenta comunque un risultato positivo in quanto si tratta del livello traguardo.

Le quote più elevate di chi raggiunge il traguardo si registrano in Veneto (95,5%), Lombardia (95,7%) e Valle d'Aosta (97,6%); le percentuali più basse si rilevano invece in Calabria (86,3%), Sardegna (86,4%) e Sicilia (86,6%).

Figura 7.1.2.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Comunicazione e collaborazione" in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.

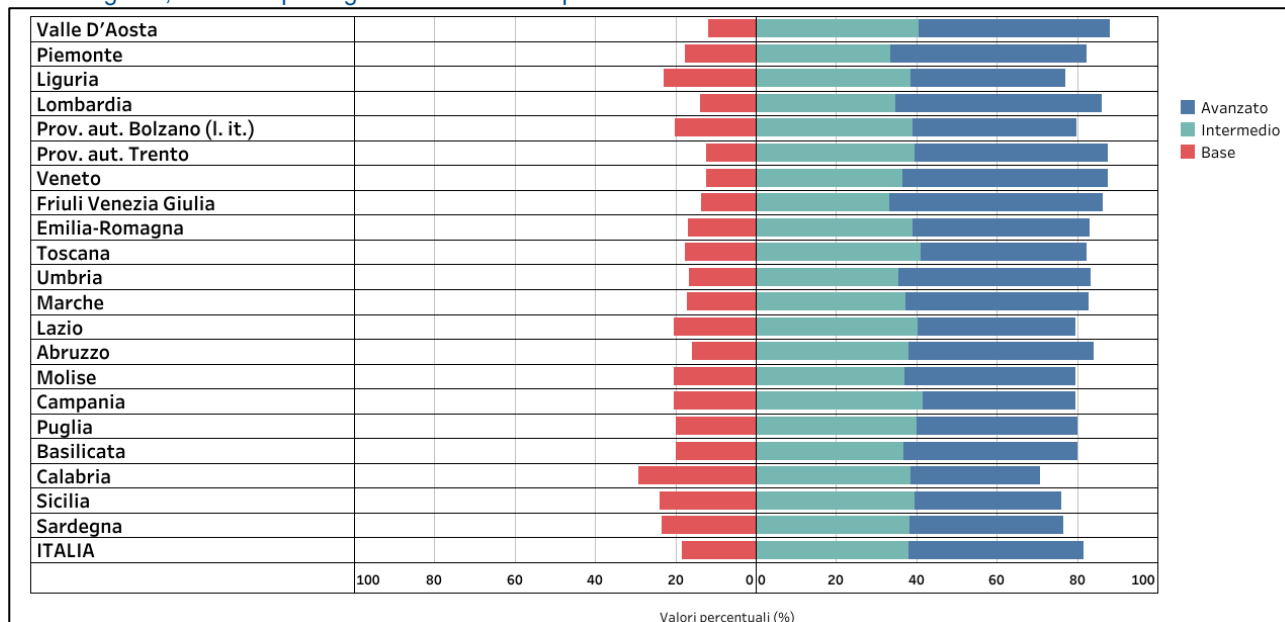


Fonte: INVALSI 2026

Per l'area Creazione di contenuti digitali (figura 7.1.2.3), il livello Intermedio è il livello più frequente in quasi tutte le regioni, ad eccezione di Lombardia, Veneto e Friuli Venezia Giulia in cui mediamente si raggiunge il livello Avanzato.

Le percentuali più elevate di studenti e studentesse che raggiungono il traguardo si osservano in Valle d'Aosta (88,1%), nella provincia autonoma di Trento (87,8%) e in Veneto (87,6%); all'estremo opposto si collocano Calabria (70,9%), Sicilia (76%) e Sardegna (76,7%).

Figura 7.1.2.3 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Creazione di contenuti digitali" in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.

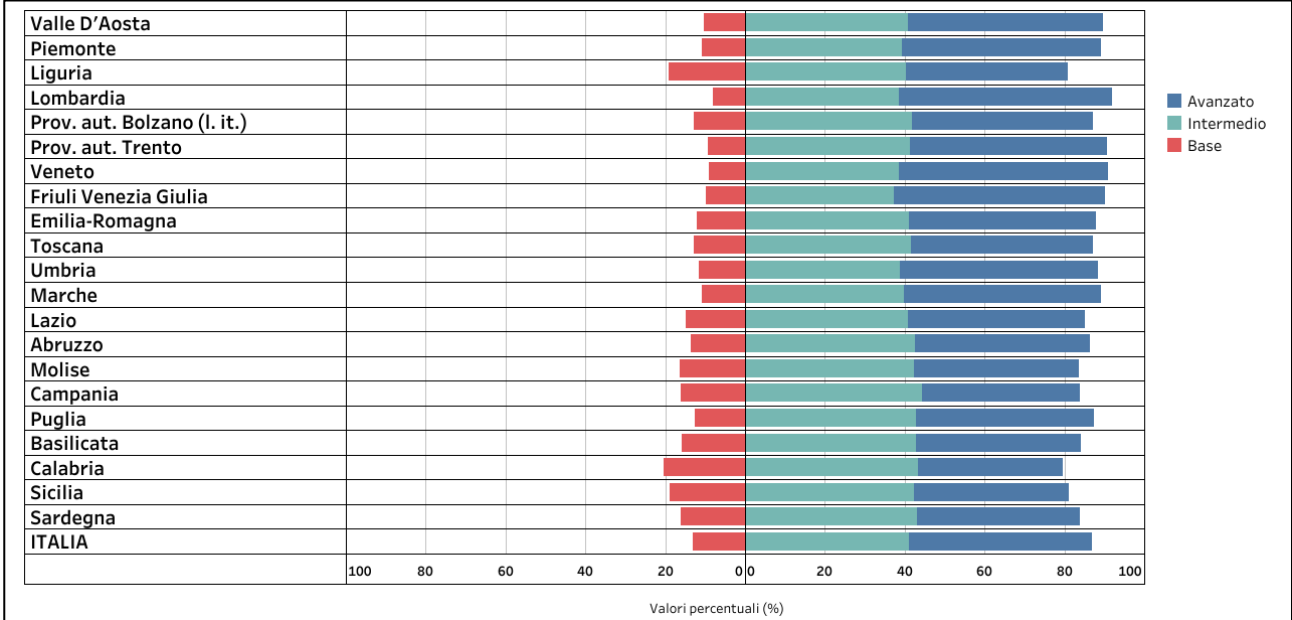


Fonte: INVALSI 2026

Infine, per l'area Sicurezza (figura 7.1.2.4) si registra una prevalenza del livello Intermedio in molte regioni: Liguria. Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna. Nelle altre regioni mediamente ci si colloca sulla

soglia tra livello Intermedio e Avanzato (Valle d'Aosta, Piemonte, Provincia autonoma di Trento, Umbria e Marche) o addirittura al livello Avanzato (Lombardia, Veneto e Friuli Venezia Giulia). Le percentuali più elevate di chi consegue il traguardo si registrano in Lombardia (91,8%), in Veneto (91%) e nella provincia autonoma di Trento (90,6%); le percentuali più contenute si osservano invece in Molise (83,6%), Sicilia (81,1%) e Calabria (79,6%).

Figura 7.1.2.4 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Sicurezza" in II secondaria di secondo grado, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale.



Fonte: INVALSI 2026

7.2 I risultati per l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado

Veniamo ora ai risultati relativi all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Nell'anno scolastico 2025/26 la prova sulle Competenze Digitali è stata somministrata per la prima volta in questa classe del percorso scolastico e ha coinvolto esclusivamente gli studenti e le studentesse appartenenti al campione delle Rilevazioni Nazionali. I dati qui presentati costituiscono pertanto la prima fotografia disponibile delle competenze digitali al termine del secondo ciclo di istruzione.

Per facilitare l'interpretazione dei risultati, il prospetto 7.2.1 offre una descrizione dei livelli (mutuata direttamente dal DigComp 2.2) della prova INVALSI sulle Competenze Digitali. Al termine del secondo ciclo d'istruzione il livello obiettivo previsto è l'Avanzato mentre i livelli Base e Intermedio non rappresentano un risultato adeguato.



Fonte: DigComp 2.2 e INVALSI

Uno degli elementi di maggiore interesse della prova INVALSI sulle Competenze Digitali – e che la distingue dalle altre prove – è l'utilizzo di una scala verticale unica per i gradi scolastici coinvolti in questa rilevazione. Tale scelta metodologica rende possibili non soltanto analisi nel tempo all'interno dello stesso grado scolastico ma anche confronti tra gradi diversi, offrendo la possibilità di descrivere l'evoluzione di questi apprendimenti lungo il percorso di istruzione.

Già a partire dal 2026 è possibile effettuare una prima comparazione tra la classe II della scuola secondaria di secondo grado e l'ultimo anno del secondo ciclo d'istruzione. Poiché la scala di misura è comune, le differenze osservate riflettono l'evoluzione dei risultati raggiunti tra i due momenti del percorso scolastico. Si tratta, naturalmente, di un'analisi riferita a coorti differenti e non agli stessi studenti e alle stesse studentesse seguiti nel tempo; pertanto, non costituisce un'analisi longitudinale in senso stretto ma rappresenta comunque una prima indicazione dell'evoluzione delle competenze digitali nel corso del secondo ciclo d'istruzione. Un'analisi longitudinale vera e propria, ossia riferita agli stessi allievi e alle stesse allieve, sarà possibile dal 2028 quando gli studenti e le studentesse che nel 2025 hanno sostenuto la prova sulle Competenze Digitali in II secondaria di secondo grado avranno raggiunto l'ultimo anno del secondo ciclo d'istruzione.

La figura 7.2.1 e la tavola 7.2.1 riportano, per ciascuna area, la differenza nella quota di studenti e studentesse che nel 2026 hanno raggiunto almeno il livello Intermedio tra la classe II della scuola secondaria di secondo grado e l'ultimo anno del secondo ciclo d'istruzione. Nel complesso, il confronto restituisce un segnale incoraggiante: in tutte le aree e in tutti gli aggregati analizzati – intero Paese, regioni, macro-aree geografiche

e macro-indirizzi di studio – la quota di studenti e studentesse che raggiunge almeno il livello Intermedio aumenta nel passaggio dalla classe II all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado⁷⁵.

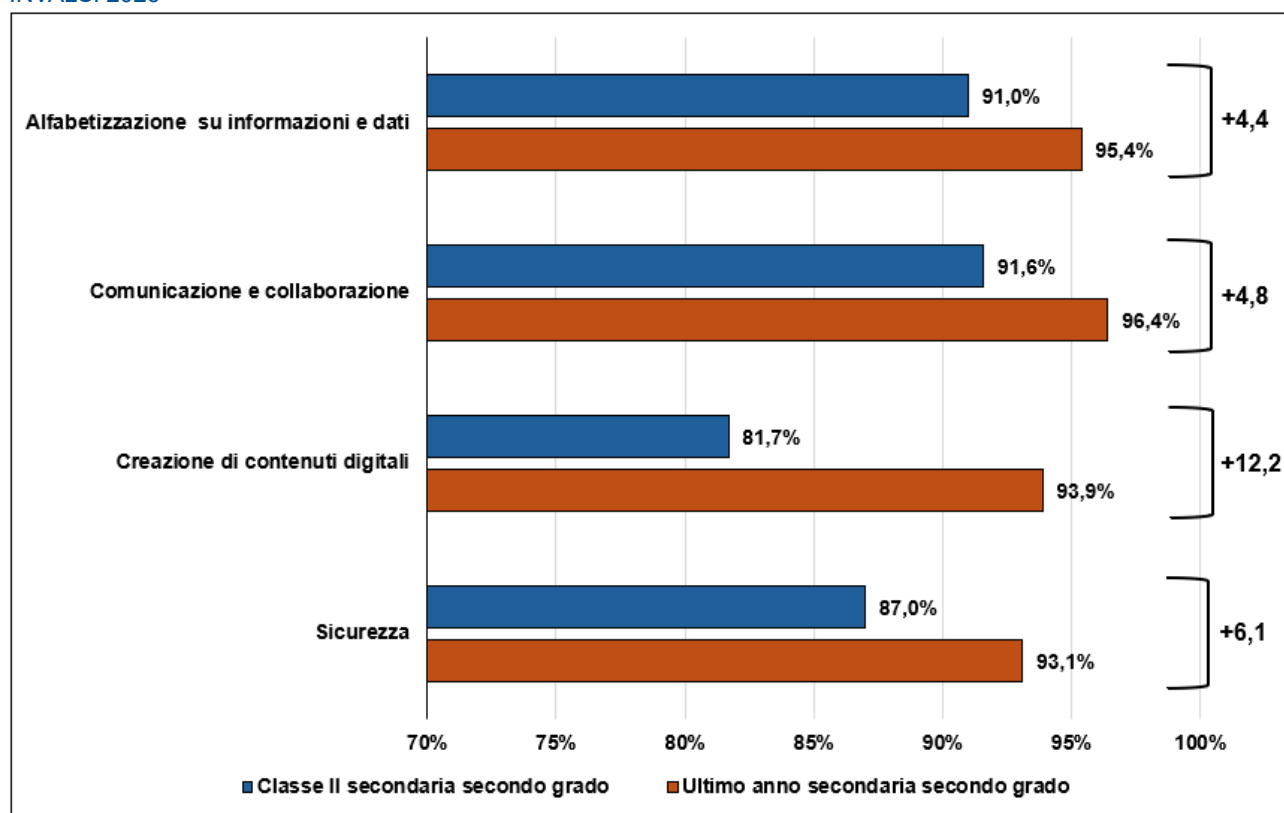
Tavola 7.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale.

Livello	Alfabetizzazione su informazioni e dati	Comunicazione e collaborazione	Creazione di contenuti digitali	Sicurezza
Base	4,7%	3,6%	6,1%	6,9%
Intermedio	25,9%	22,6%	27,4%	29,0%
Avanzato	69,4%	73,8%	66,5%	64,1%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Livello obiettivo	69,4%	73,8%	66,5%	64,1%

Fonte: INVALSI 2026

Disaggregando il dato medio del Paese per macro-aree geografiche (figura 7.2.1), emerge un quadro analogo a quello già delineato per Italiano (figura 6.1.2), Matematica (figura 6.2.2), Inglese *Reading e Listening* (figura 6.3.2). Sebbene i divari territoriali risultino più contenuti rispetto alle altre prove somministrate, nel Nord Ovest e nel Nord Est si ha una quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo mentre nel Sud e nel Sud e Isole si registra la situazione opposta. Il Centro presenta invece valori generalmente vicini alla media nazionale. L'area nella quale il divario geografico risulta più accentuato è quella relativa a Comunicazione e collaborazione.

Figura 7.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali. Differenza percentuale tra prova svolta in II secondaria di secondo grado e al termine del secondo ciclo d'istruzione. Fonte: INVALSI 2026



⁷⁵ A partire dal 2028 sarà possibile effettuare analisi in termini di curve di crescita riferite agli stessi allievi e delle stesse allieve osservati al termine della classe II secondaria di secondo grado e dell'ultimo del secondo ciclo d'istruzione.

Tavola 7.2.1 – Studenti e studentesse che raggiungono almeno il livello Intermedio nelle aree di Competenze Digitali. Differenza percentuale tra prova svolta in II secondaria di secondo grado e al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione, macro-area geografica e macro-indirizzo di studio. Fonte: INVALSI 2026

Livello	Alfabetizzazione su informazioni e dati	Comunicazione e collaborazione	Creazione di contenuti digitali	Sicurezza
ITALIA	+4,4	+4,8	+12,2	+6,1
Valle d'Aosta	+5,9	+1,2	+8,5	+5,8
Piemonte	+3,6	+5,9	+13,8	+7,6
Liguria	+5,2	+7,9	+16,3	+11,9
Lombardia	+2,5	+2,5	+10,7	+3,7
Prov. aut. Bolzano (I. it.)	+3,6	+5,6	+14,1	+8,2
Prov. aut. Trento	+3,3	+2,7	+9,5	+5,3
Veneto	+1,9	+2,6	+9,9	+4,9
Friuli Venezia Giulia	+2,6	+3,1	+9,9	+6,4
Emilia-Romagna	+3,9	+2,3	+10,3	+6,6
Toscana	+4,6	+6,4	+11,9	+3,7
Umbria	+2,7	+2,7	+9,9	+3,0
Marche	+5,1	+4,5	+11,5	+5,2
Lazio	+6,2	+6,1	+13,0	+6,9
Abruzzo	+3,5	+5,7	+7,4	+6,2
Molise	+7,1	+7,1	+13,1	+8,0
Campania	+4,5	+4,7	+10,8	+4,6
Puglia	+4,2	+4,8	+14,6	+6,2
Basilicata	+5,9	+8,5	+13,4	+9,7
Calabria	+8,7	+7,1	+19,0	+11,5
Sicilia	+8,1	+10,3	+16,6	+11,4
Sardegna	+7,3	+6,2	+14,5	+6,8
Nord Ovest	+3,0	+3,9	+12,0	+5,5
Nord Est	+2,9	+2,6	+10,2	+5,8
Centro	+5,3	+5,7	+12,2	+5,4
Sud	+4,2	+4,7	+11,6	+5,1
Sud e Isole	+8,0	+8,8	+16,6	+10,6
Licei clas., scient. e lingui.	+2,7	+3,2	+9,5	+4,8
Altri licei	+3,6	+4,3	+10,9	+5,4
Istituti tecnici	+5,5	+5,1	+12,5	+6,4
Istituti professionali	+6,1	+8,1	+18,4	+8,3

La comparazione tra la classe II e l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado è stata condotta assumendo il livello Intermedio quale riferimento comune, al fine di rendere confrontabili i risultati tra due gradi scolari. Riprendendo ora l'analisi specifica per l'ultimo anno, torna invece centrale il livello obiettivo, vale a dire il livello Avanzato, che rappresenta il traguardo atteso al termine del secondo ciclo d'istruzione.

Considerando il Paese nel suo complesso senza distinzione tra indirizzi di studio (tavola 7.2.1), la quota di studenti e studentesse che raggiungono il livello Avanzato è del 69,4% per Alfabetizzazione su informazioni e dati, del 73,8% per Comunicazione e collaborazione, del 66,5% per Creazione di contenuti digitali e del 64,1% per Sicurezza.

Accanto a questi numeri positivi, si registra anche un dato che merita attenzione: circa uno studente/una studentessa su venti si ferma al livello base, senza quindi raggiungere nemmeno il livello Intermedio, ossia il livello obiettivo previsto al termine della classe II secondaria di secondo grado. Tale dato può essere assunto per le competenze digitali come una misura sostanzialmente equivalente a quella della dispersione implicita, ossia finalizzata a identificare situazioni di particolare fragilità.

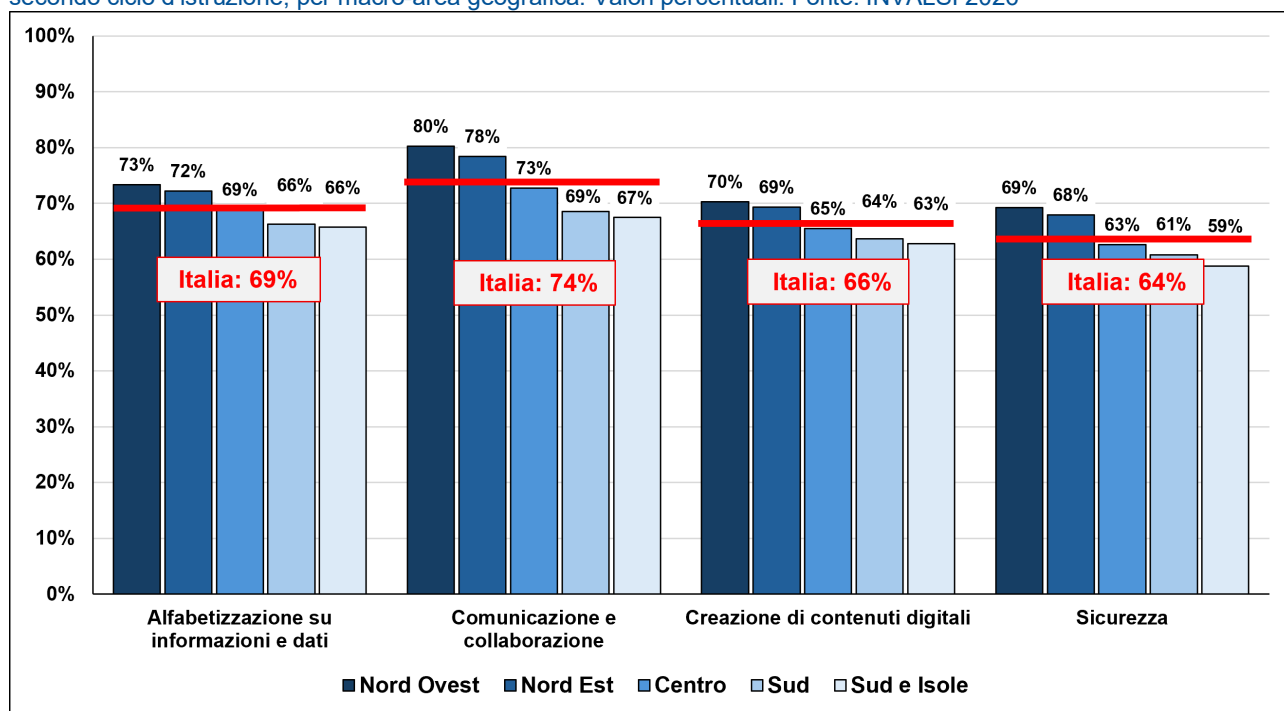
L'apparente riduzione della percentuale di studenti e studentesse che conseguono il livello atteso non riflette un peggioramento degli apprendimenti ma deriva dalla scelta, coerente con il quadro DigComp 2.2, le Indicazioni Nazionali e Linee Guida, di innalzare il livello obiettivo dall'Intermedio all'Avanzato dopo tre anni di scolarizzazione. Si tratta quindi di un criterio più sfidante che rispecchia risultati attesi più solidi al termine del secondo ciclo d'istruzione.

Tavola 7.2.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2026

Livello	Alfabetizzazione su informazioni e dati	Comunicazione e collaborazione	Creazione di contenuti digitali	Sicurezza
Base	4,7%	3,6%	6,1%	6,9%
Intermedio	25,9%	22,6%	27,4%	29,0%
Avanzato	69,4%	73,8%	66,5%	64,1%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Livello obiettivo	69,4%	73,8%	66,5%	64,1%

Disaggregando il dato medio del Paese per macro-aree geografiche (figura 7.2.2), emerge un quadro analogo a quello già delineato per Italiano (figura 6.1.2), Matematica (figura 6.2.2), Inglese *Reading e Listening* (figura 6.3.2). Sebbene i divari territoriali risultino più contenuti rispetto alle altre prove somministrate, nel Nord Ovest e nel Nord Est si ha una quota maggiore di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo mentre nel Sud e nel Sud e Isole si registra la situazione opposta. Il Centro presenta invece valori generalmente vicini alla media nazionale. L'area nella quale il divario geografico risulta più accentuato è quella relativa a Comunicazione e collaborazione.

Figura 7.2.2 – Studenti e studentesse che raggiungono il livello Avanzato nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2026

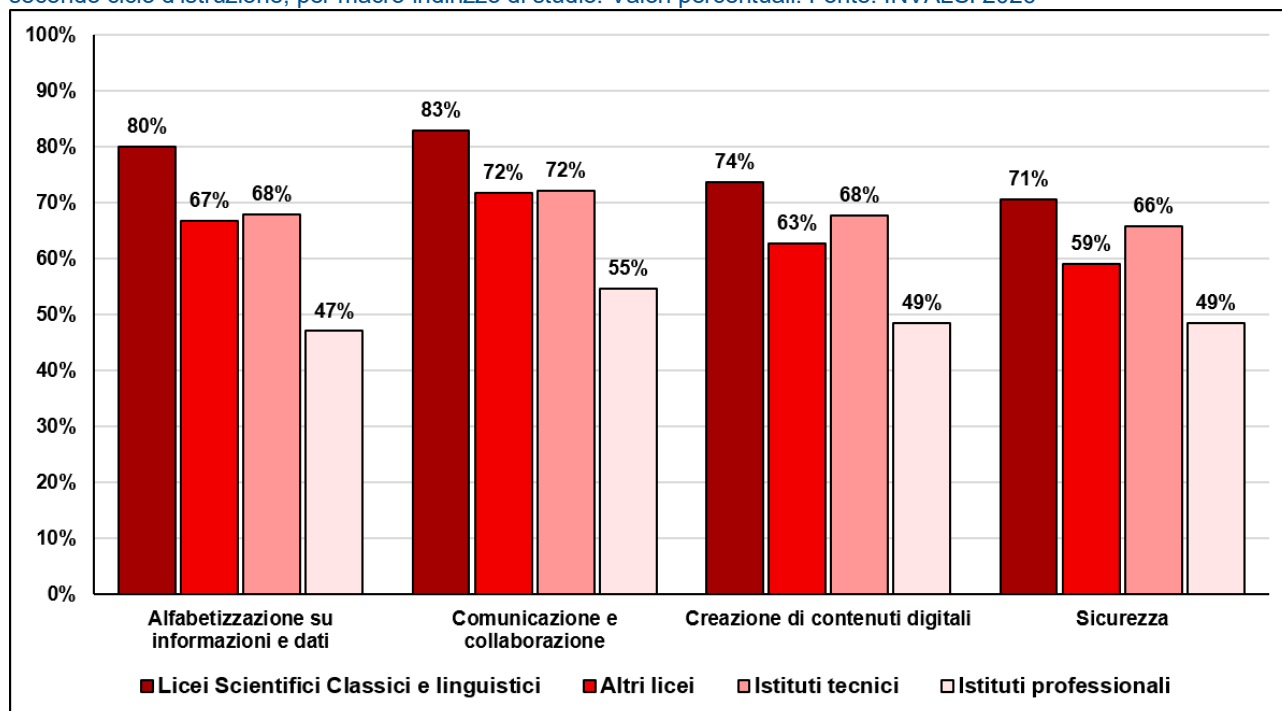


Come per le altre prove svolte nel secondo ciclo d'istruzione, anche per quella sulle Competenze Digitali è importante osservare come variano gli esiti nei diversi macro-indirizzi di studio. Anche in questo caso, i macro-indirizzi di studio sono stati individuati alla luce delle evidenze empiriche, ossia considerando i risultati medi conseguiti base dei risultati medi conseguiti da questa prima somministrazione. Gli esiti sono pertanto presentati secondo la classificazione già utilizzata per Italiano e Inglese, ossia:

- licei classici, scientifici e linguistici;
- altri licei;
- istituti tecnici;
- istituti professionali.

Complessivamente (figura 7.2.3), in tutte le aree la quota più elevata di chi raggiunge il livello Avanzato si osserva nei licei classici, scientifici e linguistici. In linea con quanto emerge anche in Matematica, gli istituti tecnici presentano valori generalmente superiori a quelli degli altri licei, in particolare nelle aree Creazione di contenuti digitali e Sicurezza. Gli altri licei mostrano risultati solo lievemente inferiori ai tecnici, con differenze nel complesso contenute. Quote più basse in tutte le aree considerate si hanno invece negli istituti professionali.

Figura 7.2.3 – Studenti e studentesse che raggiungono il livello Avanzato nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-indirizzo di studio. Valori percentuali. Fonte: INVALSI 2026



La tavola 7.2.2 riporta le quote di studenti e studentesse per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra macro-indirizzi di studio.

Tavola 7.2.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-indirizzo di studio. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2026

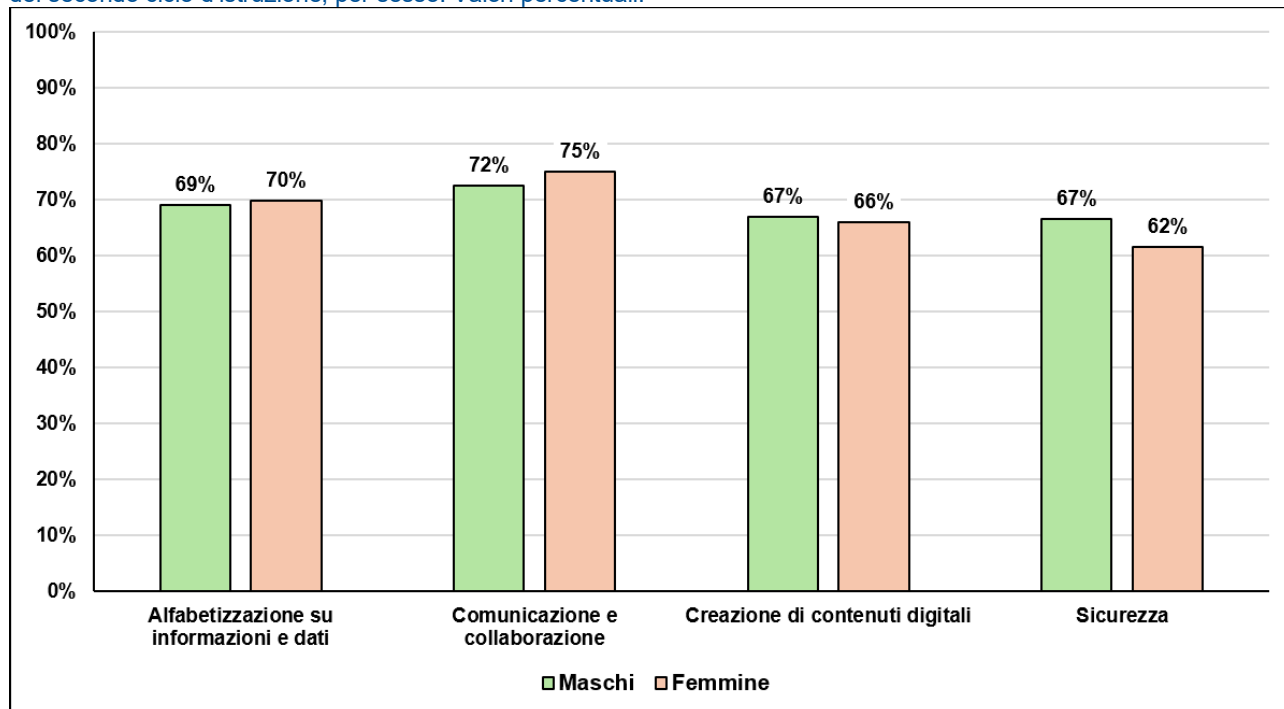
	Licei classici, scientifici e linguistici	Altri licei	Istituti tecnici	Istituti professionali
<i>Area "Alfabetizzazione su informazioni e dati"</i>				
Base	1,8%	4,1%	4,9%	12,3%
Intermedio	18,2%	29,2%	27,2%	40,6%
Avanzato	80,0%	66,7%	67,9%	47,1%
<i>Area "Comunicazione e collaborazione"</i>				
Base	1,5%	3,3%	4,0%	8,5%
Intermedio	15,6%	25,0%	23,8%	36,8%
Avanzato	82,9%	71,7%	72,2%	54,7%
<i>Area "Creazione di contenuti digitali"</i>				
Base	3,4%	6,7%	6,4%	12,6%
Intermedio	23,0%	30,5%	25,9%	38,8%
Avanzato	73,6%	62,8%	67,7%	48,6%
<i>Area "Sicurezza"</i>				
Base	4,0%	7,0%	7,2%	14,3%
Intermedio	25,3%	34,0%	27,0%	37,2%
Avanzato	70,7%	59,0%	65,8%	48,5%

7.2.1 I livelli raggiunti in base alle caratteristiche di studenti e studentesse

Complessivamente (figura 7.2.1.1), le differenze tra maschi e femmine appaiono molto contenute ma presentano andamenti differenti a seconda dell'area considerata. Nelle aree Alfabetizzazione su informazioni e dati e, soprattutto, Comunicazione e collaborazione (+3 punti percentuali), le studentesse mostrano quote leggermente più elevate; al contrario, in Creazione di contenuti digitali e soprattutto in Sicurezza si osservano valori lievemente superiori per gli studenti, con uno divario più marcato in quest'ultima area (-5 punti percentuali).

Più che l'ampiezza complessiva delle differenze, piuttosto limitata, risulta interessante la loro diversa distribuzione tra le aree misurate dalla prova, evidenziando come il moderato divario di genere assuma caratteristiche differenti a seconda della specifica dimensione delle competenze digitali considerata.

Figura 7.2.1.1 – Studenti e studentesse che raggiungono il livello Avanzato nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per sesso. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La tavola 7.2.1.1 riporta le quote per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra maschi e femmine.

Tavola 7.2.1.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per sesso. Distribuzione percentuale.

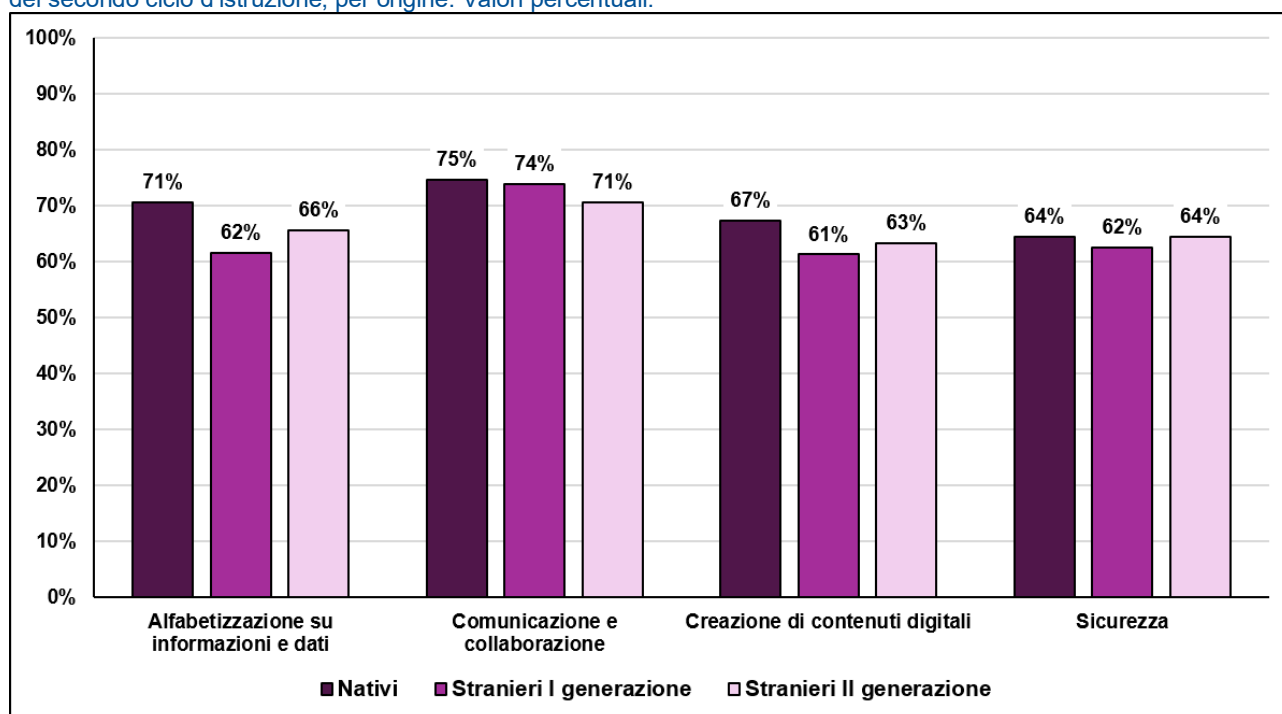
	Maschi	Femmine
<i>Area "Alfabetizzazione su informazioni e dati"</i>		
Base	5,5%	3,8%
Intermedio	25,5%	26,3%
Avanzato	69,0%	69,9%
<i>Area "Comunicazione e collaborazione"</i>		
Base	4,5%	2,6%
Intermedio	23,0%	22,3%
Avanzato	72,5%	75,1%
<i>Area "Creazione di contenuti digitali"</i>		
Base	6,8%	5,4%
Intermedio	26,2%	28,6%
Avanzato	67,0%	66,0%
<i>Area "Sicurezza"</i>		
Base	7,5%	6,3%
Intermedio	25,9%	32,1%
Avanzato	66,6%	61,6%

Fonte: INVALSI 2026

La figura 7.2.1.2 presenta la quota di chi raggiunge il livello Avanzato in relazione all'origine. In tutte le aree indagate, i nativi presentano le percentuali più elevate mentre tra chi ha un background migratorio i valori sono generalmente di poco più contenuti. Il quadro risulta tuttavia articolato se si distingue tra prima e seconda generazione. Nelle aree Alfabetizzazione su informazioni e dati gli studenti e le studentesse di seconda generazione conseguono risultati più elevati rispetto ai compagni e alle compagne di prima generazione e più simili a quelli dei pari di origine italiana mentre si osserva la situazione opposta per l'area Comunicazione e collaborazione. Nell'area Sicurezza i valori tra i tre gruppi sono molto simili.

Le differenze associate all'origine non si manifestano quindi con la stessa intensità in tutte le dimensioni delle competenze digitali. In particolare, il divario tra nativi e studenti/studentesse con background migratorio appare più marcato nelle competenze legate all'accesso, alla gestione e alla comunicazione delle informazioni mentre tende a ridursi nelle aree più direttamente connesse alla creazione di contenuti e alla sicurezza digitale.

Figura 7.2.1.2 – Studenti e studentesse che raggiungono il livello Avanzato nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per origine. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La tavola 7.2.1.2 riporta le quote per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra origine di studenti e studentesse.

Tavola 7.2.1.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per origine. Distribuzione percentuale.

	Nativi	Stranieri I generazione	Stranieri II generazione
Area "Alfabetizzazione su informazioni e dati"			
Base	4,3%	7,4%	6,2%
Intermedio	25,1%	31,0%	28,2%
Avanzato	70,6%	61,6%	65,6%
Area "Comunicazione e collaborazione"			
Base	3,3%	4,4%	5,0%
Intermedio	22,1%	21,8%	24,3%
Avanzato	74,6%	73,8%	70,7%
Area "Creazione di contenuti digitali"			
Base	5,9%	7,4%	6,7%
Intermedio	26,8%	31,3%	30,1%
Avanzato	67,3%	61,3%	63,2%
Area "Sicurezza"			
Base	6,6%	7,4%	7,7%
Intermedio	29,0%	30,1%	27,8%
Avanzato	64,4%	62,5%	64,5%

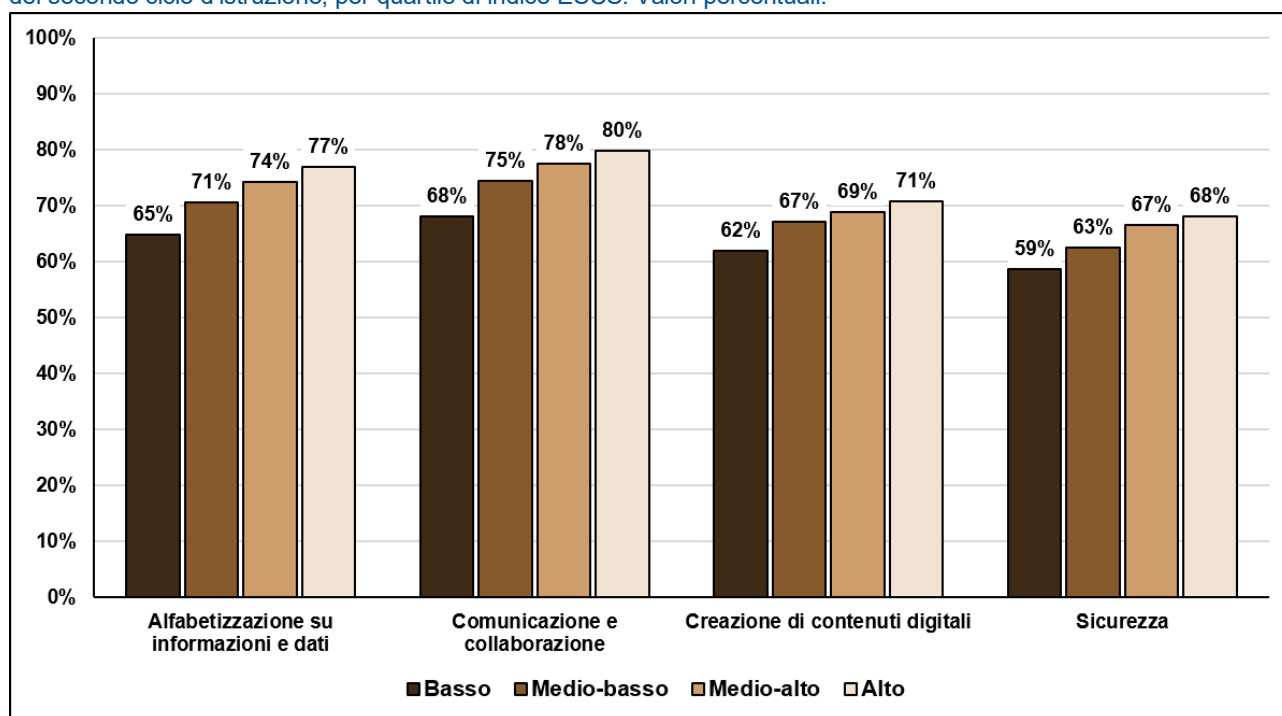
Fonte: INVALSI 2026

Anche in questo caso, si osserva una chiara associazione tra status socio-economico e culturale della famiglia (ESCS) e risultati nella prova sulle Competenze Digitali (figura 7.2.1.3). In tutte le aree considerate, la quota di studenti e studentesse che consegue il livello obiettivo aumenta progressivamente e con un andamento costante passando dai gruppi più svantaggiati a quelli più avvantaggiati rispetto all'indice ESCS. Le differenze tra il gruppo con ESCS basso e quello con ESCS alto raggiungono i valori più elevati in Alfabetizzazione su informazioni e dati e Comunicazione e collaborazione (12 punti percentuali per entrambe le aree) mentre

risultano di poco più contenute in Creazione di contenuti digitali e in Sicurezza (9 punti percentuali in tutte e due le aree).

L'associazione osservata conferma come lo status socio-economico e culturale della famiglia sia legato non soltanto ai risultati nelle discipline tradizionalmente rilevate dalle prove INVALSI ma anche allo sviluppo di competenze trasversali quali quelle digitali, suggerendo che le opportunità di accesso, utilizzo e sviluppo di queste continuino a essere influenzate, almeno in parte, dalle risorse materiali, culturali e sociali disponibili nei diversi contesti di provenienza.

Figura 7.2.1.3 – Studenti e studentesse che raggiungono il livello Avanzato nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per quartile di indice ESCS. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La tavola 7.2.1.3 riporta le quote per ogni livello in tutte le aree previste e con una distinzione tra quartili di indice ESCS.

Tavola 7.2.1.3 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nelle aree di Competenze Digitali al termine del secondo ciclo d'istruzione, per quartile di indice ESCS. Distribuzione percentuale.

	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto
<i>Area "Alfabetizzazione su informazioni e dati"</i>				
Base	6,1%	4,2%	3,8%	2,7%
Intermedio	29,0%	25,2%	22,0%	20,4%
Avanzato	64,9%	70,6%	74,2%	76,9%
<i>Area "Comunicazione e collaborazione"</i>				
Base	4,7%	3,8%	2,6%	2,5%
Intermedio	27,2%	21,7%	19,8%	17,6%
Avanzato	68,1%	74,5%	77,6%	79,9%
<i>Area "Creazione di contenuti digitali"</i>				
Base	7,6%	6,0%	5,7%	4,6%
Intermedio	30,4%	26,9%	25,5%	24,6%
Avanzato	62,0%	67,1%	68,8%	70,8%
<i>Area "Sicurezza"</i>				
Base	8,3%	7,5%	6,0%	4,2%
Intermedio	33,1%	30,0%	27,4%	27,7%
Avanzato	58,6%	62,5%	66,6%	68,1%

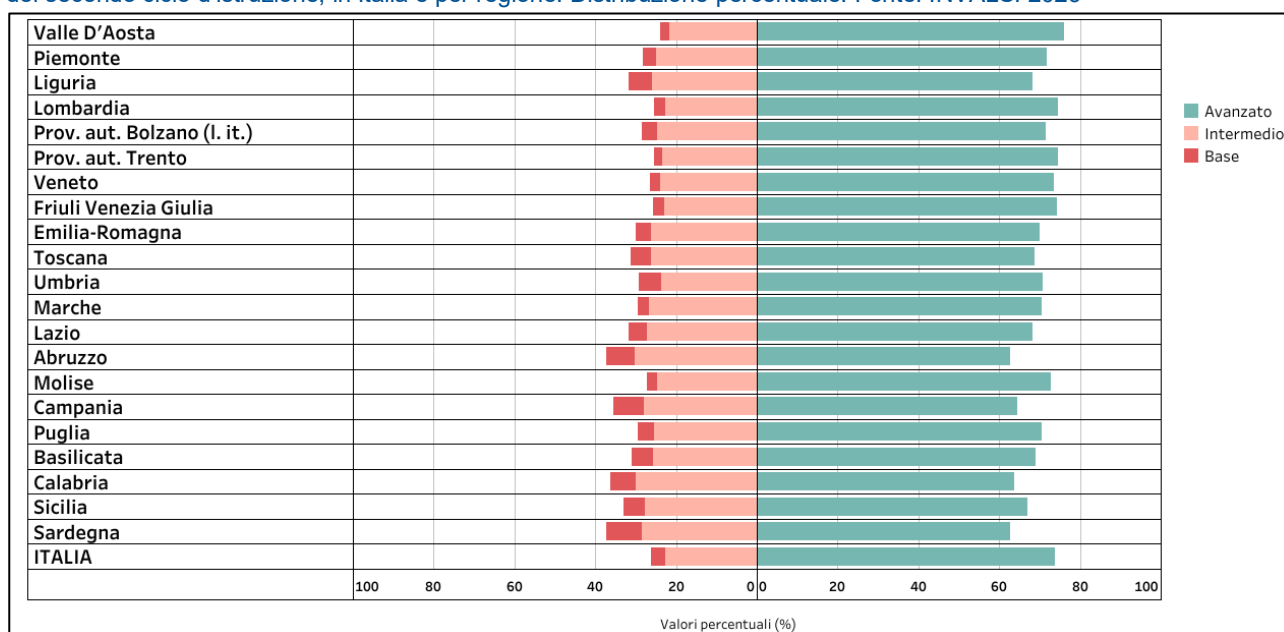
Fonte: INVALSI 2026

7.2.2 I livelli raggiunti nelle singole regioni

Disaggregiamo ora i livelli raggiunti nelle diverse aree della prova sulle Competenze Digitali per regioni del Paese.

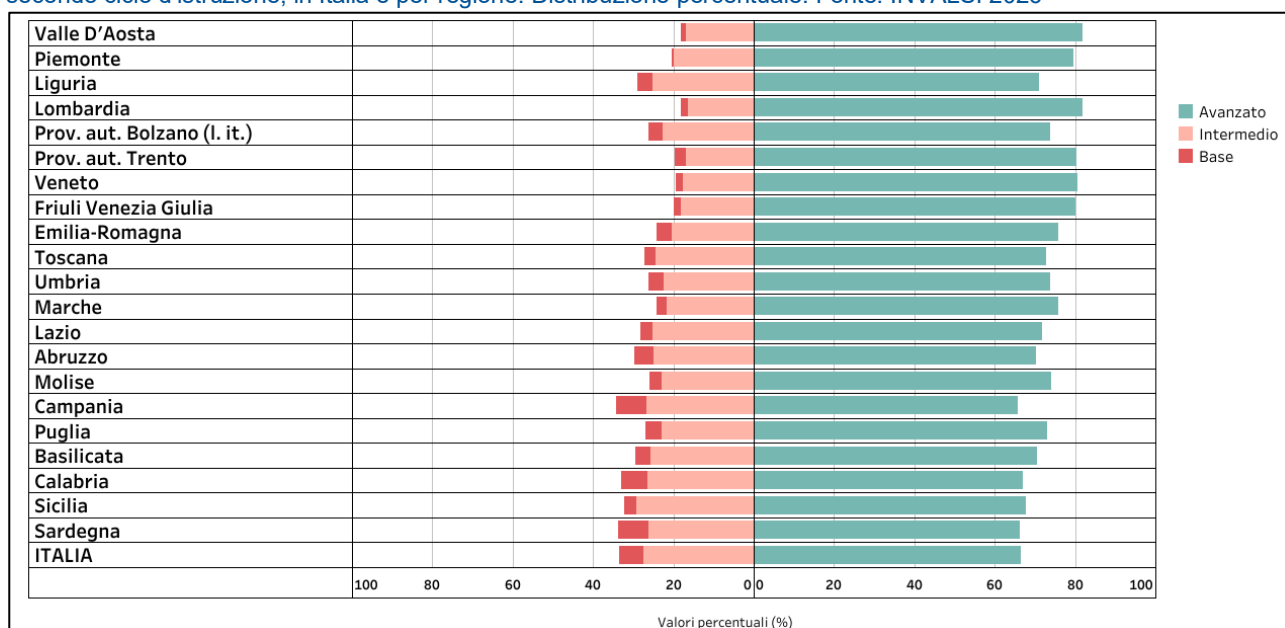
Per l'area Alfabetizzazione su informazioni e dati (figura 7.2.2.1), da una prima complessiva fotografia emerge che mediamente in tutte le regioni gli studenti e le studentesse raggiungono il livello Avanzato. I valori sono però differenti tra regioni: le quote sono più ampie in Valle d'Aosta (76%), Lombardia (74,6%) e provincia autonoma di Trento (74,5%) mentre più contenute in Sardegna e Abruzzo (62,8% per entrambe) e in Calabria (63,6%). In merito, invece, a chi si ferma al livello Base, non conseguendo quindi nemmeno il livello obiettivo per la classe II secondaria di secondo grado, il fenomeno è più contenuto nella provincia autonoma di Trento (2%), in Valle d'Aosta e in Veneto (2,4% in entrambi i casi) ma più ampio in Sardegna (8,7%), Campania (7,6%) e Calabria (6,5%).

Figura 7.2.2.1 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Alfabetizzazione su informazioni e dati" al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2026



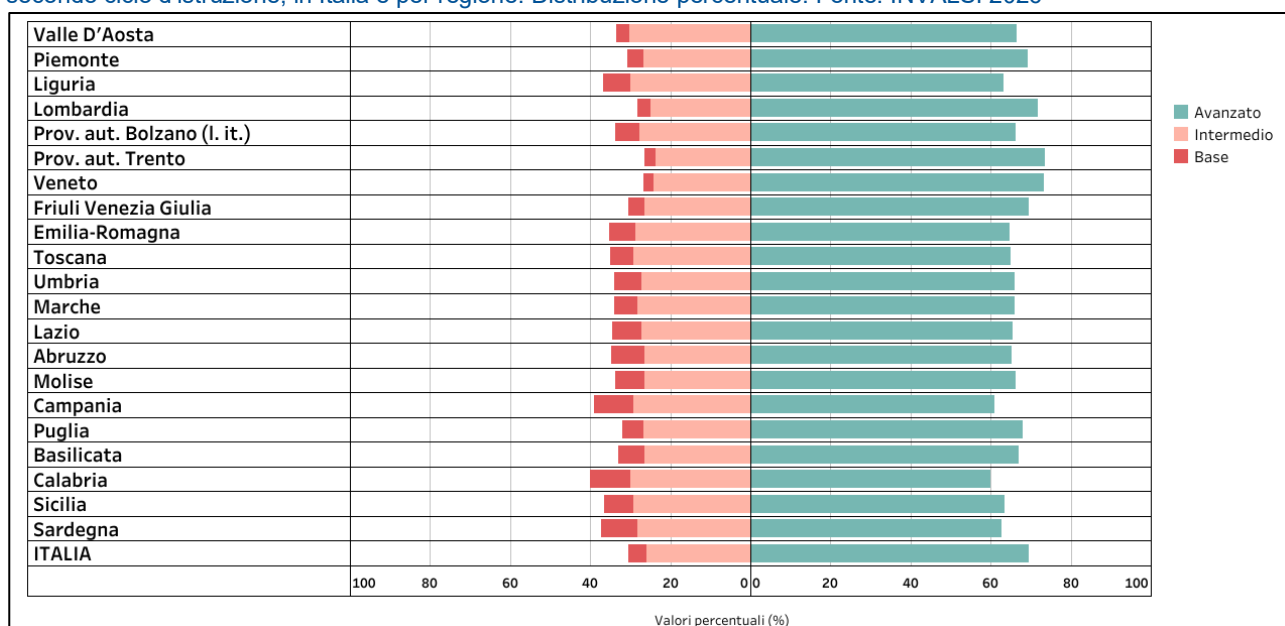
Anche per l'area Comunicazione e collaborazione (figura 7.2.2.2), il livello Avanzato rappresenta l'esito più frequente in tutte le regioni. Le quote più elevate di studenti e studentesse al livello obiettivo si registrano in Valle d'Aosta e Lombardia (81,8% in entrambi i casi) e in Veneto (80,5%); le percentuali più basse si rilevano invece in Campania (65,8%), Sardegna (66,3%) e Calabria (67%). Guardando all'estremo opposto della distribuzione, la quota di chi si ferma al livello Base risulta particolarmente contenuta in Piemonte (0,4%), in Valle d'Aosta (1,2%), in Lombardia e Friuli Venezia Giulia (1,8% per entrambe le regioni) mentre assume valori più elevati in Campania e Sardegna (7,4% in tutti e due i casi) e in Calabria (6,6%).

Figura 7.2.2.2 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Comunicazione e collaborazione" al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2026



Per l'area Creazione di contenuti digitali (figura 7.2.2.3), il livello Avanzato continua a rappresentare il livello più frequente in tutte le regioni, sebbene con quote mediamente più contenute rispetto alle aree precedenti. Le percentuali più elevate di studenti e studentesse che raggiungono il livello obiettivo si osservano nella provincia autonoma di Trento (73,6%), in Veneto (73,4%) e in Lombardia (71,8%). All'estremo opposto si collocano Calabria (59,8%), Campania (61,1%) e Sardegna (62,8%). Considerando invece chi si ferma al livello Base, le quote più ridotte si registrano in Veneto (2,4%), nella provincia autonoma di Trento (2,7%) e in Lombardia (3,2%) mentre i valori più elevati in Calabria (10,1%), Campania (9,6%) e Sardegna (8,9%).

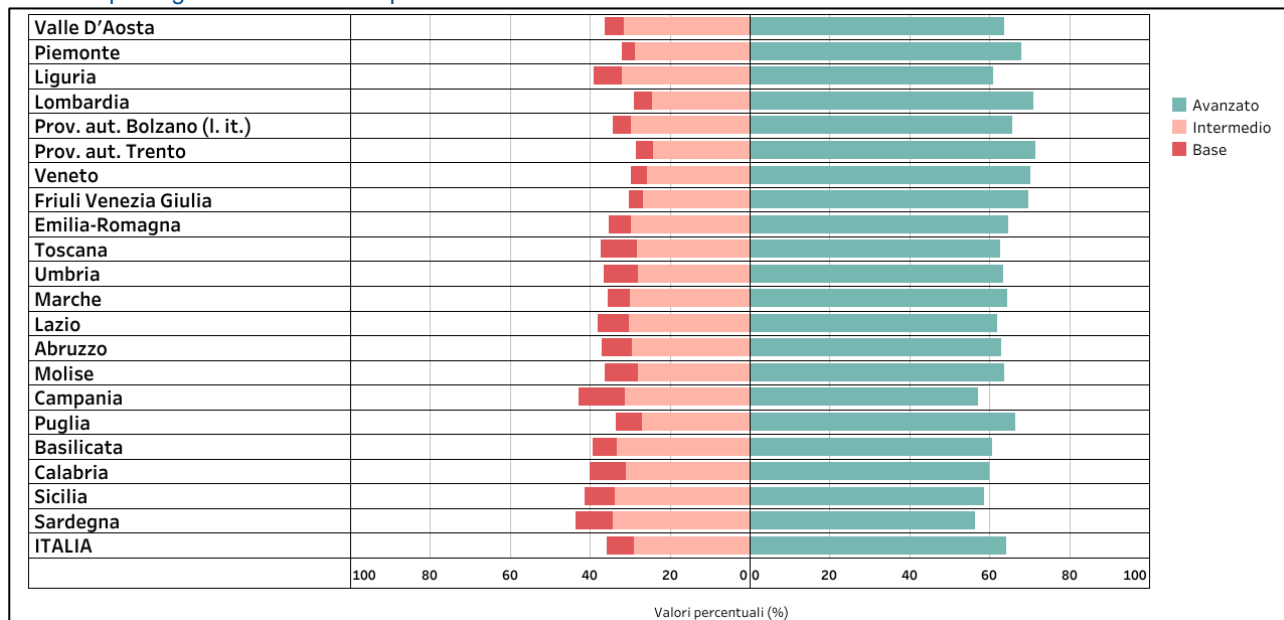
Figura 7.2.2.3 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Creazione di contenuti digitali" al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2026



Infine, si conferma anche per l'area Sicurezza (figura 7.2.2.4) una prevalenza del livello Avanzato in tutte le regioni, sebbene con quote generalmente inferiori rispetto a quelle osservate nelle aree Alfabetizzazione su informazioni e dati e Comunicazione e collaborazione. Le percentuali più elevate di coloro che conseguono il

livello obiettivo si registrano nella provincia autonoma di Trento (71,6%), in Lombardia (71,1%) e in Veneto (70,2%). Le percentuali più contenute si osservano invece in Sardegna (56,4%), Campania (57,3%) e Sicilia (58,7%). Per quanto riguarda il livello Base, le quote più ridotte si registrano in Friuli Venezia Giulia e Piemonte (3,3% in entrambi i casi) e in Veneto (4,1%); all'opposto si collocano Campania (11,6%), Sardegna (9,4%) e Toscana (9,1%).

Figura 7.2.2.4 – Studenti e studentesse per livello raggiunto nell'area "Sicurezza" al termine del secondo ciclo d'istruzione, in Italia e per regione. Distribuzione percentuale. Fonte: INVALSI 2026





CAPITOLO 7 - IN SINTESI



In **classe II**, oltre il **90%** di studenti e studentesse raggiunge almeno il livello **Intermedio** in **Alfabetizzazione su informazioni e dati** e in **Comunicazione e collaborazione**, l'**81,7%** in **Creazione di contenuti digitali** e l'**87%** in **Sicurezza**.



Rispetto alla prima rilevazione del 2025, i risultati della classe II risultano sostanzialmente stabili, con scostamenti contenuti tra le diverse aree.



All'**ultimo anno**, in cui il traguardo atteso è il livello **Avanzato**, le quote si attestano al **69,4%** in **Alfabetizzazione su informazioni e dati**, al **73,8%** in **Comunicazione e collaborazione**, al **66,5%** in **Creazione di contenuti digitali** e al **64,1%** in **Sicurezza**.



I risultati mostrano **divari territoriali e sociali**, con valori generalmente più elevati nel **Nord** e nei **licei**, mentre gli **istituti professionali** presentano le quote più contenute.



Il confronto tra **classe II** e **ultimo anno** segnala un **miglioramento in tutte le aree**, particolarmente marcato in **Creazione di contenuti digitali**.

CAPITOLO

8

L'EQUITÀ
DEI RISULTATI

Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 8 – L'equità dei risultati

Il tema dell'equità delle opportunità educative rappresenta da tempo uno degli aspetti centrali del dibattito internazionale sui sistemi di istruzione. In termini generali, un sistema scolastico può dirsi equo nella misura in cui è in grado di offrire a tutti gli allievi e a tutte le allieve reali opportunità di apprendimento, anche a chi ha una condizione di partenza svantaggiata da un punto di vista personale, sociale e territoriale. Si tratta di un obiettivo particolarmente ambizioso poiché nessun sistema riesce ad annullare completamente le disuguaglianze educative. Le prove standardizzate non esauriscono di certo la complessità del concetto di equità ma consentono di osservare alcuni aspetti fondamentali legati agli apprendimenti raggiunti.

Senza entrare negli aspetti metodologici e statistici che sottendono tali analisi, questo capitolo propone una lettura dell'equità del sistema scolastico italiano attraverso alcuni indicatori ricavati dalle Rilevazioni Nazionali INVALSI. L'obiettivo non è fornire una misura esaustiva dell'equità ma analizzare alcune dimensioni strettamente connesse alle opportunità di apprendimento offerte dal sistema scolastico italiano. L'equità costituisce infatti un fenomeno complesso e multidimensionale che richiede prospettive di analisi differenti e contributi provenienti da più ambiti disciplinari. Per quanto di propria competenza, INVALSI prende in esame quattro aspetti tra loro complementari:

- la quota di allievi e allieve che presenta fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica e in Inglese, quale condizione preliminare per comprendere il fenomeno della dispersione scolastica implicita (paragrafo 8.1);
- la presenza di studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione e in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo (paragrafo 8.2);
- la quota di studenti e studentesse che conseguono risultati accademicamente eccellenti al termine del primo e del secondo ciclo d'istruzione (paragrafo 8.3);
- la relazione tra dispersione scolastica implicita e risultati accademicamente eccellenti nelle diverse realtà territoriali, quale sintesi delle due dimensioni precedenti (paragrafo 8.4).

Nessuno di questi indicatori, considerato singolarmente, è sufficiente a descrivere il grado di equità del sistema scolastico. La loro lettura congiunta consente tuttavia di delineare un quadro più articolato delle opportunità di apprendimento offerte nei diversi territori del Paese, mettendo in evidenza sia le situazioni di maggiore difficoltà sia la capacità del sistema di sostenere gli apprendimenti più elevati e di ridurre le disuguaglianze in istruzione.

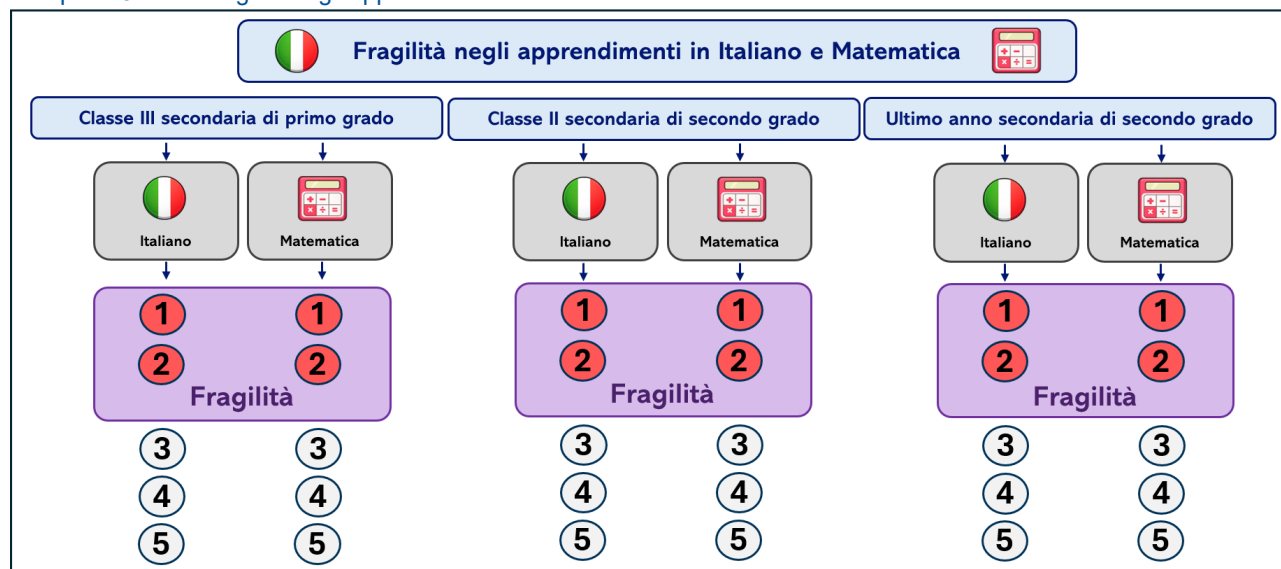
8.1 La fragilità negli apprendimenti

L'analisi della dispersione scolastica implicita richiede una prima considerazione circa le due dimensioni della fragilità negli apprendimenti, ossia quella congiunta in Italiano e Matematica e quella in Inglese, per evidenziare tendenze e fenomeni che altrimenti sarebbe difficile individuare. Infatti, le analisi presentate di seguito mostrano andamenti diversi per Italiano e Matematica, da un lato, e Inglese, dall'altro lato.

In questa parte del Rapporto si farà riferimento a:

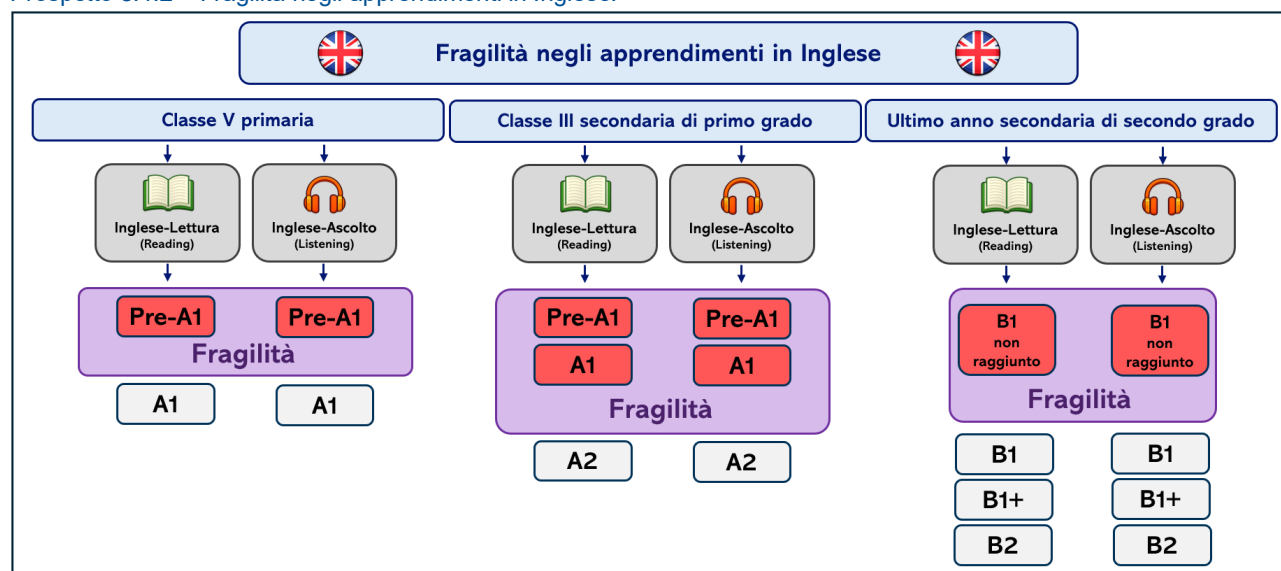
- *fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica* se lo studente o la studentessa non raggiunge il livello 3 (considerato la soglia di adeguatezza) né in Italiano né in Matematica, fermandosi quindi al livello 1 o al livello 2 (prospetto 8.1.1);
- *fragilità negli apprendimenti in Inglese* se l'allievo o l'allieva non raggiunge il livello A1 (al termine della scuola primaria), il livello A2 (al termine del primo ciclo d'istruzione) o nemmeno il livello B1 (al termine del secondo ciclo d'istruzione) né in *Reading* né in *Listening* (prospetto 8.1.2).

Prospetto 8.1.1 – Fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica.



Fonte: INVALSI

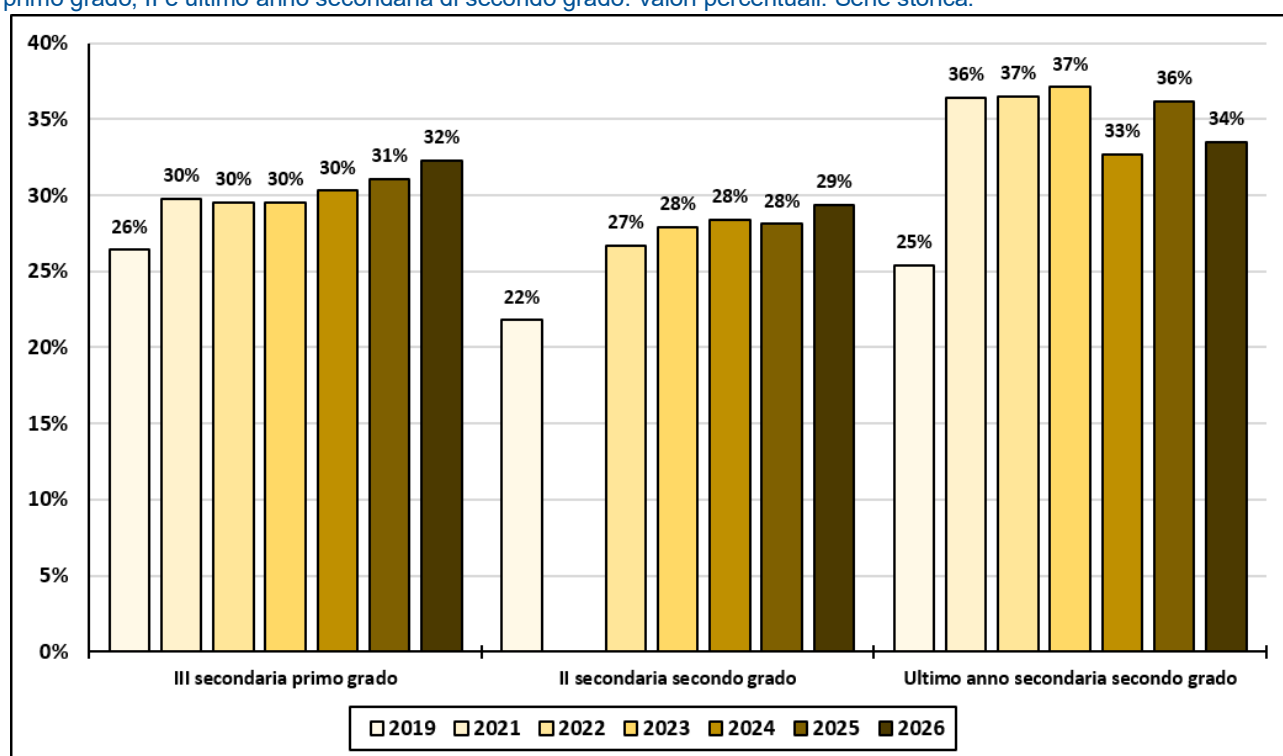
Prospetto 8.1.2 – Fragilità negli apprendimenti in Inglese.



Fonte: INVALSI

La figura 8.1.1 rappresenta la quota di studenti e studentesse in condizione di fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica. Nel 2021 (o nel 2022 per la classe II secondaria di secondo grado) in tutti i gradi scolastici considerati si osserva un incremento della quota di coloro che non raggiungono i traguardi previsti in entrambe le prove; a questo incremento iniziale hanno fatto seguito alcuni anni di relativa stabilità per poi registrare alcune differenze tra i gradi scolastici: in III secondaria di primo grado la quota cresce gradualmente a partire dal 2025; in II secondaria di secondo grado si registra un lieve aumento ma solo nel 2026; all'ultimo anno della secondaria di secondo grado, invece, il fenomeno mostra un andamento più altalenante, mantenendosi sempre su livelli più elevati di quelli del 2019.

Figura 8.1.1 – Studenti e studentesse in condizione di fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica, in III secondaria primo grado, II e ultimo anno secondaria di secondo grado. Valori percentuali. Serie storica.

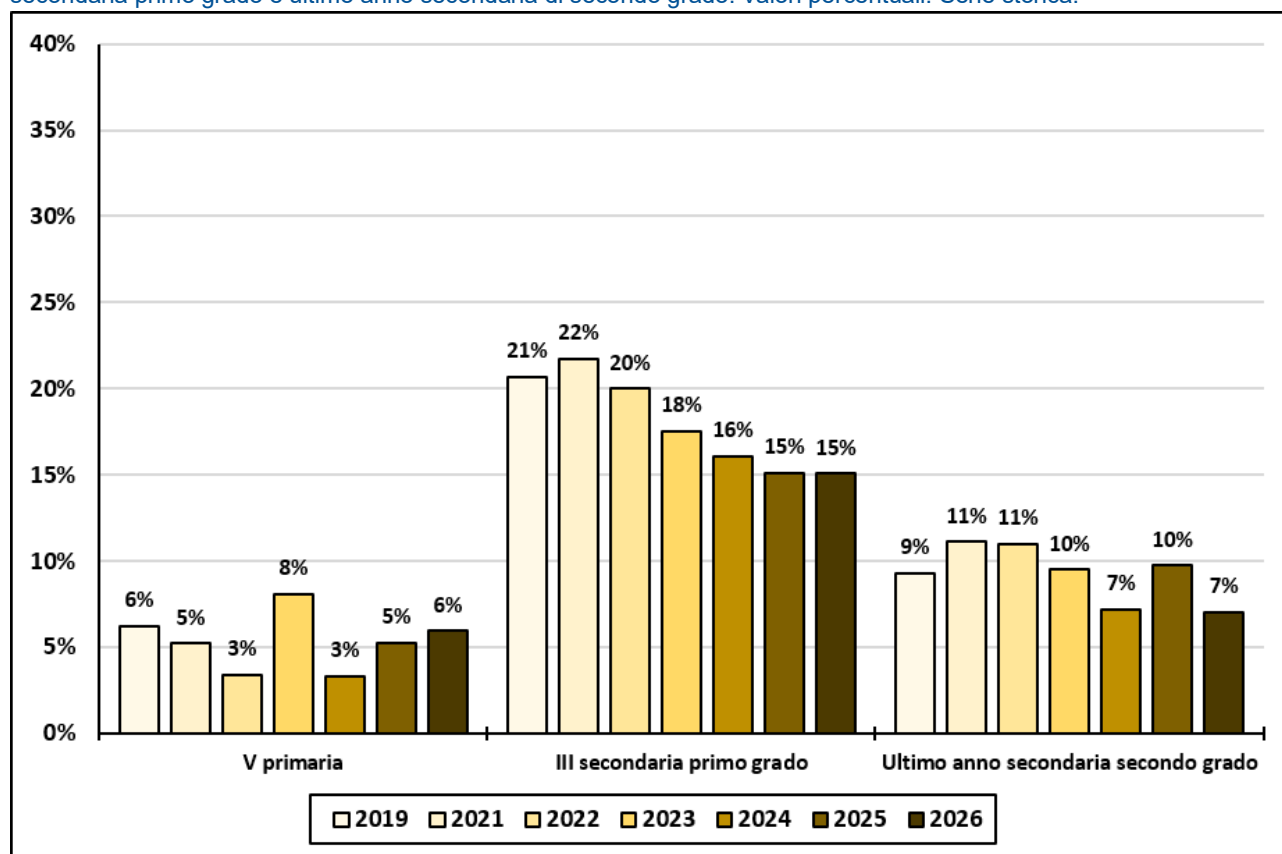


Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

In merito alla condizione di fragilità negli apprendimenti in Inglese (figura 8.1.2), il quadro appare complessivamente più favorevole. In V primaria la quota, pur raddoppiando tra il 2024 e il 2026 (dal 3% al 6%), rimane contenuta. In III secondaria di primo grado il fenomeno continua invece a ridursi, passando dal 22% del 2021 al 15% nel biennio 2025-2026, mentre all'ultimo anno della secondaria di secondo grado le oscillazioni osservate negli ultimi anni conducono nel 2026 a un valore (7%) inferiore a quello del 2019 e in pari a quello del 2024.

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che la dispersione scolastica implicita (che verrà descritta nel paragrafo successivo), sia riconducibile soprattutto alle difficoltà nel raggiungimento dei traguardi previsti in Italiano e Matematica poiché i risultati in Inglese *Reading* e *Listening* presentano, nel loro insieme, livelli di fragilità decisamente più contenuti e, in diversi gradi scolastici, in progressivo miglioramento.

Figura 8.1.2 – Studenti e studentesse in condizione di fragilità negli apprendimenti in *Reading e Listening*, in V primaria, III secondaria primo grado e ultimo anno secondaria di secondo grado. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

8.2 La dispersione scolastica implicita

Si vuole ora approfondire la dimensione della dispersione scolastica implicita. In questa parte del Rapporto si farà riferimento a (prospetto 8.2.1):

- *rischio di dispersione scolastica implicita* se lo studente o la studentessa consegue traguardi lontani da quelli attesi dopo otto anni di scuola (III secondaria di primo grado), ossia si ferma al livello 1 o al livello 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiunge il livello A2 in entrambe le parti della prova di Inglese;
- *dispersione scolastica implicita* se lo studente o la studentessa consegue traguardi molto lontani da quelli attesi dopo tredici anni di scuola (termine della scuola secondaria di secondo grado), ossia si ferma al livello 1 o al livello 2 sia in Italiano sia in Matematica e non raggiunge nemmeno il livello B1 in entrambe le parti della prova di Inglese⁷⁶.

⁷⁶ Per approfondire: https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf.

Prospetto 8.2.1 – Dispersione scolastica implicita.

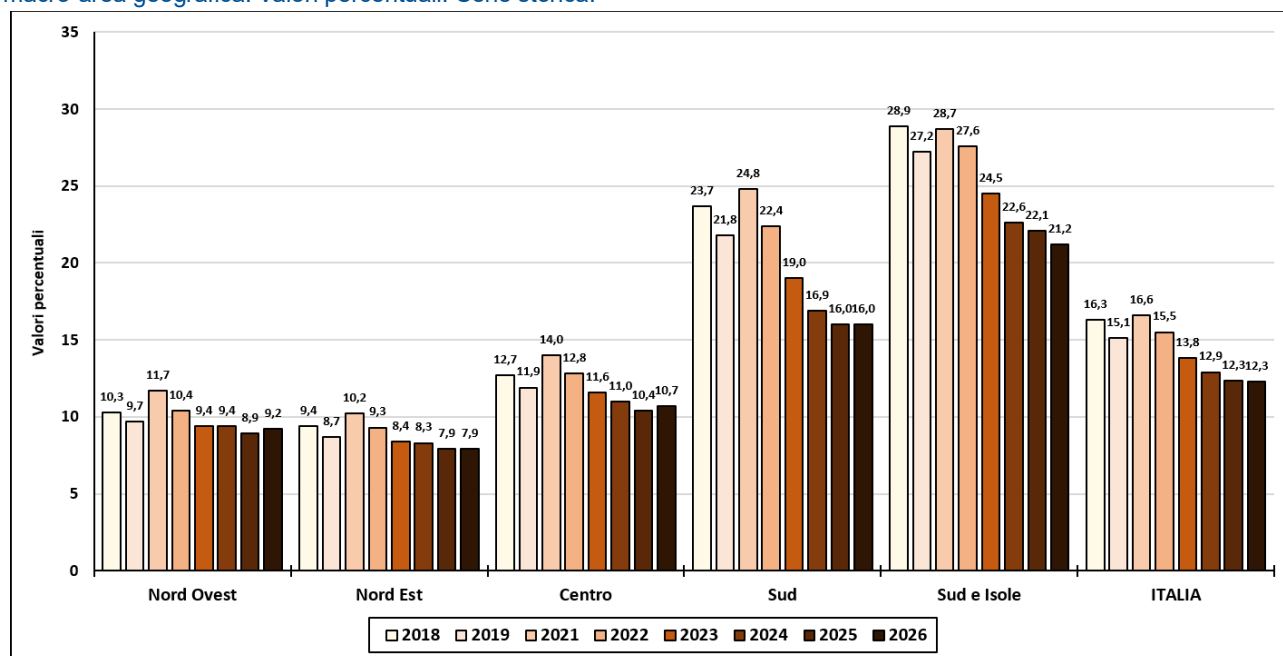


Fonte: INVALSI

La figura 8.2.1 mostra la quota di studenti e studentesse che concludono il primo ciclo d'istruzione con apprendimenti di base del tutto inadeguati rispetto a quello che si dovrebbe possedere dopo otto anni di scolarità e divenendo così a forte rischio di futuro insuccesso scolastico e di marginalità sociale. Tali valori possono essere assunti come indicatori di equità scolastica poiché un sistema equo dovrebbe ridurre fortemente, se non addirittura azzerare, queste percentuali.

Dopo il dato in aumento tra 2019 e 2021 (da 15,1% a 16,6%), dal 2022 si registra al termine del primo ciclo d'istruzione una continua e incoraggiante diminuzione del rischio di dispersione scolastica implicita. Per il 2025 il valore è sceso al 12,3%, il più basso da inizio rilevazione (-4 punti percentuali in confronto al 2018), confermato anche il per il 2026.

Figura 8.2.1 – Studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



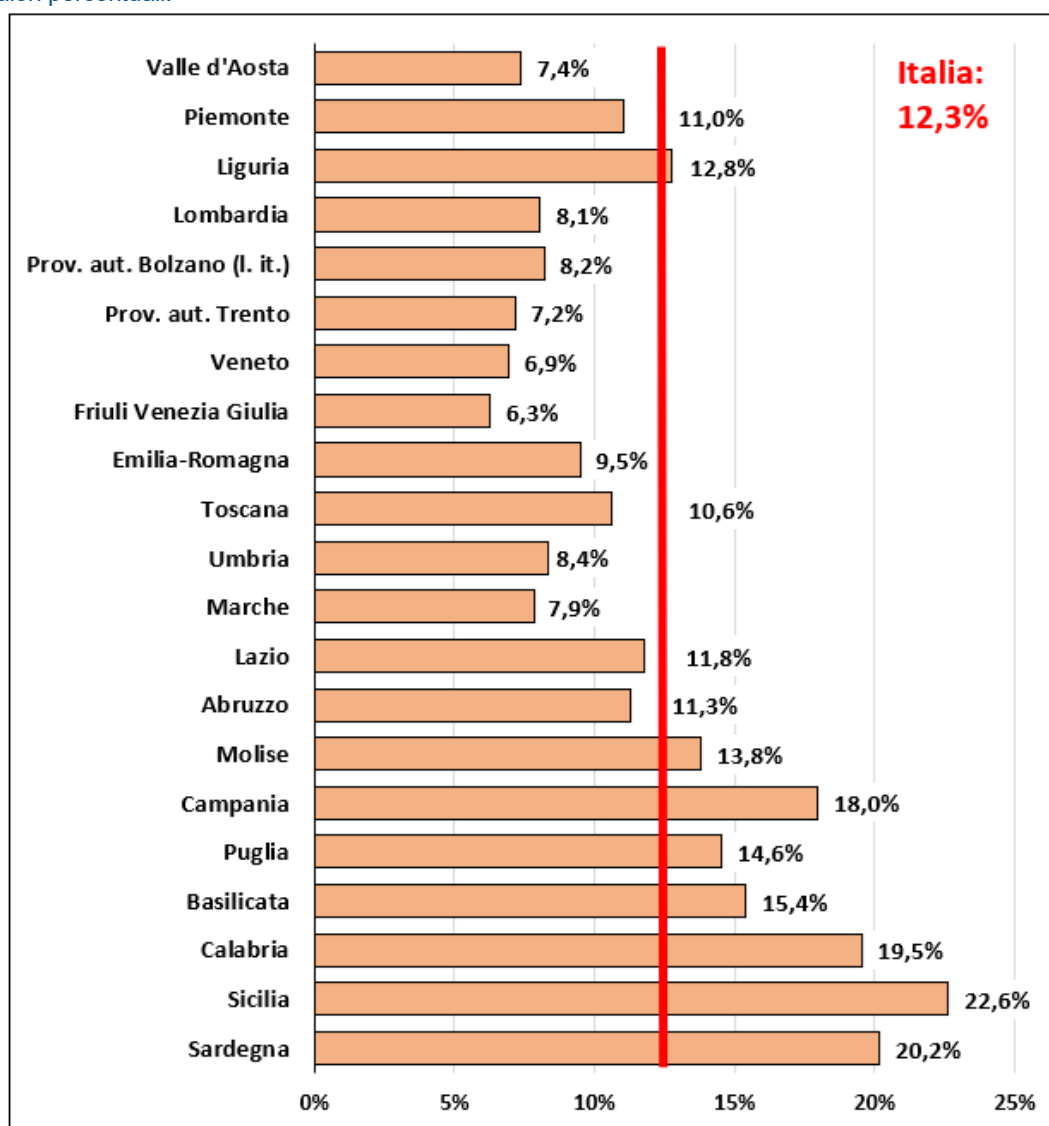
Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

Si confermano però ancora differenze molto ampie tra le regioni del Paese (figura 8.2.2). Per il 2026 è possibile individuare tre gruppi:

- *Gruppo 1*, con regioni in cui la quota è inferiore al 10%: Valle d'Aosta, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Umbria e Marche.
- *Gruppo 2* in cui le regioni hanno tra il 10% e il 20% di casi di rischio di dispersione scolastica implicita (non meno di uno studente/una studentessa su dieci): Piemonte, Liguria, Toscana, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia, Basilicata e Calabria.
- *Gruppo 3*, con le regioni in cui oltre il 20% di studenti e studentesse (non meno di uno studente/una studentessa su cinque) è a rischio di dispersione scolastica implicita: Sicilia e Sardegna.

L'unica regione che ha cambiato la propria condizione tra 2025 e 2026 è la Calabria che passa dal gruppo 3 al gruppo 2.

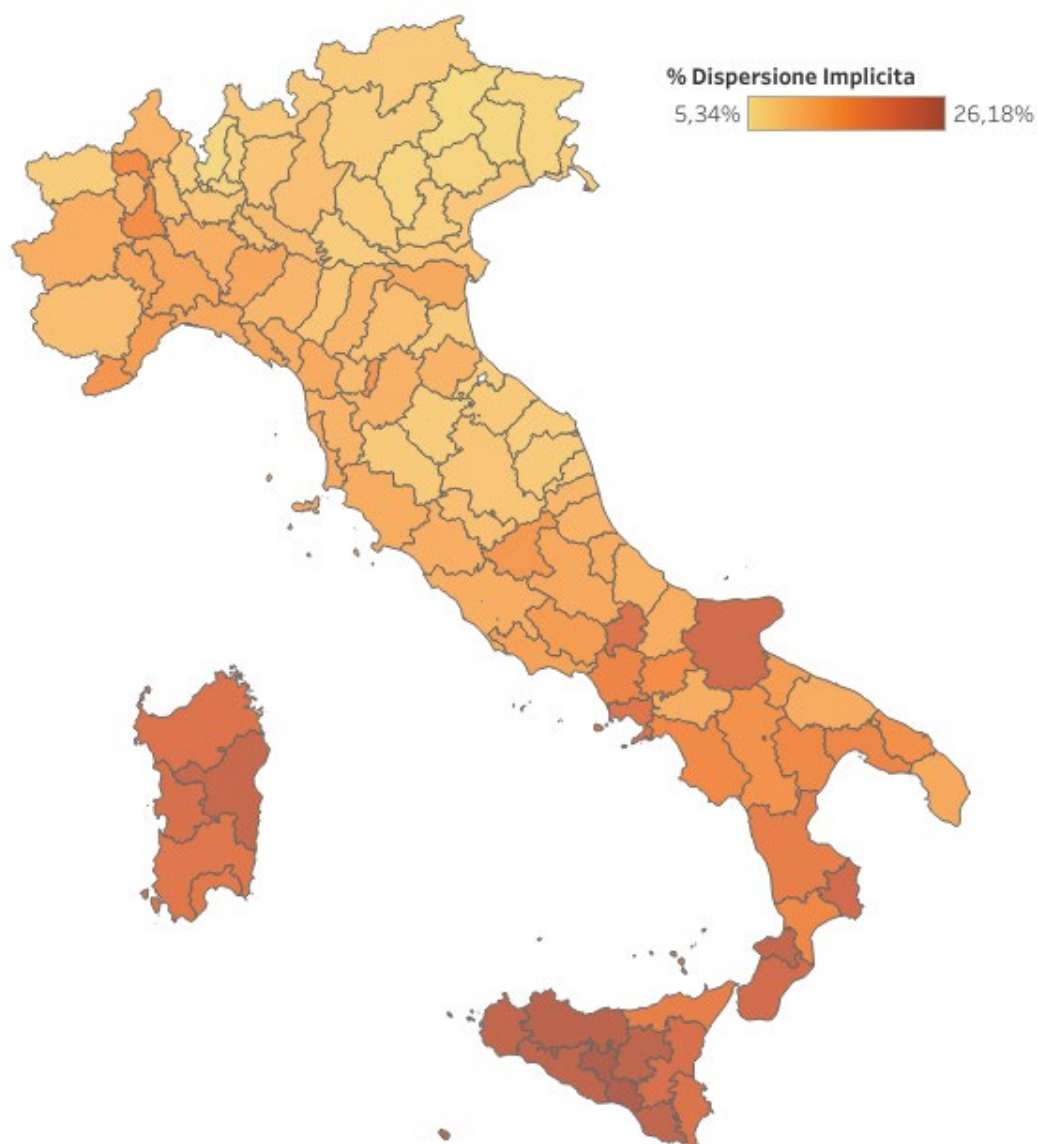
Figura 8.2.2 – Studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La figura 8.2.3 rappresenta la quota di studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita per provincia. Questo cartogramma risulta utile perché, stratificando il dato a livello provinciale, è possibile avere un'idea dell'eterogeneità anche all'interno delle singole regioni.

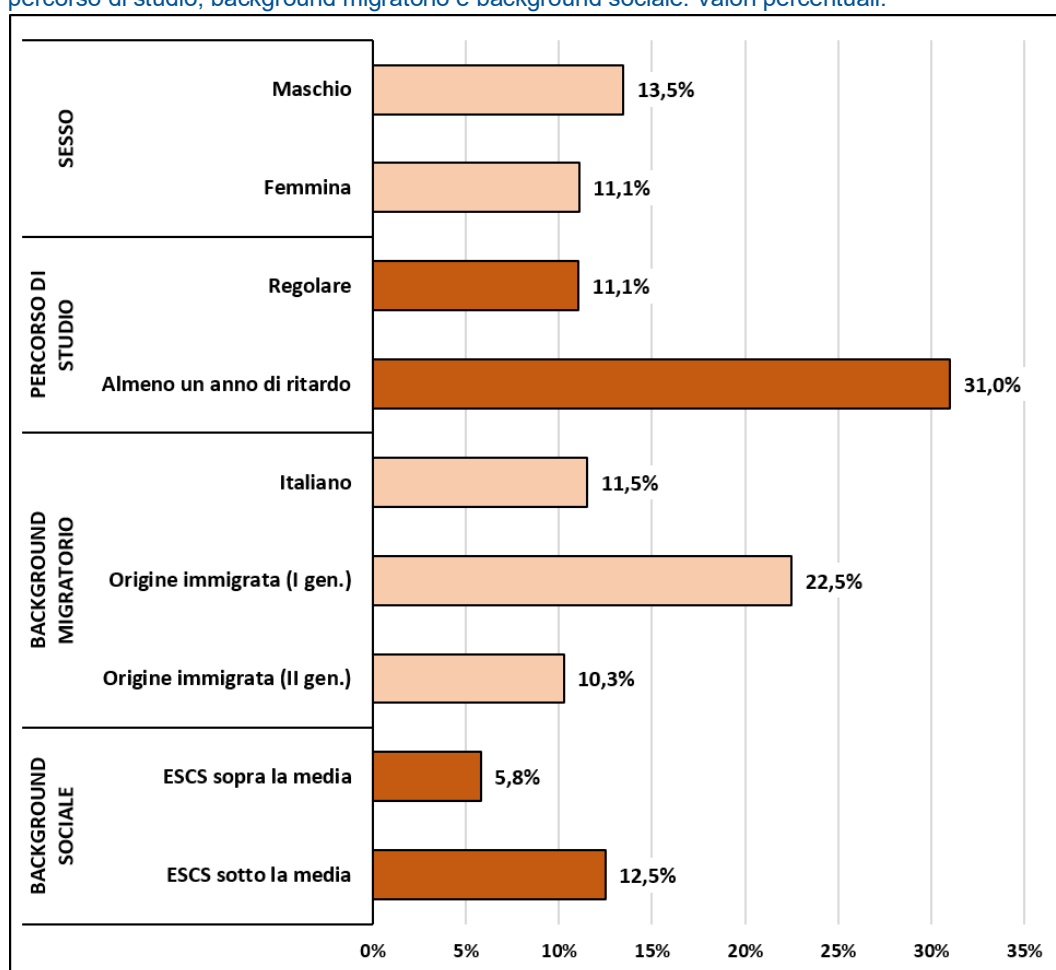
Figura 8.2.3 – Studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per provincia. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

A conclusione del primo ciclo d'istruzione i casi di rischio di dispersione scolastica implicita (figura 8.2.4) sono superiori tra i maschi (13,5%, +2,4 punti percentuali rispetto alle femmine) e sono marcatamente più elevati tra coloro che hanno avuto almeno un anno di ritardo scolastico (31%), con un'incidenza quasi tripla rispetto a chi ha avuto un percorso regolare (11,1%). Secondo l'origine migratoria, la percentuale di studenti e studentesse di prima generazione immigrata (22,5%) è nettamente superiore rispetto a quelli degli studenti italiani e delle studentesse italiane (11,5%) e di seconda generazione (10,3%). In merito al background socio-economico (ESCS), il rischio di dispersione scolastica implicita risulta più che doppio tra gli studenti e le studentesse che provengono da una famiglia svantaggiata (ESCS sotto la media: +6,7 punti percentuali rispetto a ESCS sopra la media).

Figura 8.2.4 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del primo ciclo d'istruzione, per sesso, percorso di studio, background migratorio e background sociale. Valori percentuali.

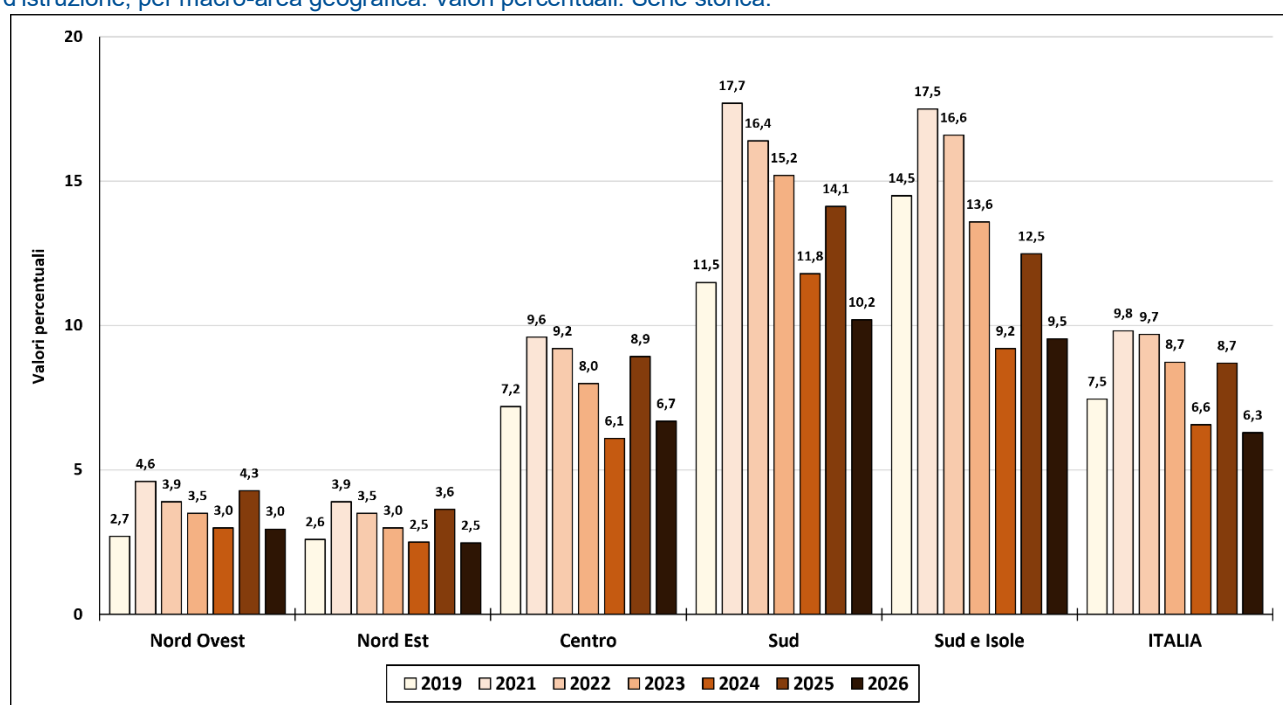


Fonte: INVALSI 2026

Veniamo ora al dato sulla dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione. La figura 8.2.5 mostra la quota di chi termina l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado con esiti inadeguati rispetto al percorso di studi intrapreso e, quindi, a forte rischio di marginalità sociale e con un bagaglio più limitato di *chance* per la futura carriera professionale e l'eventuale percorso d'istruzione terziaria. Si tratta, infatti, di livelli di apprendimento veramente molto bassi, spesso più in linea con quelli attesi al termine del primo ciclo di istruzione.

La percentuale di chi si trova in condizione di dispersione scolastica implicita nel 2026 scende al 6,3%, -2,4 punti percentuali rispetto al 2025; è il dato più basso di tutta la serie storica. Sarà importante monitorare l'andamento nei prossimi anni per verificare se questa riduzione si consoliderà nel tempo, determinando un mantenimento dei livelli attuali o un ulteriore calo oppure se si tratti di una flessione temporanea destinata ad attenuarsi.

Figura 8.2.5 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.

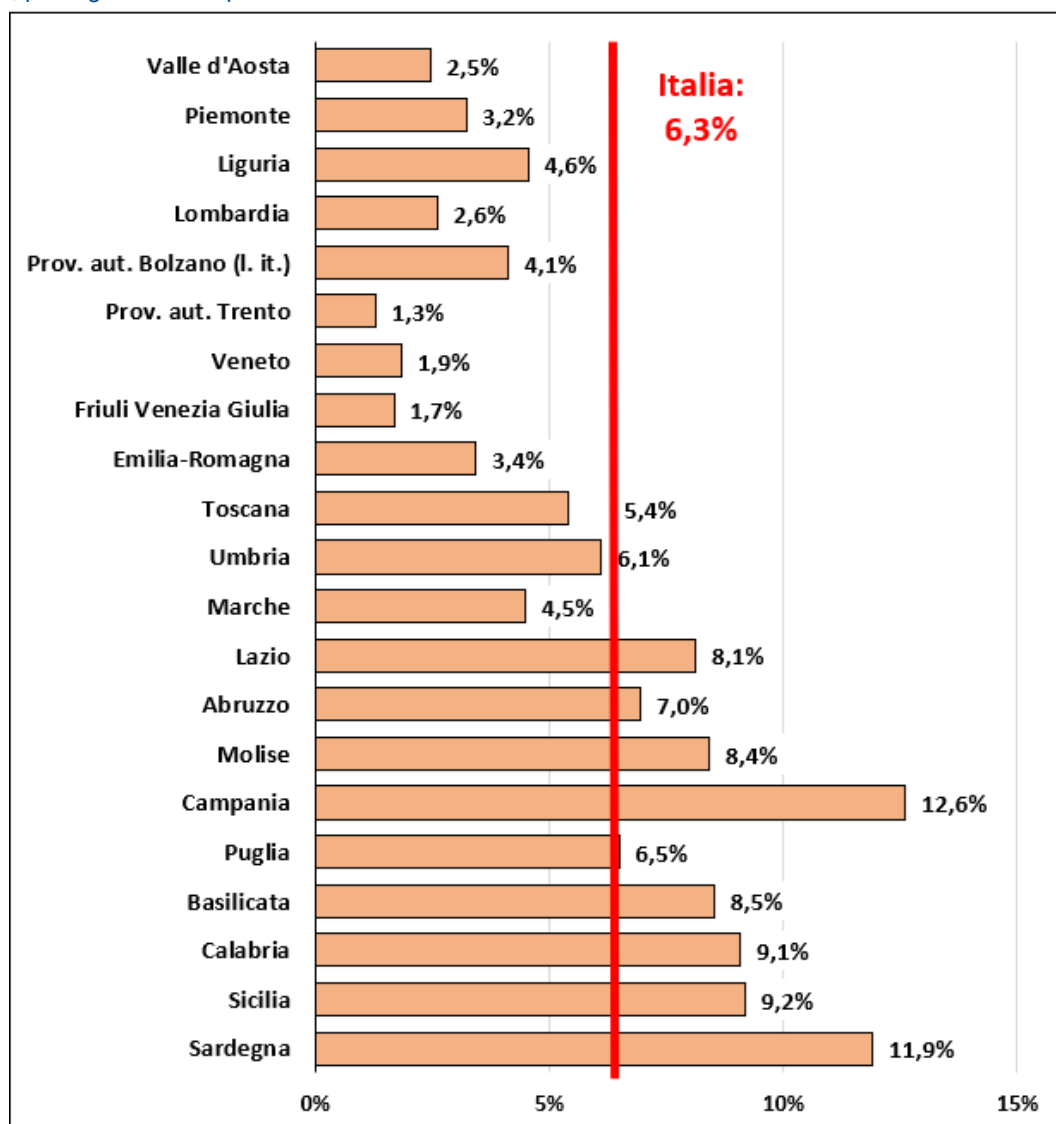


Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Si confermano differenze molto ampie tra le regioni del Paese (figura 8.2.6). Per il 2026 è possibile individuare tre gruppi:

- **Gruppo 1** con le regioni in cui meno del 5% è in condizione di fragilità scolastica negli apprendimenti: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna e Marche;
 - **Gruppo 2** con le regioni in cui la quota è compresa tra il 5% e il 10%: Toscana, Umbria, Lazio, Abruzzo, Molise, Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia;
 - **Gruppo 3** con le regioni in cui oltre il 10% di studenti e studentesse (non meno di uno studente/una studentessa su dieci) è in condizione di dispersione scolastica implicita: solo la Campania e la Sardegna.
- Rispetto all'anno precedente, Piemonte, Liguria, Emilia-Romagna e Marche sono passati dal gruppo 2 al gruppo 1 e Lazio, Basilicata, Calabria e Sicilia dal gruppo 3 al gruppo 2.

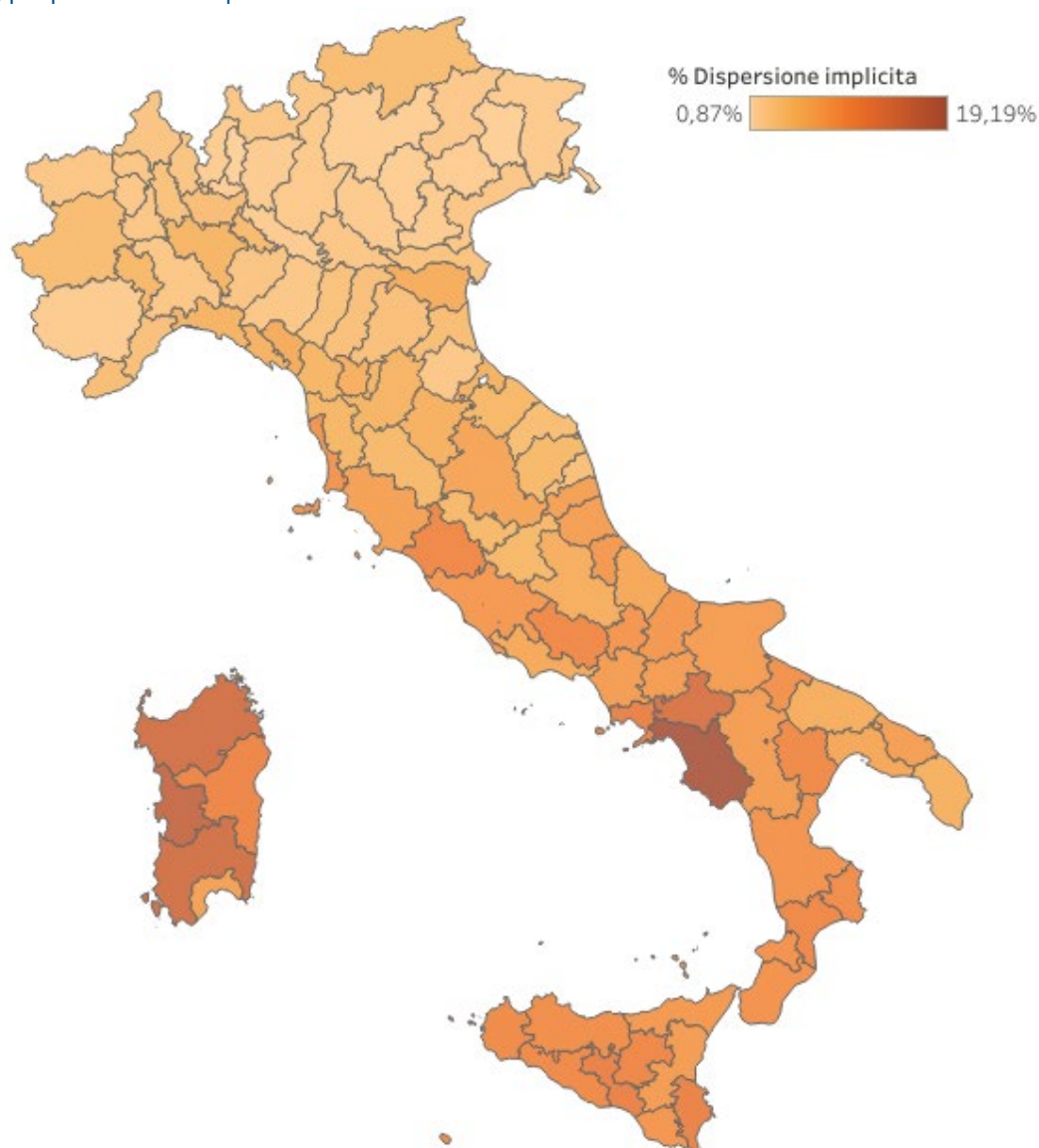
Figura 8.2.6 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La figura 8.2.7 rappresenta la quota di studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita per provincia. Anche in questo caso, il cartogramma si rivela particolarmente interessante perché, stratificando il dato a livello provinciale, è possibile avere un'idea dell'eterogeneità all'interno delle singole regioni.

Figura 8.2.7 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione, per provincia. Valori percentuali.

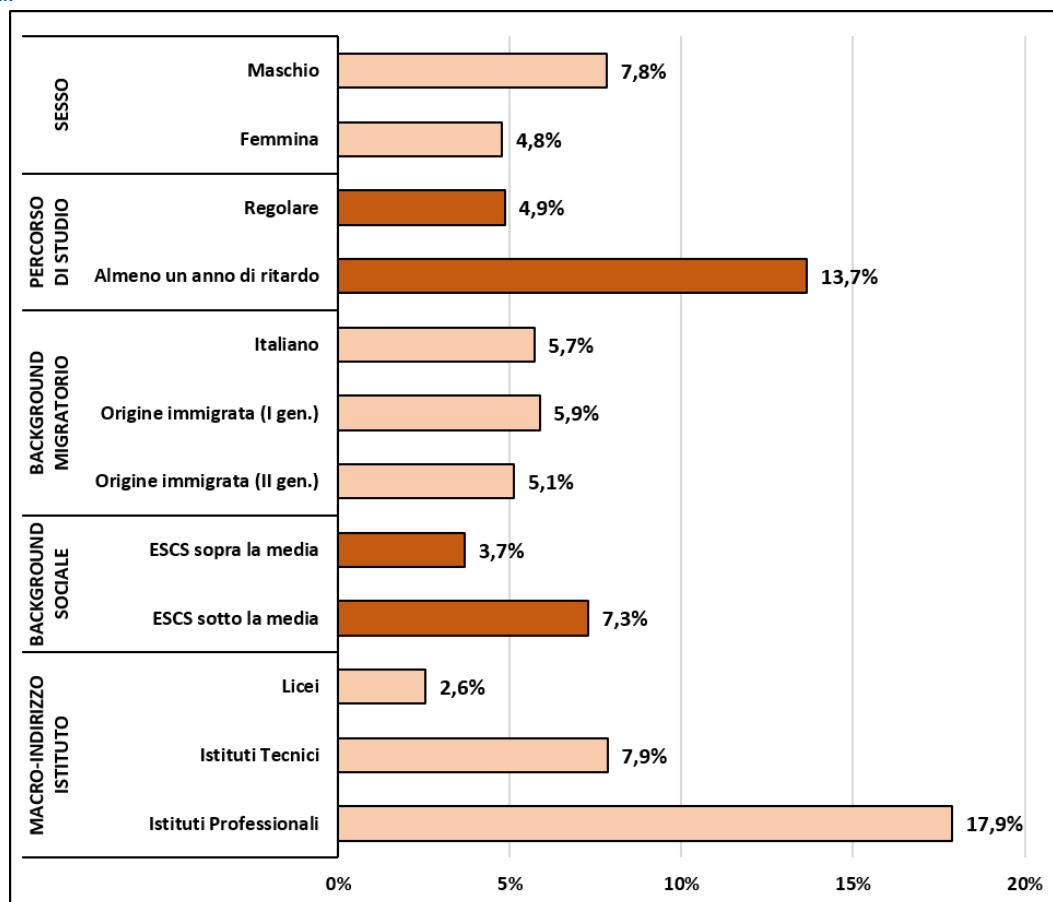


Fonte: INVALSI 2026

A conclusione del secondo ciclo d'istruzione, i casi di dispersione scolastica implicita (figura 8.2.8) sono presenti in percentuale maggiore tra i ragazzi (7,8%, +3 punti percentuali rispetto alle ragazze) e sono poco meno del triplo tra coloro che hanno avuto almeno un anno di ritardo scolastico (13,7%). Nei licei se ne conta una quota più ridotta (2,6%) rispetto agli istituti tecnici (7,9%) e, soprattutto, agli istituti professionali (17,9%). Sono presenti a livello nazionale in una percentuale quasi doppia tra chi proviene da famiglie svantaggiate (ESCS sotto la media) rispetto a coloro che appartengono a famiglie più avvantaggiate (ESCS sopra la media). Un dato che colpisce è quello relativo alla quota tra le prime (5,9%) e le seconde generazioni (5,1%) che risulta essere molto simile a quella dei loro compagni italiani (5,7%). Questa tendenza, che si conferma anche quest'anno, potrebbe essere ricondotta a un duplice fenomeno. Da un lato, studenti e studentesse con background migratorio presentano una maggiore probabilità di interrompere precocemente il percorso scolastico e quindi coloro che conseguono il diploma sembrano costituire un gruppo selezionato, caratterizzato da maggiori livelli di motivazione, perseveranza e resilienza. A ciò potrebbe aggiungersi un ulteriore elemento: poiché la definizione di dispersione scolastica implicita richiede il mancato raggiungimento dei livelli minimi in più ambiti di apprendimento, il conseguimento del livello atteso anche in una sola delle due prove di Inglese (prove in cui gli

allievi e le allieve di origine straniera sono particolarmente brillanti) è sufficiente a escludere studenti e studentesse da questa condizione.

Figura 8.2.8 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione, per sesso, percorso di studio, background migratorio, background sociale e macro-indirizzo di istituto. Valori percentuali.

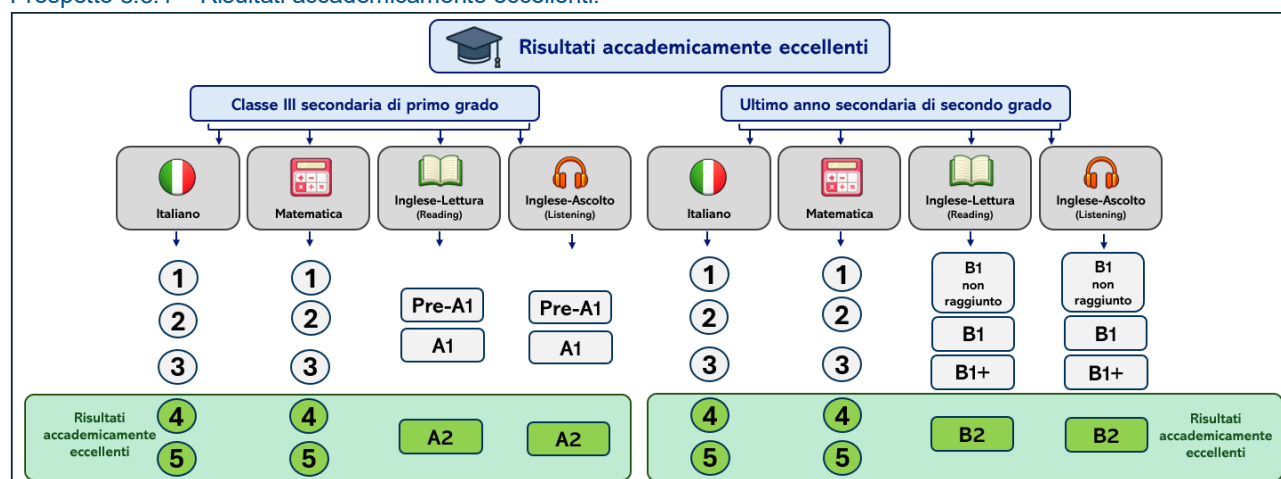


Fonte: INVALSI 2026

8.3 Gli studenti e le studentesse con gli esiti più elevati

Un ulteriore elemento da monitorare per riflettere sull'equità di un sistema formativo è la sua capacità di promuovere e sostenere chi ha esiti elevati, qui identificati come studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti. Si considerano in tale condizione coloro che raggiungono almeno il livello 4 sia in Italiano sia in Matematica e contestualmente conseguono il livello A2 (al termine del primo ciclo) o il livello B2 (al termine del secondo ciclo) in entrambe le prove di Inglese (*Reading e Listening*) (prospetto 8.3.1).

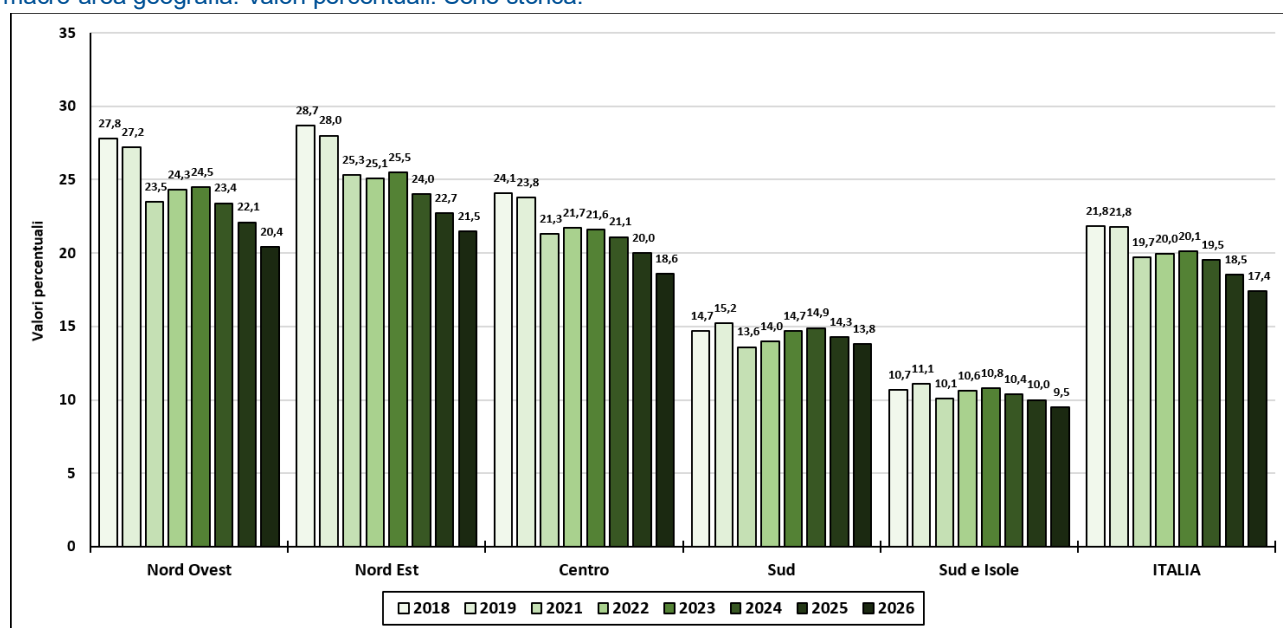
Prospetto 8.3.1 – Risultati accademicamente eccellenti.



Fonte: INVALSI

Nella classe III secondaria di primo grado (figura 8.3.1) anche per il 2026 si registra una flessione, elemento che caratterizza anche i due anni precedenti: la quota si attesta al 17,4% (nel 2023 era del 20,1%, nel 2024 del 19,5% e nel 2025 del 18,5%). Il dato del 2026 conferma una tendenza alla riduzione della quota di chi consegue risultati accademicamente eccellenti già osservata negli ultimi anni e porta l'indicatore al livello più basso dell'intera serie storica. Resta da verificare nei prossimi anni se tale andamento rappresenti una trasformazione strutturale del fenomeno oppure una fase temporanea.

Figura 8.3.1 – Studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per macro-area geografica. Valori percentuali. Serie storica.



Fonte: INVALSI da 2018 a 2026

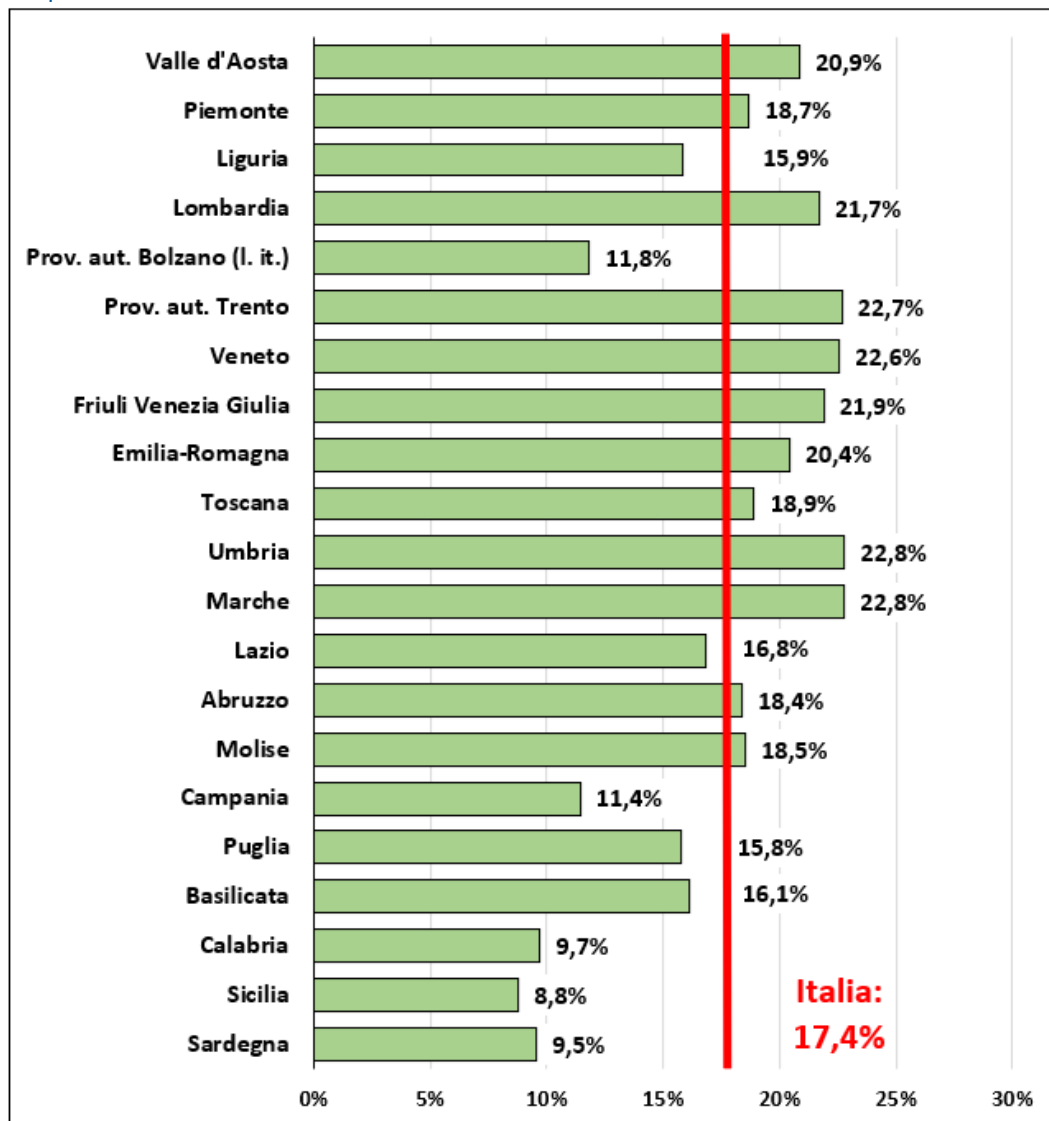
Con uno specifico focus sul 2026 (figura 8.3.2), è possibile suddividere le regioni in tre gruppi:

- **Gruppo 1** in cui oltre il 20% di studenti e studentesse risulta essere accademicamente eccellente: Valle d'Aosta, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Umbria e Marche;
- **Gruppo 2**, composto dalle regioni con una quota compresa tra il 10% e il 20%: Piemonte, Liguria, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Toscana, Lazio, Abruzzo, Molise, Campania, Puglia e Basilicata;

- Gruppo 3 con regioni in cui vi sono meno del 10% di studenti e studentesse accademicamente eccellenti: Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto al 2025, Piemonte, Toscana e Abruzzo passano dal gruppo 1 al gruppo 2 mentre la Sardegna dal gruppo 2 al gruppo 3.

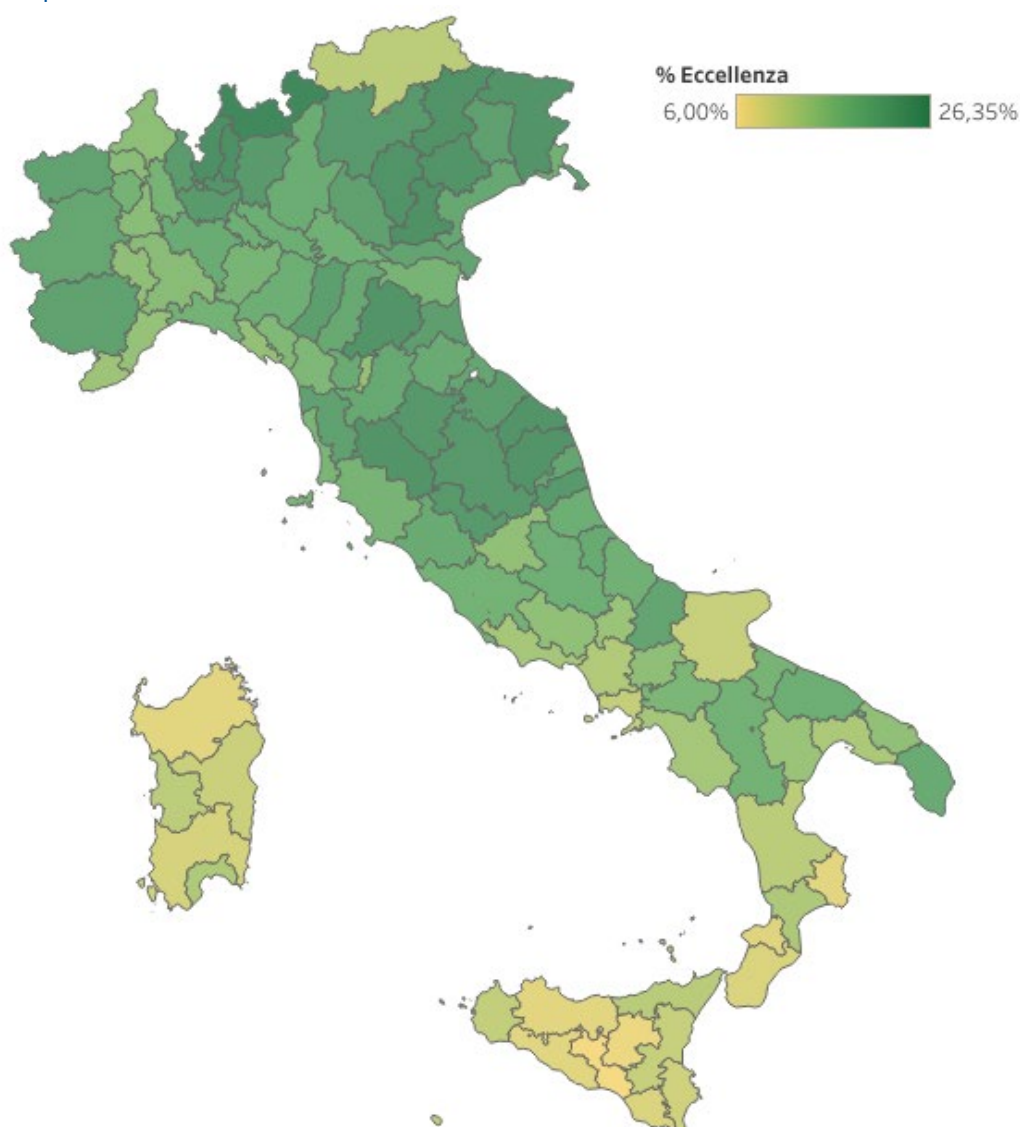
Figura 8.3.2 – Studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

La figura 8.3.3 rappresenta la quota di studenti e studentesse accademicamente eccellenti per provincia. Così come proposto per la dispersione scolastica implicita, tale cartogramma risulta utile perché, stratificando il dato a livello provinciale, è possibile avere un'idea dell'eterogeneità all'interno delle singole regioni.

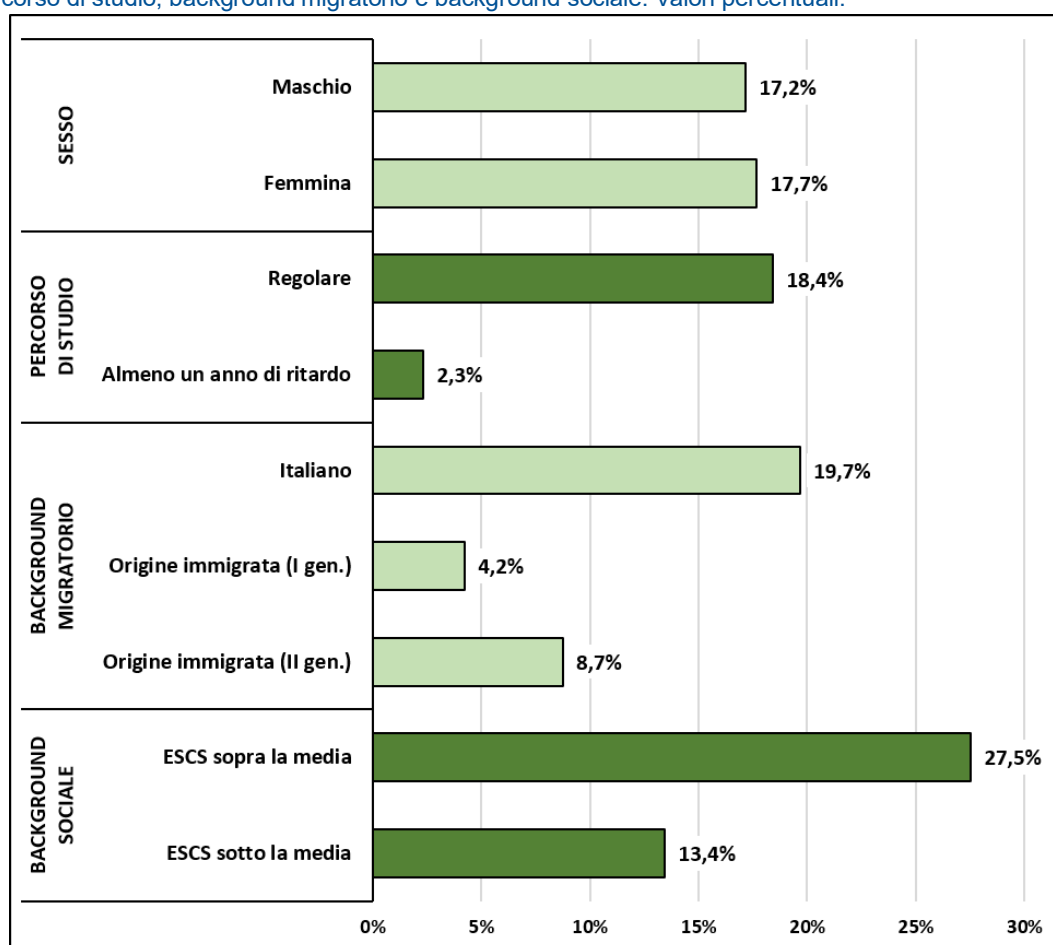
Figura 8.3.3 – Studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per provincia. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Al termine del primo ciclo d'istruzione (figura 8.3.4), la quota di studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti è di poco superiore tra le ragazze (+0,5 punti percentuali). Si ha un'incidenza maggiore tra chi ha la cittadinanza italiana (+11 punti percentuali rispetto alle seconde generazioni e +15,5 punti percentuali rispetto alla prime generazioni), tra coloro che non hanno mai avuto nemmeno un anno di ritardo scolastico (18,4% rispetto al 2,3%) e tra coloro che provengono da un background socio-economico-culturale più avvantaggiato (27,5% rispetto a 13,4%).

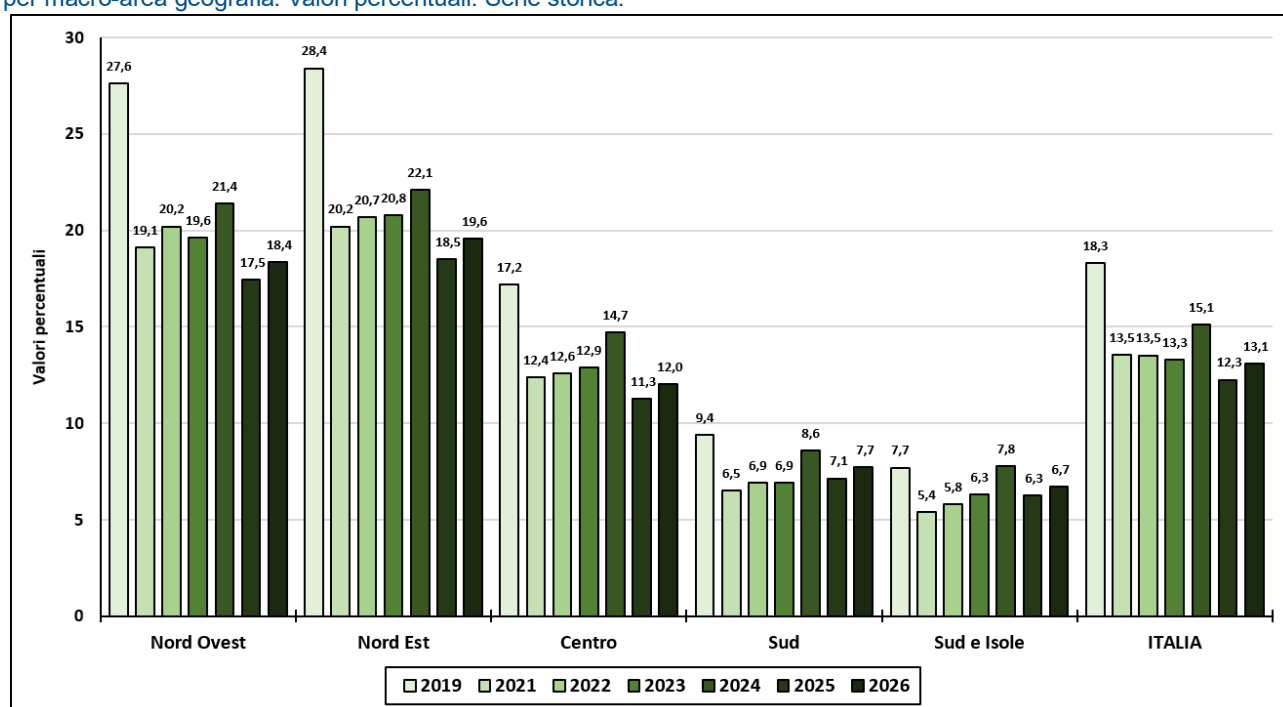
Figura 8.3.4 – Studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per sesso, percorso di studio, background migratorio e background sociale. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Riguardo ai risultati accademicamente eccellenti al termine dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado (figura 8.3.5), il dato per il 2026 è del 13,1%, simile ai valori tra 2021 e 2023 (+0,8 punti percentuali rispetto alla rilevazione precedente).

Figura 8.3.5 – Studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per macro-area geografia. Valori percentuali. Serie storica.



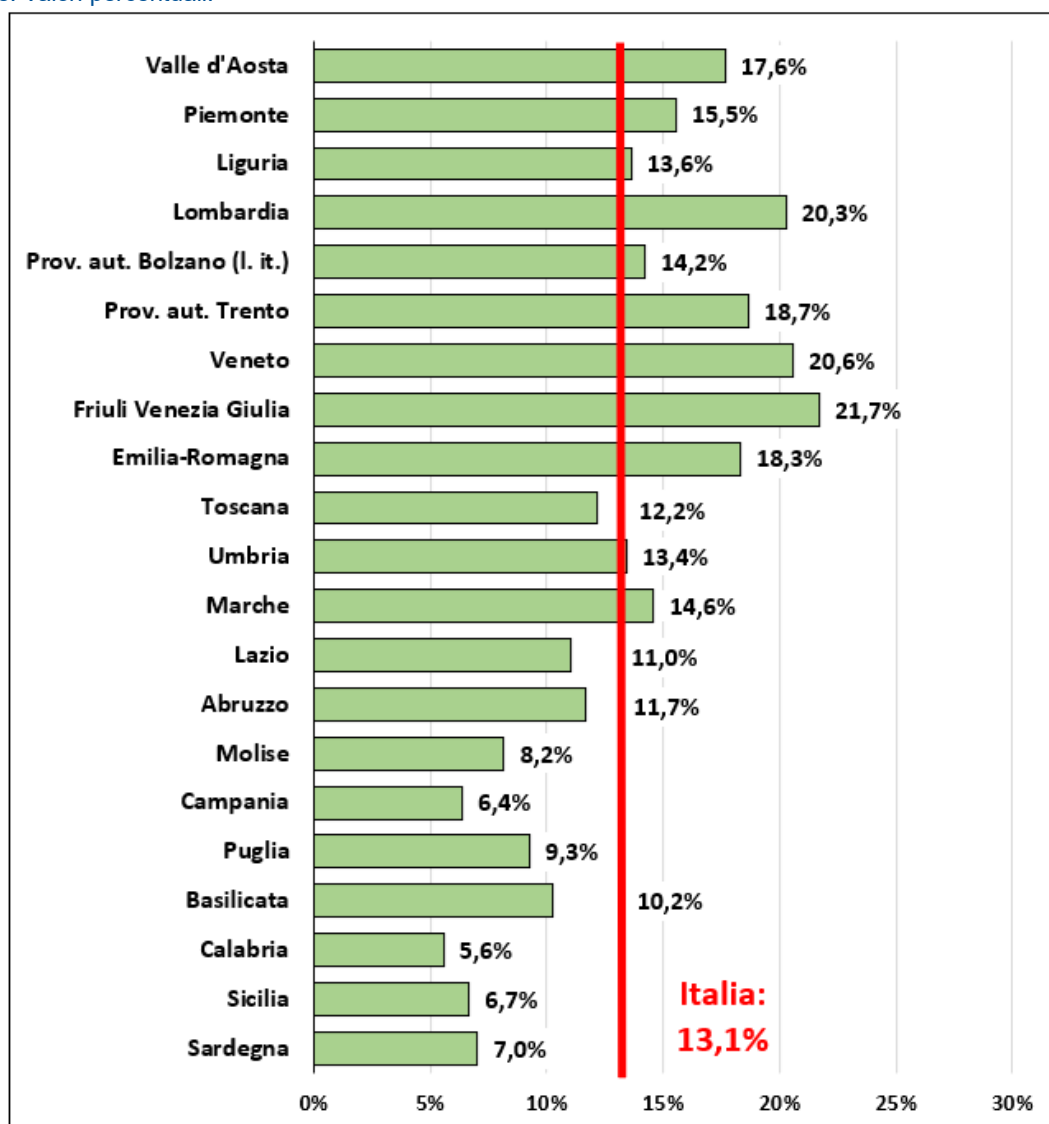
Fonte: INVALSI da 2019 a 2026

Con uno specifico focus sul 2026 (figura 8.3.6), è possibile suddividere le regioni in tre gruppi:

- **Gruppo 1** in cui oltre il 20% di studenti e studentesse risulta essere accademicamente eccellente: solo Lombardia, Veneto e Friuli Venezia Giulia;
- **Gruppo 2**, composto dalle regioni con una quota compresa tra il 10% e il 20%: Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Provincia autonoma di Bolzano – lingua italiana, Provincia autonoma di Trento, Emilia-Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Lazio, Abruzzo e Basilicata;
- **Gruppo 3** con regioni in cui sono meno del 10%: Molise, Campania, Puglia, Calabria, Sicilia e Sardegna.

Rispetto all'anno precedente, Lombardia e Veneto passano dal gruppo 2 al gruppo 1, Lazio e Basilicata dal gruppo 3 al gruppo 2 mentre la Valle d'Aosta dal gruppo 1 al gruppo 2.

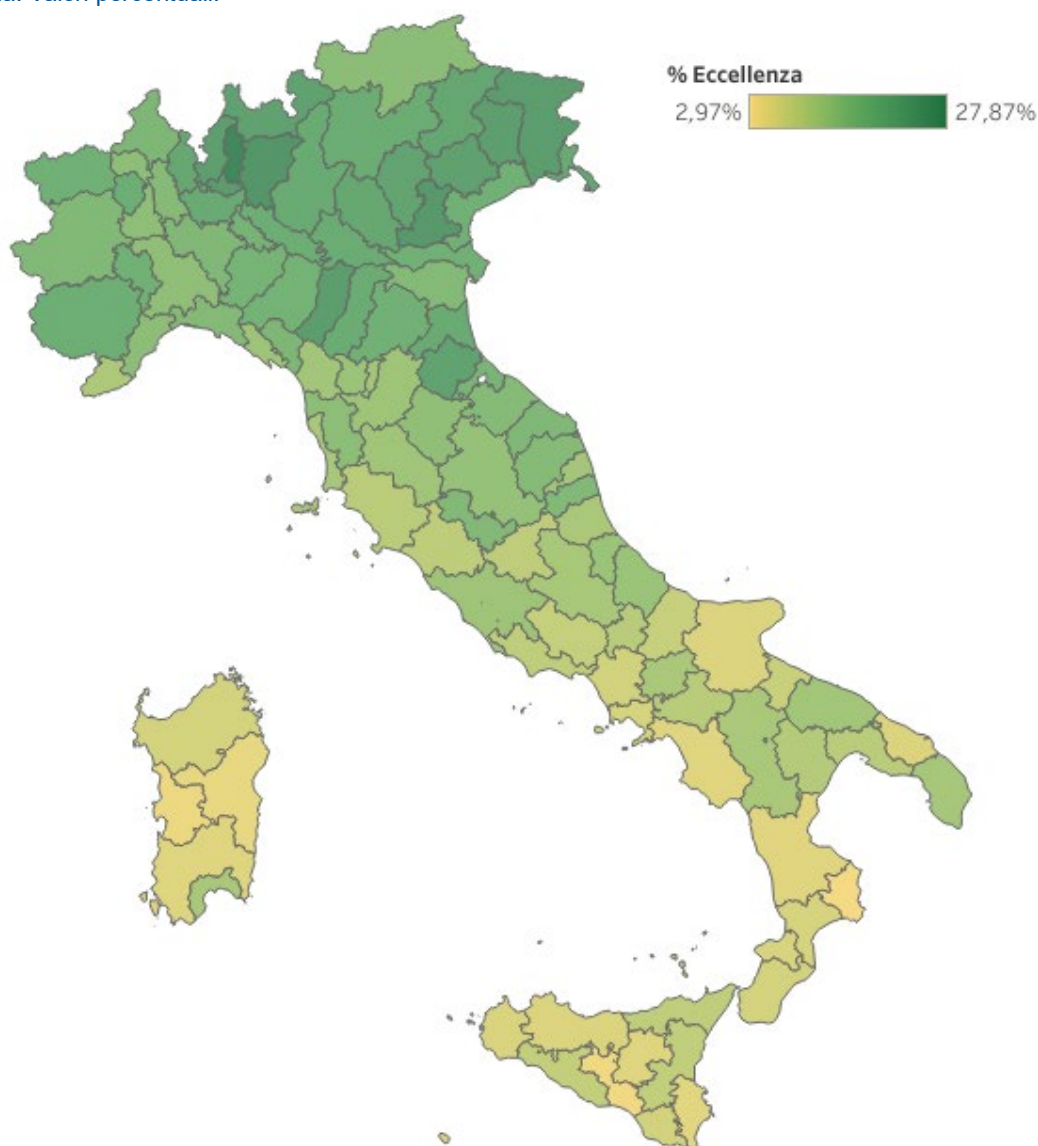
Figura 8.3.6 – Studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali.



Fonte INVALSI: 2026

La figura 8.3.7 rappresenta la quota di studenti e studentesse accademicamente eccellenti per provincia. Così come proposto per la dispersione scolastica implicita e per l'eccellenza al termine del primo ciclo di istruzione, tale cartogramma risulta di particolare rilevanza perché, stratificando il dato a livello provinciale, è possibile avere un'idea dell'eterogeneità all'interno delle singole regioni.

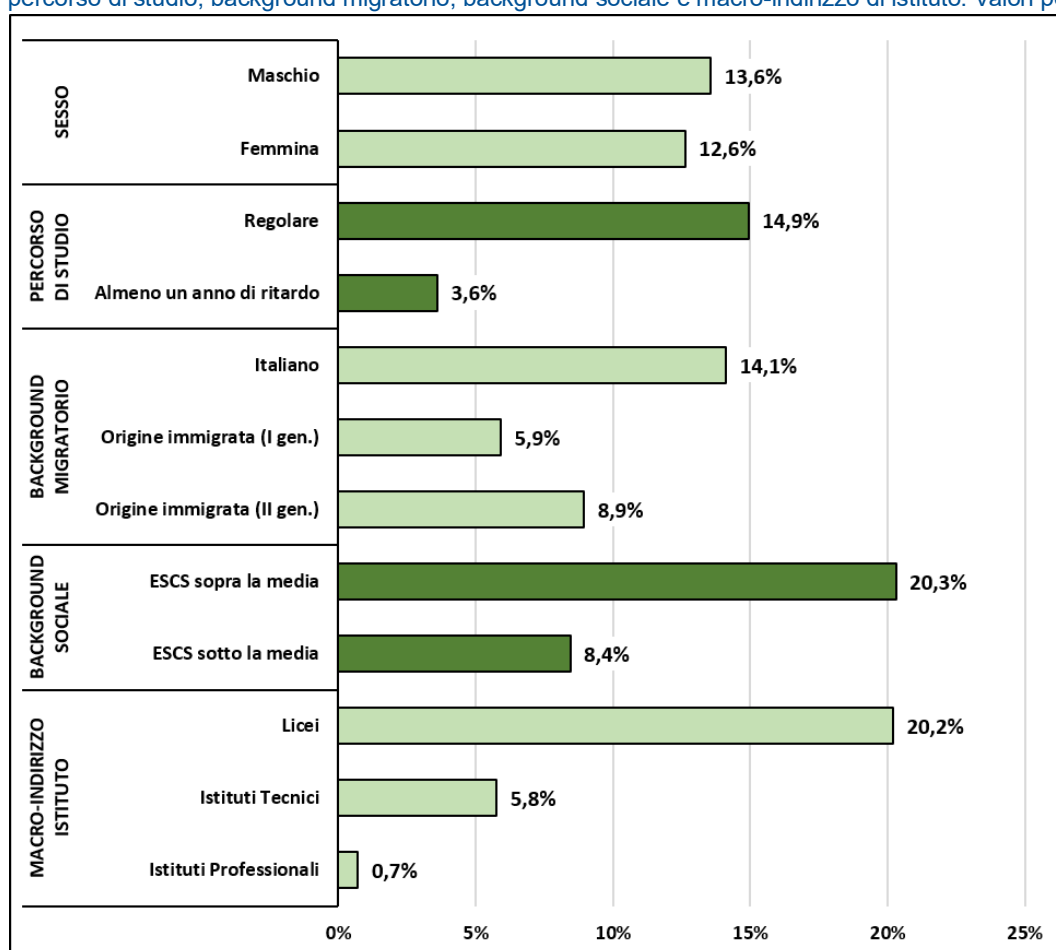
Figura 8.3.7 – Studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per provincia. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Al termine del secondo ciclo d'istruzione (figura 8.3.8), la quota di studenti con risultati accademicamente eccellenti è di poco più ampia rispetto a quella delle studentesse (+1 punto percentuale). Si registra un'incidenza maggiore tra chi non ha un background migratorio (+5,2 punti percentuali rispetto alle seconde generazioni e +8,2 punti percentuali rispetto alla prime generazioni), tra coloro che non hanno mai avuto nemmeno un anno di ritardo scolastico (con un'incidenza quasi quadrupla) e tra coloro che provengono da un contesto socio-familiare più avvantaggiato (20,3% rispetto a 8,4%). In merito all'indirizzo di istruzione secondaria, sono il 20,2% nei licei, il 5,8% negli istituti tecnici e solo lo 0,7% negli istituti professionali.

Figura 8.3.8 – Studenti e studentesse con risultati accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per sesso, percorso di studio, background migratorio, background sociale e macro-indirizzo di istituto. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

8.4 Eccellenza accademica e dispersione scolastica implicita: un confronto

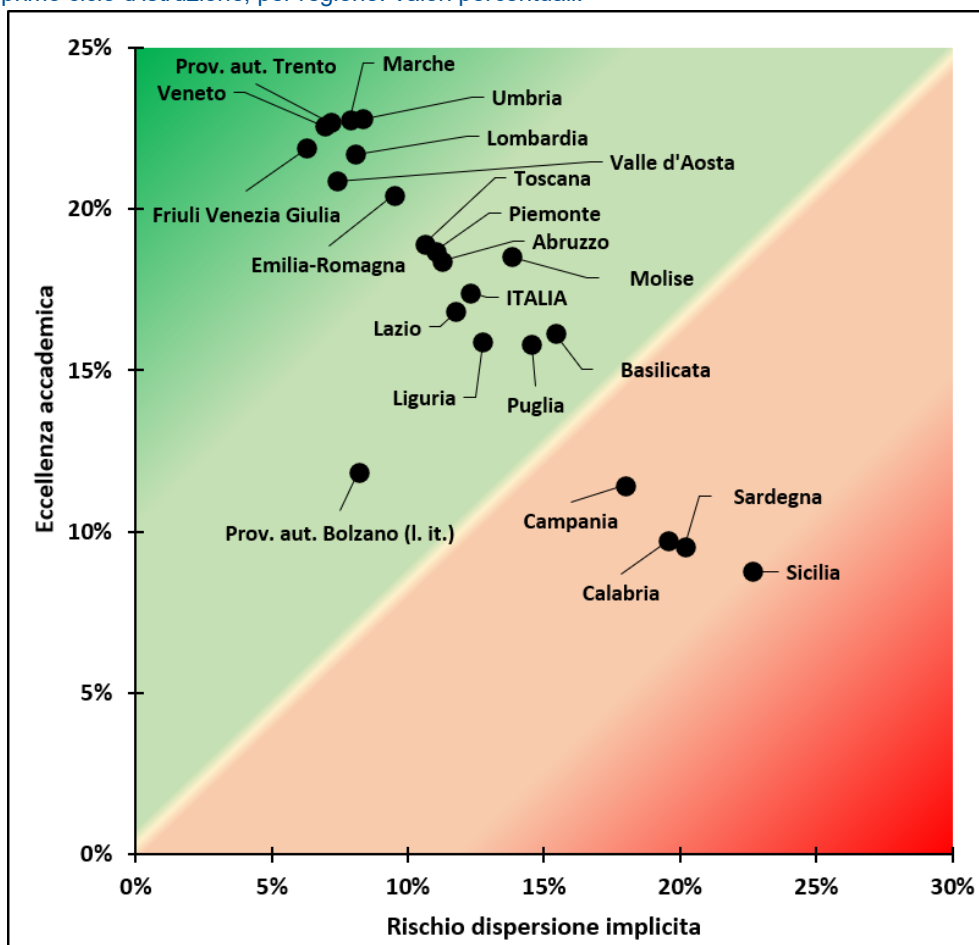
Sebbene la dispersione scolastica implicita e i risultati accademicamente eccellenti non rappresentino fenomeni tra loro speculari, entrambi costituiscono espressioni della capacità del sistema scolastico di garantire equità delle opportunità educative. È infatti possibile che un sistema scolastico presenti contemporaneamente una quota consistente di studenti e studentesse con livelli di apprendimento inadeguati e, allo stesso tempo, una presenza rilevante di risultati eccellenti. Nel contesto italiano, tuttavia, tale configurazione risulta piuttosto rara. Al contrario, i territori caratterizzati da maggiori difficoltà negli apprendimenti di base tendono a essere anche quelli nei quali la quota di studenti e studentesse che raggiunge livelli di eccellenza accademica è più contenuta.

Le figure successive mettono a confronto, per ciascuna regione, i due fenomeni al termine del primo ciclo d'istruzione (figura 8.4.1) e del secondo ciclo (figura 8.4.2). La situazione più favorevole è quella in cui coesistono un'elevata incidenza di eccellenze e una quota molto ridotta di dispersione scolastica implicita: in questo caso, l'indicatore regionale si colloca nella porzione superiore sinistra del grafico, evidenziata in verde scuro. All'estremo opposto si trovano le regioni caratterizzate da una limitata presenza di eccellenze e da un'elevata incidenza di dispersione scolastica implicita, collocate nell'area inferiore destra, contraddistinta dal colore rosso scuro.

Nel complesso, emerge una relazione inversa tra i due indicatori: all'aumentare della quota di studenti e studentesse che raggiungono livelli di eccellenza tende a ridursi quella di coloro che si trovano a rischio o in condizione di dispersione scolastica implicita e viceversa.

Al termine del primo ciclo d'istruzione (figura 8.4.1), le situazioni più favorevoli si osservano in Veneto, Marche, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Umbria, Valle d'Aosta, Friuli Venezia Giulia ed Emilia-Romagna: qui a un'elevata presenza di eccellenze si associa una contenuta incidenza della dispersione scolastica implicita. All'estremo opposto si collocano Calabria, Sicilia, Sardegna e Campania, caratterizzate da quote più ridotte di eccellenze e da una maggiore diffusione del fenomeno.

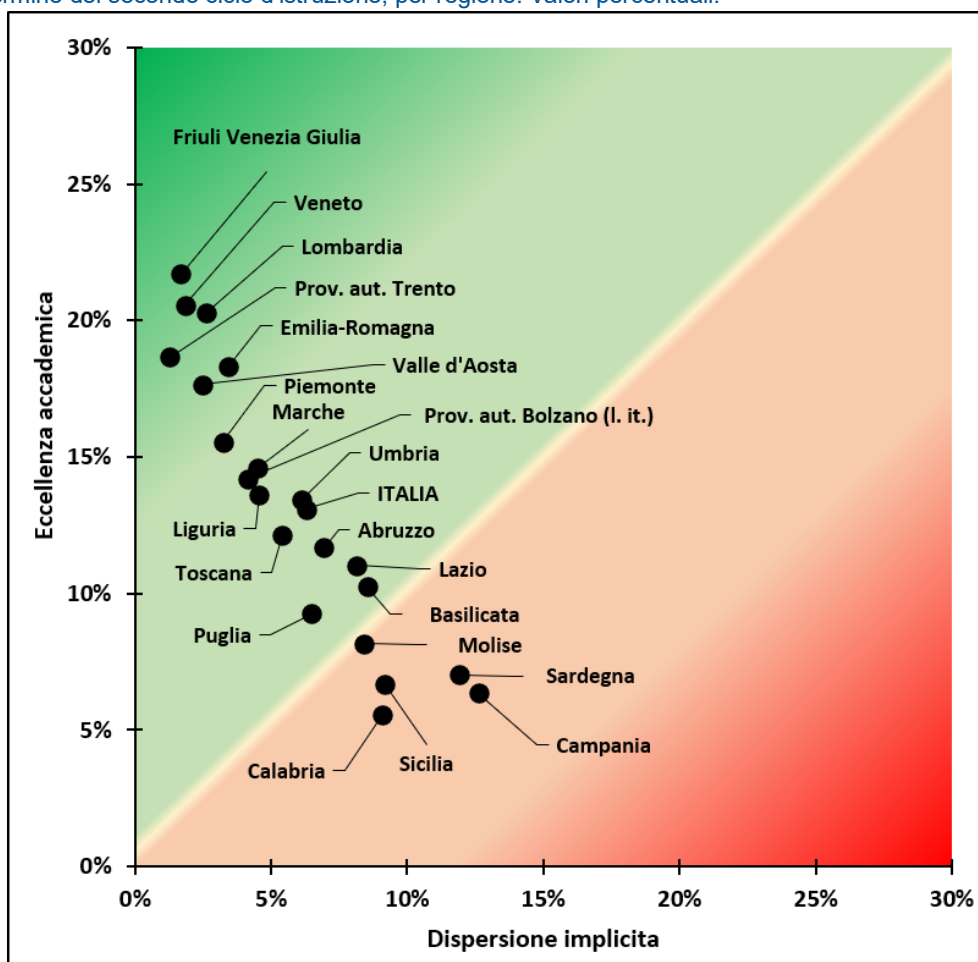
Figura 8.4.1 – Studenti e studentesse a rischio di dispersione scolastica implicita e con risultati accademicamente eccellenti al termine del primo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026

Anche al termine del secondo ciclo (figura 8.4.2) il quadro risulta sostanzialmente analogo. Nel quadrante più favorevole si distinguono Friuli Venezia Giulia, Veneto, Lombardia, Provincia autonoma di Trento, Emilia-Romagna e Valle d'Aosta, accomunate da basse quote di dispersione scolastica implicita e da una consistente presenza di eccellenze accademiche. Nel quadrante opposto si concentrano invece Campania, Sicilia, Calabria e Sardegna, dove la maggiore diffusione della dispersione scolastica implicita si accompagna a una più limitata presenza di studenti e studentesse eccellenti.

Figura 8.4.2 – Studenti e studentesse in condizione di dispersione scolastica implicita e con risultati accademicamente eccellenti al termine del secondo ciclo d'istruzione, per regione. Valori percentuali.



Fonte: INVALSI 2026



CAPITOLO 8 - IN SINTESI

- ✓ La **fragilità negli apprendimenti in Italiano e Matematica** resta la dimensione più critica, mentre in **Inglese** i livelli di fragilità risultano generalmente più contenuti.
- ✓ Al termine del **primo ciclo**, il **rischio di dispersione scolastica implicita** si attesta al **12,3%**, confermando il dato più basso della serie storica.
- ✓ Al termine del **secondo ciclo**, la **dispersione scolastica implicita** scende al **6,3%**, con una diminuzione rispetto al 2025 e il valore più basso dell'intera serie storica.
- ✓ La quota di studenti e studentesse con **risultati accademicamente eccellenti** scende al **17,4%** al termine del **primo ciclo**, il valore più basso dell'intera serie storica.
- ✓ Al termine del **secondo ciclo**, i risultati accademicamente eccellenti si attestano al **13,1%**.
- ✓ Il confronto tra **dispersione implicita** ed **eccellenza accademica** mostra una chiara relazione inversa: le regioni con più eccellenze tendono ad avere meno dispersione, mentre i territori più fragili combinano basse quote di eccellenza e maggiore diffusione della fragilità negli apprendimenti.

CAPITOLO

9

DOVE SONO
I RAGAZZI E LE RAGAZZE
DEL 2021?

Rapporto INVALSI 2026



Capitolo 9 – Dove sono le ragazze e i ragazzi del 2021?

La crescente integrazione degli archivi che afferiscono alla scuola e la digitalizzazione dei processi di gestione delle informazioni permettono, oggi, di tracciare l'evoluzione dei percorsi seguiti dagli studenti e dalle studentesse con un livello sempre maggiore di dettaglio. Il monitoraggio dei percorsi di studio e di formazione, finalizzato a fornire a decisori politici e cittadini informazioni utili e affidabili, rappresenta uno degli obiettivi principali dell'istituzione dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti ed è, al tempo stesso, un tema di grande interesse anche per INVALSI.

L'integrazione dei dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti con quelli derivanti dalle prove INVALSI permette di seguire gli esiti per una coorte di studenti e studentesse, restituendo un quadro complessivo degli apprendimenti e degli esiti lungo il loro percorso nel sistema scolastico nazionale. Per mezzo di altre fonti di informazioni – ad esempio, i dati dell'ISTAT sul livello di istruzione della popolazione e sulle migrazioni – è possibile ricostruire a livello aggregato il percorso anche di coloro che lasciano la scuola prima del diploma e, conseguentemente, escono dal campo di osservazione degli archivi legati al mondo scolastico.

Nella tavola 9.1 è riportata la condizione degli studenti e delle studentesse (circa 515.000) che hanno svolto le prove INVALSI in III secondaria di primo grado nell'anno scolastico 2020/2021⁷⁷.

A giugno 2026, nell'ipotesi di studi scolastici regolari, tali studenti e studentesse dovrebbero essere stati in procinto di affrontare l'esame di maturità. Questa condizione interessa il 73,2% della coorte di partenza. Il 11,5% circa ha accumulato uno o più anni di ritardo ma sta ancora frequentando la scuola, il 6,9% circa ha ottenuto una qualifica professionale o sta comunque frequentando un corso organizzato da scuole o da agenzie formative per conseguire una qualifica professionale mentre una quota piuttosto contenuta (1,1%) è emigrata. Infine, in base ai predetti dati è possibile stimare attorno al **7,3% la percentuale di studenti e studentesse che hanno abbandonato gli studi prima di arrivare a un diploma o a una qualifica professionale e si trova nella condizione che viene convenzionalmente indicata con l'acronimo ELET (Early Leavers from Education and Training)**⁷⁸.

Tavola 9.1 – Condizione degli studenti e delle studentesse a giugno 2026 a cinque anni di distanza.

	Coorte del 2021 (esiti del 2026)	
	v.a.	%
Sono iscritti al V anno delle superiori (regolari)	377.306	73,2%
Hanno accumulato almeno un anno di ritardo (posticipatari)	59.174	11,5%
Usciti dal sistema (ELET)*	37.624	7,3%
Formazione Professionale (leFP)*	35.361	6,9%
Emigrati*	5.917	1,1%
TOTALE	515.382	100,0%

* Dati stimati sulla base delle fonti INVALSI, MIM e ISTAT

Fonte: INVALSI 2021 e 2026, MIM, ISTAT

Nella figura 9.1 la condizione degli studenti e delle studentesse che hanno sostenuto le prove INVALSI in III secondaria di primo grado nel 2021 è confrontata con quella delle coorti precedenti⁷⁹. Si può notare una

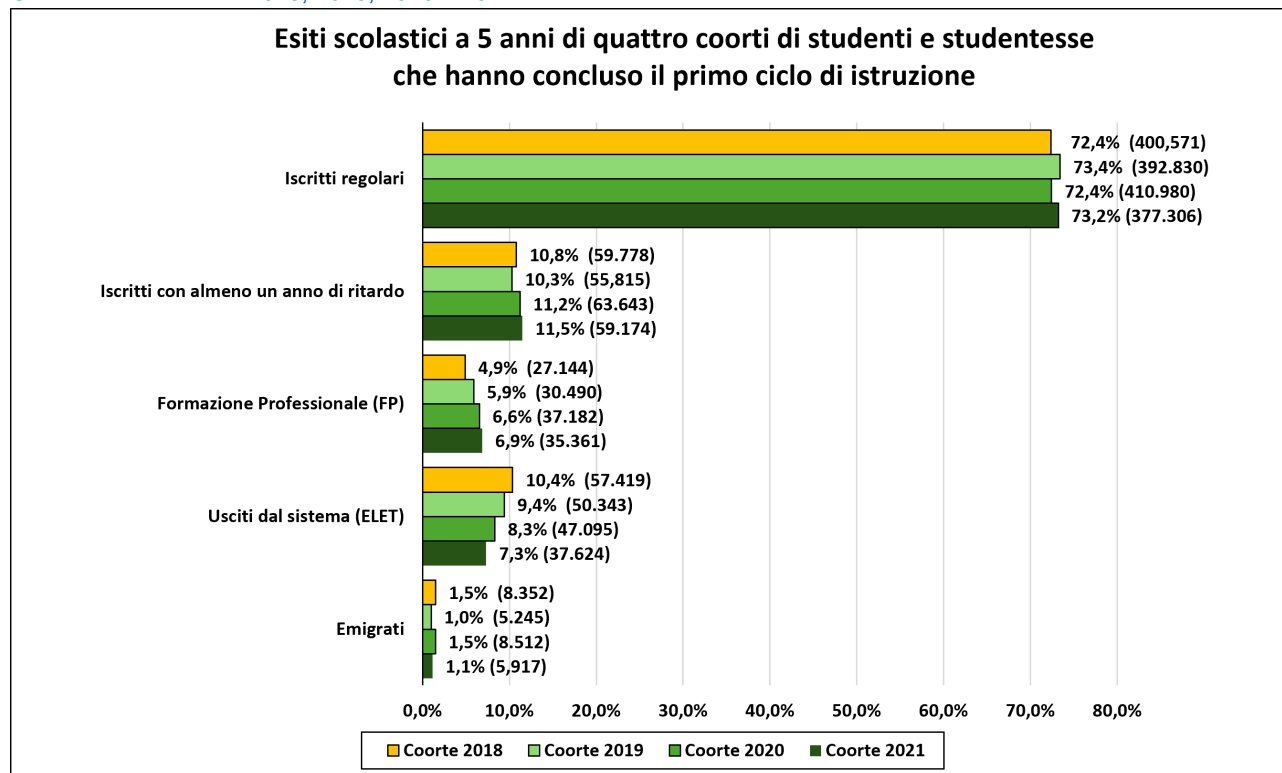
⁷⁷ Dalle statistiche sono esclusi gli studenti e le studentesse della Valle d'Aosta e del Trentino-Alto Adige.

⁷⁸ La percentuale (o tasso) di ELET è un indicatore statistico armonizzato a livello comunitario che misura la percentuale di "giovani tra i 18 e i 24 anni con al massimo un titolo secondario inferiore che hanno abbandonato studio e formazione". In Italia, l'indicatore viene pubblicato dall'ISTAT con cadenza annuale. Il numero di studenti e studentesse che hanno abbandonato precocemente gli studi è stato stimato utilizzando i dati elementari della Rilevazione ISTAT sulle Forze Lavoro. Il numero di studenti e studentesse emigrati è stato invece stimato utilizzando i dati sui trasferimenti di residenza registrati dall'Anagrafe Nazionale della Popolazione Residente.

⁷⁹ Nel 2020 non si sono tenute le prove INVALSI. Il risultato della coorte 2020, pertanto, è stato ricostruito a posteriori, utilizzando un criterio di delimitazione differente (prendendo cioè l'intera coorte che ha sostenuto gli esami di stato al termine del primo ciclo d'istruzione nel giugno 2020 in luogo della coorte che ha partecipato alle prove INVALSI).

tendenza al miglioramento dei risultati, sia per quanto riguarda la percentuale di allieve e allievi regolari sia, soprattutto, per quanto riguarda la quota di chi ha abbandonato gli studi (ELET).

Figura 9.1 – Esiti di studenti e studentesse a cinque anni di distanza dalla prova INVALSI di III secondaria di primo grado. Confronto fra le coorti 2018, 2019, 2020 e 2021.



Fonte: INVALSI, MIM e ISTAT

Nella tavola 9.2 la condizione degli studenti e delle studentesse della coorte del 2021 è disaggregata in base alla loro origine. Seguendo le convenzioni internazionali, nei dati INVALSI allievi e allieve sono classificati/e in base alla presenza/assenza di background migratorio distinguendo fra “nativi” (allievi nati e allieve nate da genitori entrambi italiani), di “seconda generazione” (allievi nati e allieve nate in Italia da genitori stranieri) e di “prima generazione” (allievi nati e allieve nate all'estero da genitori stranieri). È importante evidenziare che l'origine, facendo riferimento alle circostanze della nascita, è una variabile che non muta nel tempo – a differenza della cittadinanza che può essere acquisita dagli interessati durante il percorso scolastico. La disaggregazione per origine, pertanto, restituisce un quadro più preciso degli esiti scolastici di allievi e allieve con background migratorio. Ciò permette di valutare in modo più equilibrato l'azione effettivamente svolta dalla scuola nei confronti di tali soggetti e i traguardi conseguiti sotto il profilo dell'integrazione delle nuove generazioni⁸⁰.

I dati mostrano che esiste ancora uno scarto fra studenti e studentesse nativi e studenti con un background migratorio, sia sotto il profilo della regolarità degli studi che, soprattutto, sotto quello del tasso di abbandono precoce degli studi. Le differenze, tuttavia, non sono così marcate come a volte si tende ad immaginare.

⁸⁰ Gli studenti e le studentesse classificabili come “nativi” sono circa l'86% della coorte che ha sostenuto le prove INVALSI in III secondaria di primo grado nel 2019; le “secondo generazioni” sono circa il 9,5% e le “prime generazioni” sono circa il 4,5%.

Tavola 9.2 – Condizione degli studenti e delle studentesse a giugno 2026. Disaggregazione in base alla loro origine.

Origine	Origine			TOTALE
	Nativi	Prime generazioni	Seconde generazioni	
Regolari	77,0%	40,5%	54,4%	73,2%
Posticipatari	10,5%	16,7%	17,9%	11,5%
ELET	6,2%	16,9%	12,7%	7,3%
IEFP	5,5%	19,9%	13,0%	6,9%
Emigrati	0,8%	6,0%	2,0%	1,1%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: INVALSI 2021 e 2026, MIM, ISTAT

La condizione degli studenti e delle studentesse della coorte del 2021 può essere confrontata con quella dell'ultima coorte pre-covid per cui sono disponibili le informazioni sull'origine (coorte che ha sostenuto le prove INVALSI in III secondaria di primo grado nel 2019)⁸¹. La disaggregazione in base alla presenza di un background migratorio è riportata nella tavola 9.3.

Tavola 9.3 – Condizione degli studenti e delle studentesse a giugno 2024. Disaggregazione in base alla loro origine.

Origine	Origine			TOTALE
	Nativi	Prime generazioni	Seconde generazioni	
Regolari	77,0%	41,1%	53,3%	73,4%
Posticipatari	9,7%	12,9%	14,5%	10,3%
ELET	8,4%	22,9%	13,2%	9,4%
IEFP	4,2%	17,2%	17,5%	5,9%
Emigrati	0,7%	5,9%	1,5%	1,0%
TOTALE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

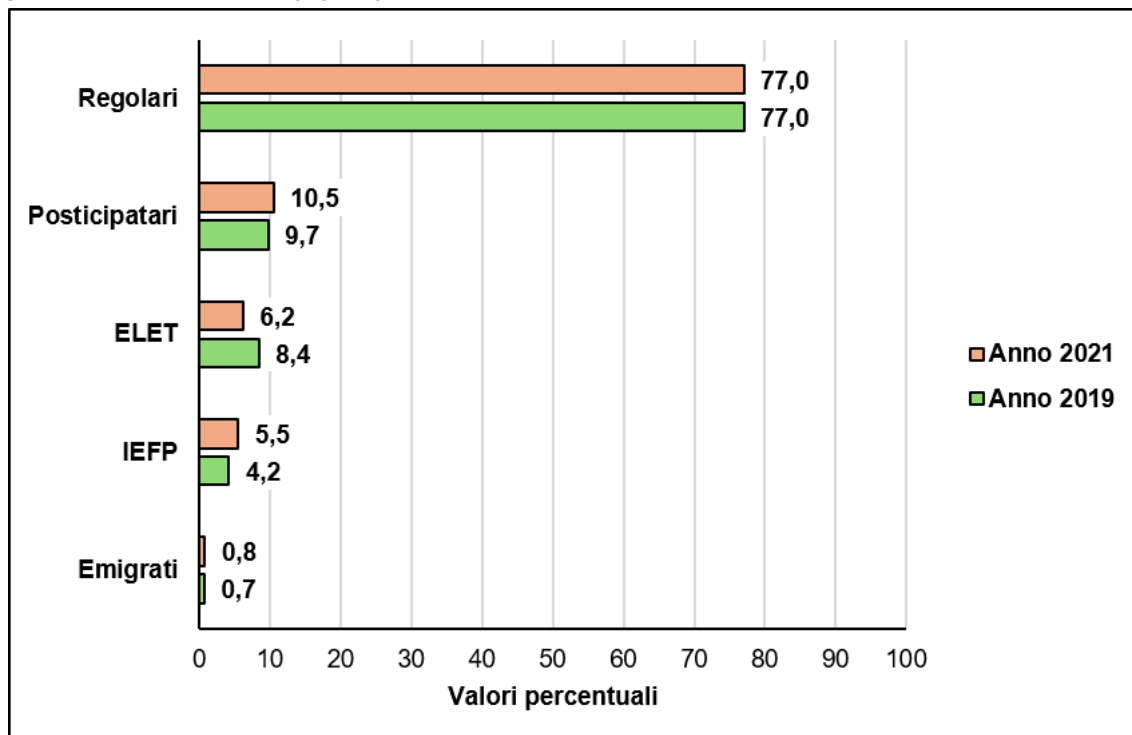
Fonte: INVALSI 2019 e 2024, MIM, ISTAT

Si può notare che, nonostante l'impatto della pandemia, vi è una tendenza al miglioramento dei risultati e alla riduzione dei tassi di abbandono precoce degli studi. Quest'ultimo risultato appare significativo per gli studenti e le studentesse nativi (figura 6.2) ma parrebbe interessare anche per chi è di prima e di seconda generazione (rispettivamente, figure 9.3 e 9.4)⁸².

⁸¹ Per la coorte del 2020, non essendo state realizzate le prove INVALSI, non è disponibile l'informazione sull'origine degli studenti e delle studentesse. La prima coorte rispetto alla quale può essere fatto un confronto, pertanto, è quella di coloro che hanno sostenuto le prove INVALSI in III secondaria primo grado nel 2019 (ultima coorte pre-covid).

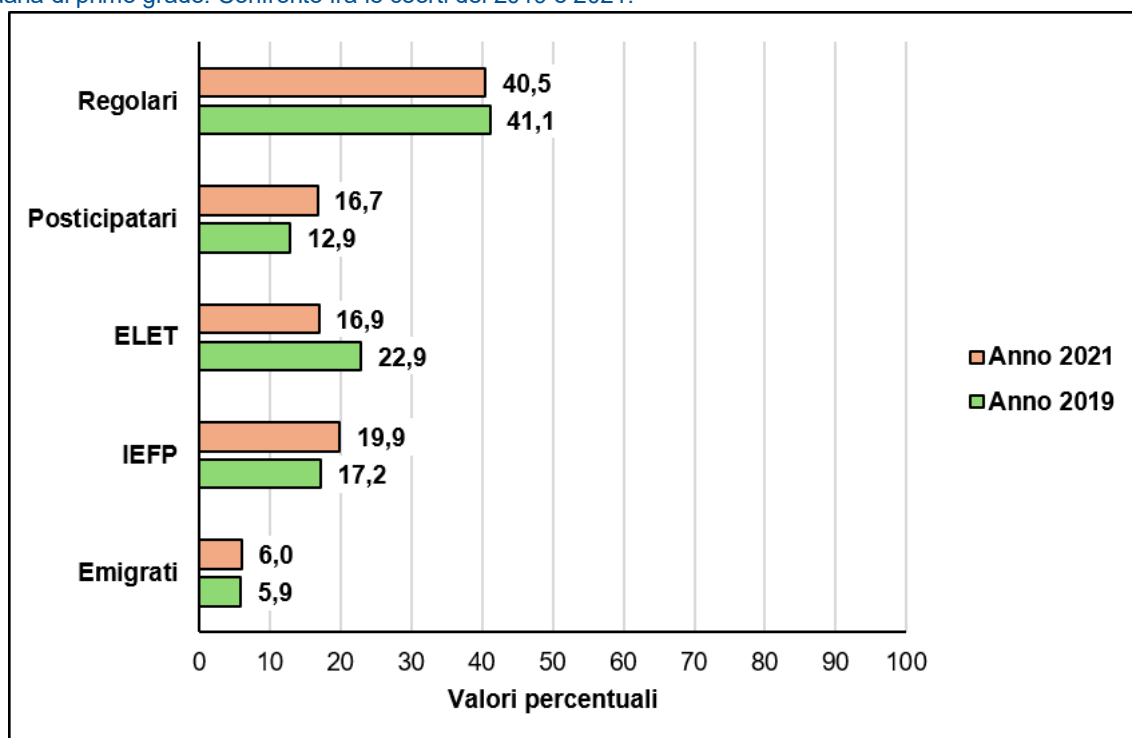
⁸² Gli studenti e le studentesse classificabili come nativi sono circa l'87% della coorte che ha sostenuto le prove INVALSI in III secondaria primo grado nel 2019; le seconde generazioni sono circa il 9% e le prime generazioni sono circa il 4%. Le stime sul tasso di ELET di studenti e studentesse di seconda e, soprattutto, di prima generazione sono caratterizzate da un livello non trascurabile di incertezza statistica; devono, pertanto, essere prese con prudenza.

Figura 9.2 – Esiti di studenti e studentesse nativi a cinque anni di distanza dalla prova INVALSI di III secondaria di primo grado. Confronto fra le coorti del 2019 e 2021.



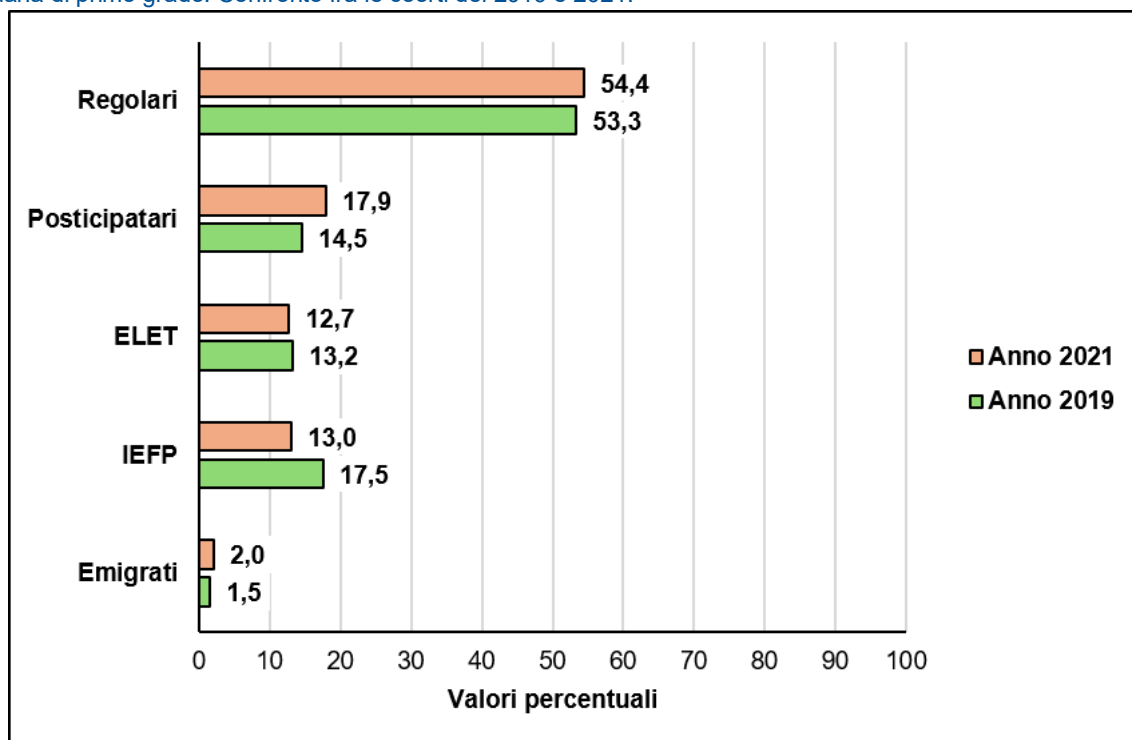
Fonte: INVALSI, MIM e ISTAT

Figura 9.3 – Esiti di studenti e studentesse di prima generazione a cinque anni di distanza dalla prova INVALSI di III secondaria di primo grado. Confronto fra le coorti del 2019 e 2021.



Fonte: INVALSI, MIM e ISTAT

Figura 9.4 – Esiti di studenti e studentesse di seconda generazione a cinque anni di distanza dalla prova INVALSI di III secondaria di primo grado. Confronto fra le coorti del 2019 e 2021.



Fonte: INVALSI, MIM e ISTAT



CAPITOLO 9 - IN SINTESI



A **giugno 2026**, il **73,2%** della coorte 2021 (ossia studenti e studentesse frequentati la classe **III secondaria di primo grado nel 2021**) risulta **iscritto regolarmente al V anno** della scuola secondaria di secondo grado.



L'**11,5%** ha accumulato almeno un anno di ritardo ma continua a frequentare il sistema scolastico.



Il **6,9%** della coorte ha conseguito o sta conseguendo una **qualifica professionale** attraverso percorsi di **leFP**.



La quota stimata di giovani **usciti precocemente dall'istruzione e dalla formazione (ELET)** è pari al **7,3%**.



Il confronto tra le coorti evidenzia una **tendenza al miglioramento** nel tempo, in particolare nella riduzione dell'**abbandono precoce**.



La quota di **ELET** è pari al **6,2%** tra i nativi, al **12,7%** tra le seconde generazioni e al **16,9%** tra le prime generazioni.

CONCLUSIONI

Rapporto INVALSI 2026



Conclusioni

Anche quest'anno, le rilevazioni nazionali INVALSI restituiscono un quadro articolato del sistema scolastico italiano, nel quale convivono segnali incoraggianti e criticità. L'analisi dei dati del 2026 conferma che la scuola italiana continua a essere attraversata da dinamiche complesse, alcune delle quali mostrano evoluzioni positive mentre altre evidenziano la necessità di interventi strutturali e di lungo periodo.

Tra gli aspetti più incoraggianti si conferma anzitutto il costante calo della dispersione scolastica esplicita. Le stime più recenti di INVALSI, che negli anni precedenti hanno trovato conferma nei successivi dati ufficiali, indicano un'ulteriore riduzione del fenomeno degli ELET, consentendo all'Italia non solo di raggiungere con ampio anticipo l'obiettivo europeo fissato per il 2030 ma anche di collocarsi tra i Paesi dell'Unione Europea con la quota di ELET più contenuta. Questo traguardo dimostra la capacità della scuola italiana di accogliere e valorizzare studenti e studentesse nei percorsi di studio, offrendo loro tutele concrete contro l'esclusione sociale e garantendo basi più solide per la loro partecipazione sociale, civile e lavorativa.

Un secondo elemento positivo riguarda gli apprendimenti in lingua inglese. Le prove confermano risultati complessivamente solidi lungo l'intero percorso scolastico e, in diversi casi, rappresentano i valori più elevati dell'intera serie storica. Ancora più rilevante è il progressivo ridimensionamento dei divari territoriali – particolarmente evidente in alcune regioni del Mezzogiorno – che lascia intravedere il raggiungimento di una maggiore equità territoriale.

Un ulteriore segnale incoraggiante proviene dalla rilevazione delle competenze digitali. Dopo la sua introduzione dello scorso anno, il monitoraggio è stato esteso anche all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, offrendo una fotografia più completa di quanto studenti e studentesse conoscono e usano, anche in modo sicuro e consapevole, le tecnologie digitali oggi indispensabili per lo studio, il lavoro e l'esercizio della cittadinanza.

Pur permanendo significative differenze tra territori, emergono segnali di recupero in alcune aree del Paese che storicamente presentavano maggiori difficoltà. Le dinamiche osservate suggeriscono che i divari territoriali non rappresentano una condizione immutabile e che interventi mirati, costruiti a partire dai bisogni specifici delle scuole e dei contesti locali, possono produrre risultati concreti.

Infine, ma non da ultimo, rappresenta un segnale incoraggiante la riduzione della dispersione scolastica implicita che si attesta ai valori più bassi da quando viene rilevata, ossia dal 2019. Tale riduzione indica che diminuisce la quota di studenti e studentesse che terminano il loro percorso scolastico con livelli di apprendimenti di base non adeguati.

Accanto a questi elementi positivi, il Rapporto evidenzia tuttavia alcune criticità. Il primo elemento riguarda il progressivo indebolimento degli apprendimenti di base in Italiano e Matematica. I risultati del 2026 confermano spesso una tendenza già osservata negli anni precedenti e, il fenomeno appare particolarmente evidente fin dai primi anni di scuola primaria, interessando anche gli altri segmenti del percorso di istruzione. Di fronte a questa continuità temporale, l'ipotesi di un effetto pandemico di medio-lungo periodo, pur mantenendo una propria plausibilità, appare sempre meno sufficiente a spiegare da solo le dinamiche osservate. Diventa quindi necessario interrogarsi anche su fattori di natura strutturale, riconducibili ai profondi cambiamenti sociali, culturali e tecnologici che stanno modificando i processi di insegnamento e apprendimento e, più in generale, il rapporto tra giovani, apprendimenti e scuola.

Una seconda criticità riguarda la distribuzione degli esiti. In diversi casi il complessivo calo non deriva esclusivamente dall'aumento della quota di studenti e studentesse che non raggiungono i livelli minimi attesi ma anche dalla riduzione di coloro che conseguono i risultati più elevati. Si osserva così una progressiva contrazione delle fasce alte di apprendimento, fenomeno che interessa con particolare frequenza territori e contesti che storicamente rappresentavano i livelli di eccellenza del sistema scolastico italiano. Si tratta di un segnale che invita a riflettere sulle fragilità negli apprendimenti così come sulla capacità della scuola di continuare a valorizzare pienamente il potenziale anche di chi può conseguire risultati più elevati.

Persistono inoltre rilevanti disuguaglianze territoriali. Sebbene alcune regioni abbiano mostrato segnali di recupero, i divari tra le diverse aree del Paese rimangono consistenti e tendono ad ampliarsi nel corso del

percorso scolastico. Tali differenze continuano a rappresentare una delle principali sfide del sistema scolastico italiano, richiamando l'esigenza di politiche capaci di sostenere i contesti maggiormente esposti a condizioni di svantaggio.

A queste differenze si affianca il ruolo ancora molto marcato del background socio-economico e culturale e di quello migratorio. In tutte le discipline fondamentali tali fattori continuano a esercitare un'influenza significativa sui risultati, evidenziando come le condizioni di partenza incidano ancora profondamente sulle opportunità di apprendimento. La scuola continua, pertanto, a confrontarsi con la difficile sfida di ridurre il peso delle disuguaglianze sociali e familiari, rafforzando la propria funzione di promozione dell'equità.

Nel loro insieme, i risultati del Rapporto Nazionale 2026 restituiscono l'immagine di una scuola che continua a dimostrare importanti capacità di innovazione e di miglioramento in alcuni ambiti strategici – come le competenze digitali, l'apprendimento della lingua inglese e il contrasto alla dispersione scolastica esplicita e implicita – ma che è al tempo stesso chiamata ad affrontare sfide sempre più complesse sul terreno degli apprendimenti fondamentali e dell'equità. La crescente disponibilità di dati consente oggi di individuare con maggiore precisione bisogni, fragilità e potenzialità dei diversi contesti educativi. La sfida dei prossimi anni sarà trasformare questa conoscenza in azioni sempre più tempestive, differenziate e basate sull'evidenza, nella consapevolezza che migliorare la qualità del sistema di istruzione significa garantire a ogni studente e a ogni studentessa le migliori opportunità di apprendimento, indipendentemente dal territorio, dalle condizioni di partenza e dal percorso scolastico intrapreso.

