

## LE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI IN ITALIA EX POST PANDEMIA: COME INTERAGISCONO ASPETTI INDIVIDUALI E RELAZIONALI NEL LORO SVILUPPO

DARIA PANEBIANCO, GIUSEPPE MONTEDURO, SARA NANETTI \*

*Abstract:* l'obiettivo dello studio è descrivere le competenze socio-emotive della popolazione studentesca universitaria in Italia e comprendere l'impatto di variabili individuali e relazionali su queste competenze. La ricerca ha combinato un approccio quantitativo e qualitativo, attraverso l'analisi delle risposte fornite da un campione di 1.974 studenti universitari ad un questionario online. L'indagine ha permesso di individuare fattori predittivi delle competenze «*self-efficacy*», «*responsabilità*» e «*socievolezza*». Le risposte aperte sono state analizzate con un approccio basato sulla *Grounded Theory*.

I risultati mostrano che il supporto sociale, la fiducia negli altri e la soddisfazione di vita influenzano positivamente le competenze socio-emotive, anche se la pandemia ha fragilizzato le reti sociali, riducendo la qualità delle relazioni e l'interazione *face-to-face*.

*Keywords:* studenti universitari – competenze socio-emotive – relazioni sociali – post-Covid – capitale sociale

*Abstract:* the study aims to describe the social-emotional competencies of the university student population in Italy and to examine the impact of individual and relational variables on these competencies. The research employed a mixed-methods approach,

---

\* Daria Panebianco, Ricercatrice in Sociologia generale GSPS-05/A, Università di Padova. Email: [daria.panebianco@unipd.it](mailto:daria.panebianco@unipd.it)

Giuseppe Monteduro, Ricamatore in Sociologia generale GSPS-05/A, Università del Molise. Email: [giuseppe.monteduro@unimol.it](mailto:giuseppe.monteduro@unimol.it)

Sara Nanetti, Ricercatrice in Sociologia dei processi culturali e della comunicazione GSPS-06/A, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Email: [sara.nanetti@unicatt.it](mailto:sara.nanetti@unicatt.it)

Il presente lavoro è frutto di un ragionamento comune e di una stretta collaborazione di ricerca. Ai fini di una corretta attribuzione nella stesura del testo, il paragrafo 1 è di Daria Panebianco e Giuseppe Monteduro, i paragrafi 2 e 3 sono di Daria Panebianco, il paragrafo 4 di Sara Nanetti e il paragrafo 5 di Giuseppe Monteduro.

Si ringrazia profondamente il Prof. Andrea Maccarini dell'Università degli Studi di Padova per aver fornito un apporto fondamentale nella definizione del disegno di ricerca del contributo che si presenta, per aver definito l'inquadramento teorico e interpretativo dei temi che si trattano, con particolare riferimento al suo expertise nell'ambito delle competenze socio-emotive. Inoltre, ringraziamo tutto il team di ricerca che ha contribuito alla realizzazione della survey principale sull'esperienza di vita degli studenti universitari in Italia.

combining quantitative and qualitative analyses. Data were collected through an online questionnaire completed by a sample of 1,974 university students. The survey identified factors predictive of «*self-efficacy*», «*responsibility*» and «*sociability*» skills. Open-ended responses were analyzed using a Grounded Theory approach.

The results show that social support, trust in others and life satisfaction positively influence social-emotional skills. However, the pandemic has weakened social networks, reducing the quality of relationships and face-to-face interactions.

*Keywords:* university students – socio-emotional skills – social relationships – post-Covid – social capital

## 1. Introduzione

Tra il 2020 e il 2021, in Italia, è stato imposto un *lockdown*, che ha visto il susseguirsi di fasi differenziate nel corso del tempo e nelle diverse aree del territorio, volto a contenere la diffusione del virus Covid-19. Le restrizioni normative che ne sono derivate hanno fortemente influenzato la vita sociale, intensificando l'uso delle risorse digitali nelle attività del quotidiano e avendo ciò delle ripercussioni sia sul benessere degli individui<sup>1</sup>, che sulle caratteristiche strutturali della società<sup>2</sup>. In questo scenario, l'Università, in quanto istituzione deputata alla socializzazione dei saperi esperti, ha dovuto riorganizzarsi, stabilendo nuovi percorsi per la trasmissione di conoscenze e competenze<sup>3</sup> che hanno cambiato l'esperienza individuale delle relazioni sociali<sup>4</sup>, richiedendo, questa diversa prospettiva di vita, una nuova responsabilità di insegnamento – apprendimento. La pandemia, pertanto, ha aperto nuove sfide per il mondo dell'istruzione, soprattutto per quanto concerne il benessere sociale ed emotivo degli studenti<sup>5</sup>, i quali, in un contesto in cui il digitale ha preso il sopravvento, hanno esperito un'alienazione della propria persona che, oltre all'isolamento, ha condotto ad un vuoto emotivo e ad una contrazione del supporto sociale.

Nel panorama internazionale scientifico, emergono alcuni studi che hanno dimostrato la connessione tra specifiche abilità individuali e il successo accademico<sup>6</sup>. Ad esempio, l'autoregolamentazione e la perseveranza migliorano la performance

---

<sup>1</sup> J.C. Palomino, J.G. Rodriguez, R. Sebastian, 2020.

<sup>2</sup> P. Donati, G. Maspero, 2021.

<sup>3</sup> K.A. Gamage, D.I. Wijeruriya, S. Y. Ekanayake, A.E. Rennie, C.G. Lambert, N. Gunawardhana, 2020; C. Rapanta, L. Botturi, P. Goodyear, L. Guàrdia, M. Koole, 2020; P. Sahu 2020; J.A. Selvaraj, V. Radhin, K. Nithin, N. Benson, A. J. Mathew, 2021.

<sup>4</sup> V. Capone, D. Caso, A.R. Donizetti, F. Procentese, 2020; A. Tintori, L. Cerbara, G. Ciancimino, 2020; F. M. Morales-Rodríguez, 2021; C. Hayran, L. Anik, 2021.

<sup>5</sup> A. Signorelli, A. Morganti, S. Pascoletti, 2021.

<sup>6</sup> C. Soto, C. M. Napolitano, M. N Sewell, H. J. Yoon, B. W. Roberts, 2024.

accademica e favoriscono una maggiore partecipazione alle lezioni<sup>7</sup>; un più elevato livello di coscienziosità è correlato a una migliore capacità di studio<sup>8</sup> e a medie dei voti più alte<sup>9</sup>, così come a una maggiore probabilità di concludere il corso di laurea scelto<sup>10</sup>; l'andare d'accordo con gli altri e la capacità di sostenere gli sforzi assicurano la continuità del percorso accademico intrapreso<sup>11</sup>. Tali competenze, dette anche non cognitive, *soft* o *character skills*, sono associate all'interazione con gli altri, al raggiungimento degli obiettivi e alla gestione delle emozioni, così distinguendosi da quelle cognitive – o *hard skills* – le quali, invece, attengono all'apprendimento di abilità come l'attenzione, la memoria e il pensiero<sup>12</sup>. Cosa debba intendersi per competenze sociali ed emotive e quali dimensioni possano ricondursi al loro interno sembra non essere ancora frutto di una scelta condivisa nel panorama scientifico nazionale ed internazionale. L'OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)<sup>13</sup>, che ha realizzato per la prima volta un progetto di ricerca a livello internazionale – *Survey on Social and Emotional Skills* – volto ad indagare le competenze sociali ed emotive di gruppi di studenti di scuola primaria e secondaria di secondo grado al fine di sostenere lo sviluppo di tali abilità nei giovani, le definisce come capacità individuali che si manifestano in pattern di pensieri, sentimenti e comportamenti, che possono essere sviluppate attraverso esperienze di apprendimento formale o informale e influenzano importanti *outcome* socio-economici nella vita degli individui<sup>14</sup>.

Srivastava *et al.* riconoscono una caratteristica specifica alle competenze socio-emotive, che consiste nella malleabilità delle medesime<sup>15</sup>. Questo significherebbe che tali competenze si sviluppano progressivamente nel corso del tempo e, al bagaglio di quelle già possedute, se ne possono aggiungere ulteriori attraverso l'apprendimento e il supporto ricevuto nel contesto familiare, educativo e comunitario in generale. Le competenze in oggetto, nello specifico, emergono alla nascita e vengono influenzate sin dalle prime esperienze col mondo esterno, guidando il soggetto nella comprensione del suo ambiente di riferimento. La loro acquisizione avviene, all'interno della famiglia, attraverso le attività che si espletano a casa e l'interazione con i genitori, invece, nel contesto educativo, in virtù delle attività di formazione, del *modus operandi* e del capitale sociale di quella specifica istituzione. Se le competenze socio-emotive sono abilità la cui acquisizione e sviluppo dipendono da caratteristiche individuali e relazionali, laddove l'interazione con e in certi contesti, e in specifiche fasce d'età, gioca un ruolo cruciale nel

---

<sup>7</sup> E. Zell, T. L. Lesick, 2021; J. Guo, X. Tang, H. W. Marsh, P. Parker, G. Basarkod, B. Sahdra, M. Ranta, K. Salmela-Aro, 2023.

<sup>8</sup> K. S. Corker, F.L. Oswald, B. M. Donnellan, 2012.

<sup>9</sup> E.E. Noflte, R. Robins, 2007.

<sup>10</sup> S. B. Robbins, K. Lauver, H. Le, D. Davis, R. Langley, A. Carlstrom, 2004.

<sup>11</sup> K. E. Walton, J. Allen, J. B. Maxwell, D. Murano, J. Burrus, 2023.

<sup>12</sup> OECD, 2015.

<sup>13</sup> *Idem.*

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> S. Srivastava, O. P. John, S. D. Gosling, J. Potter, 2003.

modo in cui si accumulano e si potenziano, come si presenta lo scenario di queste abilità negli studenti universitari in un periodo che ha stravolto le abitudini di vita di tutta la popolazione a seguito del distanziamento sociale e di un uso pervasivo dello strumento digitale? Le interazioni sociali sono ancora in grado di promuovere le *soft skills* e rispondere ai bisogni quotidiani degli studenti? Precedenti ricerche, ad esempio, mostrano che la connessione a membri di supporto motiva gli studenti a raggiungere obiettivi accademici, promuove senso di sicurezza e costituisce un aiuto importante nell'affrontare momenti di stress e difficoltà che possono incontrarsi nel contesto accademico<sup>16</sup>, inoltre rafforza la loro autostima e il sentimento di *self-efficacy*, così influenzando positivamente l'ingresso nel mondo universitario, le prestazioni e il raggiungimento del successo<sup>17</sup>.

Considerando i cambiamenti sociali avvenuti durante la pandemia, e forse ancor prima con l'aumento significativo dell'uso della tecnologia nella vita quotidiana, appare necessario interrogarsi su come si siano modificate le relazioni degli studenti universitari nei molteplici contesti di interazione per far fronte ai propri bisogni, dentro e fuori la sfera accademica, nonché su come il cambiamento del modo in cui si fa esperienza della formazione e dei legami con l'altro può incidere sulla dotazione delle competenze socio-emotive, requisito cruciale per il raggiungimento del successo accademico e del benessere tanto individuale, quanto sociale. Se nella letteratura del contesto italiano si riscontra un evidente gap conoscitivo circa la dotazione dei livelli di competenze socio-emotive posseduti dagli studenti universitari e sulla loro conseguente connessione sia alla performance accademica che al raggiungimento degli obiettivi in senso più generale, nel panorama internazionale, gli studi sul tema in oggetto raramente includono ampi campioni nella misurazione di tali competenze e necessitano ancora di un approfondimento sui fattori individuali e relazionali associati a livelli più bassi, o per converso più elevati, di tali competenze, in particolar modo nel periodo post-pandemia, che ha determinato non solo un cambiamento strutturale della società, ma altresì ha richiesto agli individui ulteriori sforzi emotivi e relazionali nella vita del quotidiano.

Il presente contributo, ispirandosi al paradigma dello studio SSES dell'OECD<sup>18</sup>, si propone l'obiettivo generale di esplorare tre specifiche competenze socio-emotive, riferibili al successo accademico, negli studenti universitari in Italia, nonché di determinare alcuni fattori individuali e relazionali associati alla loro dotazione. Nella fattispecie, vengono indagate la *self-efficacy*, ossia il credere nelle proprie capacità, l'eseguire i compiti e raggiungere gli obiettivi prefissati; la responsabilità, traducibile nella capacità di onorare gli impegni e nell'essere puntuali ed affidabili; la socievolezza, l'essere capace di approcciarsi agli altri, sia amici che non, costruendo e mantenendo connessioni sociali. Inoltre, attraverso le voci dei partecipanti, si vuole fare luce su come le relazioni

---

<sup>16</sup> K. R. Wentzel, C. M. Barry, K. A. Caldwell, 2004; L. Eggen, M. P. C. van der Werf, R. J. Bosker, 2008.

<sup>17</sup> R. Nagasawa, P. Wong, 1999; I. Hay, A. F. Ashman, 2003.

<sup>18</sup> M. Kankaras, J. Suarez-Alvares, 2019.

sociali sono state modellate in un'era in cui le interazioni offline e online hanno iniziato ad essere «parallele», sui desideri, le aspettative e le preoccupazioni che pervadono gli animi degli studenti di oggi.

## **2. Procedure e metodi della ricerca**

Il presente studio è parte di una ricerca più ampia, condotta su scala nazionale, concernente l'esperienza di vita degli studenti universitari italiani ad un anno dall'esordio della pandemia di Covid-19. La *survey* principale è stata realizzata tra marzo e maggio 2021, attraverso l'autocompilazione di un questionario online da parte di 23.372 studenti in tutta Italia, con l'obiettivo generale di comprendere il loro stile di vita universitario, la soddisfazione circa la loro esperienza didattica, nonché la loro partecipazione sociale e la condizione di benessere psicologico e relazionale in cui versavano<sup>19</sup>. Nel giugno 2021, una seconda indagine – il lavoro che qui si presenta – è stata rivolta agli stessi rispondenti per approfondire il tema delle competenze socio-emotive e l'aspetto della socializzazione negli studenti universitari, quali elementi che possono favorire il raggiungimento degli obiettivi del quotidiano e la performance accademica. Il focus di approfondimento in oggetto ha visto la partecipazione di 1.974 studenti del campione complessivo e includeva anche una domanda a risposta aperta, progettata per suscitare la loro percezione circa eventuali cambiamenti che hanno influenzato l'approccio verso i membri della loro rete di relazioni a partire dalla pandemia, a cui hanno risposto 587 soggetti.

La collaborazione del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari ha costituito un aspetto cruciale della ricerca non solo nella fase di definizione dello strumento di raccolta dati, ma anche nella diffusione, del questionario sviluppato, in tutti gli atenei italiani, ricorrendo a molteplici canali di comunicazione formali e informali (sito web delle università, social network, ecc.). Agli intervistati dell'indagine principale che hanno completato la sezione dei contatti personali, dopo aver espresso il loro interesse e il consenso a partecipare alla seconda parte della ricerca nazionale sul tema delle competenze emotive e relazionali, è stata inviata, dai ricercatori, una e-mail con un link di accesso al secondo questionario per l'auto-compilazione.

Il questionario prevedeva diverse sezioni, tra cui una avente ad oggetto domande volte a raccogliere informazioni sul contesto socio-educativo degli studenti universitari, una ulteriore in cui vi erano delle affermazioni rispetto a cui i rispondenti dovevano esprimere il loro accordo o disaccordo su aspetti della loro vita che riguardavano la capacità di dominare attività, situazioni o eventi, l'interazione sociale e l'abilità di conoscere e affrontare le conseguenze degli agiti, e un'ultima che investigava il benessere relazionale e il supporto ricevuto dai membri della rete sociale.

---

<sup>19</sup> S. Nanetti, G. Monteduro, 2022.

Ispirandosi allo studio longitudinale SSES (*Study of Social and Emotional Skills*)<sup>20</sup>, il disegno di ricerca prevedeva *ex ante* l'individuazione di tre tipi di competenze socio-emotive che si volevano prendere in considerazione nella popolazione studentesca universitaria, *self-efficacy*, *socievolezza* e *responsabilità*, individuando 30 item<sup>21</sup> come possibili indicatori di queste sottodimensioni. Al fine di definire le sottodimensioni delle competenze socio-emotive e gli indicatori di ognuna di esse, è stata eseguita un'analisi delle componenti principali con rotazione obliqua, dopo aver ricodificato tutti gli item negativi, per individuare eventuali dimensioni latenti e con l'obiettivo finale di costruire delle scale adeguate delle competenze in oggetto. Prima di individuare le sottodimensioni delle competenze socio-emotive, è stata verificata l'adeguatezza del campione (1.974 studenti), eseguendo il test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .90), nonché la correlazione tra gli item attraverso il test di sfericità di Bartlett ( $\chi^2(435) = 28334.11, p < .001$ ). L'analisi delle componenti principali ha individuato 3 componenti che presentavano autovalori superiori a 1 – seguendo il criterio di Kaiser – la cui combinazione spiega il 48% della varianza. La tabella 1. mostra le componenti estratte, i valori delle saturazioni dopo la rotazione e la percentuale di varianza di ogni fattore. I 29 item sottostanti alle medesime componenti suggeriscono che la componente 1 rappresenta la competenza *self-efficacy* («Ho fiducia nella mie capacità», «Ho scarsa fiducia in me stesso», «Mi riescono anche le cose più difficili», «Sono meno capace degli altri a fare le cose», «Quando provo a fare qualcosa, di solito ci riesco», «So per certo che avrò successo nella vita», «Riesco bene nelle cose che devo fare», «So come portare a termine le cose», «Riesco bene nelle cose che devo fare», «So come portare a termine le cose», «Cerco di risolvere i problemi che incontro nella vita di tutti i giorni»); la componente 2 costituisce la competenza *responsabilità*<sup>22</sup> («Mi dimentico spesso di fare le cose che mi era stato chiesto di fare», «Sono affidabile e costante», «Sono una persona responsabile», «Sono affidabile e si può sempre contare su di me», «Mi dimentico spesso le cose che devo fare», «Sono meno affidabile degli altri», «Evito le responsabilità», «A volte mi comporto in maniera irresponsabile», «Mantengo le promesse»); la componente 3 attiene alla *socievolezza* («Sono socievole ed espansivo», «Faccio amicizia facilmente», «Faccio fatica a fare amicizia», «Mi piace passare il mio tempo libero con gli altri», «Di solito parlo molto», «Ho molti amici», «Mi piace parlare con tante persone diverse», «Mi piace stare con i miei amici», «Mi piace stare da solo», «Mi piace il silenzio»). Infine, per ognuna delle componenti estratte, è stata eseguita l'analisi di affidabilità attraverso l'alfa di Cronbach<sup>23</sup>, una misura comune di coerenza interna che serve a determinare quanto gli elementi di una scala misurino la medesima dimensione sottostante. L'alfa di Cronbach di solito è utilizzata in combinazione con

---

<sup>20</sup> Kankaras & Suarez-Alvarez, 2019.

<sup>21</sup> Per ogni item proposto, si è fatto ricorso ad una scala Likert a 5 punti: «Completamente in disaccordo»; «In disaccordo»; «Né in accordo, né in disaccordo»; «D'accordo»; «Completamente d'accordo».

<sup>22</sup> Come esito dell'analisi delle componenti principali, su 30 item individuati dai ricercatori, ne vengono estratti 29, escludendosi, pertanto, l'item «Mi dimentico spesso di fare le cose che ho promesso di fare».

<sup>23</sup> L. J. Cronbach, 1951.

l'analisi delle componenti principali come ultimo passaggio a conferma della validità di una scala. La *self-efficacy*, la responsabilità e la socievolezza hanno presentato affidabilità elevata, con valori dell'alfa di Cronbach  $\alpha > .80$  (si veda tabella 1).

Tabella 1. L'analisi delle componenti principali e dell'affidabilità delle componenti estratte

N Item	Self-efficacy	Responsabilità	Socievolezza
1 Ho fiducia nelle mie capacità	.78		
2 Ho scarsa fiducia in me stesso	.73		
3 Mi riescono anche le cose più difficili	.73		
4 Sono meno capace degli altri a fare le cose	.71		
5 Quando provo a fare qualcosa, di solito ci riesco	.71		
6 So per certo che avrò successo nella vita	.69		
7 Riesco bene nelle cose che devo fare	.69		
8 So come portare a termine le cose	.53		
9 Trovo delle buone soluzioni	.53		
10 Cerco di risolvere i problemi che incontro nella vita di tutti i giorni	.54		
11 Mi dimentico spesso di fare le cose che mi era stato chiesto di fare		.71	
12 Sono affidabile e costante		.70	
13 Sono una persona responsabile		.68	
14 Sono affidabile e si può sempre contare su di me		.65	
15 Mi dimentico spesso le cose che devo fare		.62	
16 Sono meno affidabile degli altri	.32	.62	
17 Evito le responsabilità		.59	
18 A volte mi comporto in maniera irresponsabile		.57	
19 Mantengo le promesse		.57	
21 Sono socievole ed espansivo			.79
22 Faccio amicizia facilmente			.74
23 Faccio fatica a fare amicizia			.74
24 Mi piace passare il mio tempo libero con gli altri			.69
25 Di solito parlo molto			.65
26 Ho molti amici			.64
27 Mi piace parlare con tante persone diverse			.63
28 Mi piace stare con i miei amici			.56
29 Mi piace stare da solo			.50
30 Mi piace il silenzio			.45
<b>% di varianza</b>	26.8	13.8	7.6
<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>	.88	.84	.85

Successivamente, sono stati eseguiti molteplici test di analisi bivariata con l'obiettivo di individuare le possibili connessioni tra i livelli di *skill* posseduti dai partecipanti allo studio e altre variabili considerate nel questionario, in particolare si volevano individuare se alcune caratteristiche socio-demografiche e inerenti al benessere socio-relazionale presentavano una discriminante nei livelli, più alti o più bassi, delle competenze. Il ricorso

all'analisi bivariata aveva come fine ultimo quello di identificare le variabili indipendenti associate alle competenze socio-emotive da includere come elementi predittivi nell'analisi di regressione multipla. Il software a cui si è fatto ricorso per l'esecuzione delle analisi dei dati quantitativi è SPSS<sup>24</sup>.

Infine, attraverso una domanda aperta<sup>25</sup>, volta a esplorare la direzione di eventuali cambiamenti nella rete di supporto personale degli studenti universitari a seguito delle restrizioni sociali che hanno caratterizzato il periodo precedente la ricerca, è stata effettuata un'analisi qualitativa del contenuto per delineare le principali categorie e le linee di tendenza espresse dai partecipanti. Le risposte fornite dai partecipanti sono state importate nel software Nvivo<sup>26</sup> (QSR International Pty Ltd., 2018) per eseguire un'analisi del contenuto in grado di integrare le informazioni quantitative del questionario con la classificazione qualitativa. Più nello specifico, è stato adottato un approccio basato sulla *Grounded Theory*<sup>27</sup>, che prevede le seguenti fasi: (1) una prima lettura, svincolata dallo spettro delle ipotesi di ricerca e finalizzata alla comprensione di contenuti testuali, non organizzati secondo categorie predefinite; (2) individuazione di un sistema di codifica aperto, volto ad individuare i primi codici utili alla segmentazione del testo; (3) una codifica assiale più specifica, nella quale sono stati individuati e riorganizzati anche alcuni sottocodici; (4) una codifica selettiva, attraverso la quale si possono individuare le categorie tematiche più generali e astratte. Di conseguenza, l'analisi dei dati è stata guidata dai dati stessi, piuttosto che dal ricercatore sul campo, e ha coinvolto la codifica aperta. Ciò si riferisce al processo di riflessione e interazione continua sia con i dati della ricerca che con la letteratura, consentendo così la categorizzazione dei contenuti in temi significativi. Ad ogni risposta è stato collegato il modulo strutturato utilizzato per raccogliere informazioni sull'intervistato. La fase di interpretazione dei risultati ha previsto la lettura delle citazioni (estratti di interviste) di ciascun codice per individuare temi ricorrenti, modelli interpretativi e linee di tendenza.

### ***3. Il profilo degli studenti universitari e la dotazione di competenze socio-emotive nel periodo post-pandemico***

Il campione è composto da 1.974 studenti universitari (si veda tabella 2.) iscritti presso atenei del territorio italiano, nel 60.5% dei casi di sesso femminile (maschi = 39.5%) e aventi cittadinanza italiana (98%; cittadinanza straniera = 2%), quasi la metà ha un'età compresa tra i 18 e i 23 anni (48%; 44 % = tra i 24 e i 29 anni; 8% = 30 anni o più) e risiede nell'area nord-ovest del nostro Paese (50%; nord-est = 24%; sud e isole =16%;

---

<sup>24</sup> IBM Corp (2021). IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 29.0.1. Armonk, NY: IBM Corp.

<sup>25</sup> La domanda del questionario era: «*In questo periodo di emergenza sanitaria e restrizioni sociali, cosa pensi sia cambiato nella tua rete di sostegno?*».

<sup>26</sup> NVivo qualitative data analysis. Version 12 [software]. QSR International Pty Ltd. 2018. Available from: <https://support.qsrinternational.com/nvivo/s/>.

<sup>27</sup> B. Glaser, A. Strauss, 1967.



centro = 10%), mentre solo il 19% ha una occupazione e, tra questi, il 54% gode di una condizione lavorativa continuativa (occasionale = 46%). Quanto al contesto familiare, si segnala che il massimo titolo di studio posseduto dai genitori, nel 59% dei rispondenti, è la laurea o un titolo post-laurea, nel 32% il diploma di scuola superiore, mentre nel 9% la licenza elementare. Se poniamo l'attenzione sul percorso formativo universitario, emerge che, nel 98% dei casi, i partecipanti allo studio scelgono atenei «in presenza», sia pubblici che privati (università telematica = 2%), poco più della metà afferisce all'area scientifico-tecnologica, il 31% a quella umanistico-sociale e il 17% quella medico-sanitaria, invece, per quanto riguarda il tipo di corso di laurea intrapreso, il 56% frequenta un corso triennale, il 28% magistrale e il 16% a ciclo unico, e il 46% sono studenti fuori sede (in sede = 54%). Per quanto concerne l'aspetto relazionale, rispetto al periodo pre-pandemia di Covid-19, l'intensità dei legami, nel 67% dei casi, si è indebolita, nel 20.5% è rimasta invariata e nel 12.5% si è fortificata. Allo stesso tempo, la frequenza delle interazioni, sia nella modalità *face-to-face* che online, per il 73% dei rispondenti, è diminuita, per il 14% è rimasta invariata e per il 13% è incrementata. Esaminando il supporto sociale<sup>28</sup> che gli studenti hanno ricevuto da altri colleghi universitari, si rileva una somiglianza tra i tre tipi di risorse considerate – supporto simbolico, aiuto nello studio, compagnia –, con una carenza nell'accesso a questi tipi di aiuto (dati i punteggi del campione complessivo, rispettivamente di 5.6, 5.5 e 5.3, su una scala che può assumere valori sino a un massimo di dieci). Infine, si rileva che gli studenti universitari godono di una soddisfazione di vita appena sufficiente<sup>29</sup> (6.2) e hanno una fiducia generalizzata<sup>30</sup> medio-bassa (5.8).

*Tabella 2. Il profilo dei partecipanti allo studio:  
socio-demografiche, percorso formativo e relazioni sociali*

<b>SOCIO-DEMOGRAFICHE</b>	<b>N=1974 %</b>
<i>Sesso</i>	
Maschio	39.5
Femmina	60.5
<i>Età</i>	
18-23	48.2
24-29	44.2
≥ 30	7.6
<i>Cittadinanza</i>	
Italiana	97.8
Straniera	2.2

<sup>28</sup> Ai fini della rilevazione del supporto mobilitato dagli altri colleghi universitari, si è chiesto ai rispondenti di indicare in che misura, in una scala da 0 (per niente) a 10 (molto), hanno ricevuto aiuto emotivo, nello studio e compagnia dagli altri studenti.

<sup>29</sup> La soddisfazione di vita è stata misurata utilizzando una scala con valori compresi tra 0 (per niente soddisfatto) e 10 (molto soddisfatto).

<sup>30</sup> Per misurare la variabile in oggetto, è stato chiesto agli intervistati di indicare in che misura, in una scala da 0 (per niente) a 10 (molto), ritenevano che gli altri fossero degni di fiducia.

<i>Residenza</i>	
Nord-ovest	49.7
Nord-est	24.2
Centro	10.3
Sud e isole	15.8
<i>Studente lavoratore</i>	
Si	18.7
No	81.3
<i>Condizione lavorativa</i>	
Occasionale	46.0
Continuativa	54.0
<i>Max titolo di studio dei genitori</i>	
Sino alla licenza media inferiore	8.6
Licenza media superiore	32.6
Laurea/ post-laurea	58.8
<b>PERCORSO UNIVERSITARIO</b>	
<i>Tipologia di università</i>	
Pubblica/Privata/Pontificia	97.8
Telematica	2.2
<i>Area scientifico-disciplinare</i>	
Scientifico-tecnologica	51.7
Medico-sanitaria	16.8
Umanistico-sociale	31.6
<i>Tipo di corso di laurea</i>	
Triennale	56.1
Magistrale	27.8
Ciclo unico	16.1
<i>Studente fuori sede</i>	
Si	46.2
No	53.8
<b>RELAZIONI SOCIALI</b>	
<i>Intensità delle relazioni con i colleghi universitari</i>	
Indebolita	67.0
Invariata	20.5
Fortificata	12.5
<i>Frequenza dell'interazione con i colleghi universitari (face-to-face – online)</i>	
Diminuita	72.6
Invariata	14.3
Incrementata	13.1
<i>Supporto sociale ricevuto dai colleghi universitari Media (DS)</i>	
Supporto emotivo	5.6 (2.7)
Aiuto nello studio	5.5 (2.8)
Compagnia	5.4 (2.8)
<i>Soddisfazione nella vita Media (DS)</i>	
	6.2 (2.1)
<i>Fiducia negli altri Media (DS)</i>	
	5.8 (2.0)

Prima di illustrare la distribuzione delle competenze socio-emotive nel campione dello studio, occorre una premessa sull'analisi interpretativa degli esiti in quanto ad oggi, per quanto a nostra conoscenza, non sono rinvenibili in letteratura precedenti studi che, nel contesto italiano, investigano i livelli di tali competenze in ambito accademico. Gli unici dati disponibili, esiti di misurazioni delle competenze socio-emotive attraverso

strumenti e forme di *assessment*, in ambito educativo in Italia fanno riferimento a sistemi di istruzione di grado inferiore<sup>31</sup>. Ne consegue che i valori assunti dalle variabili esplorate nella presente ricerca non possono suggerire una «buona», o, viceversa, «scarsa» dotazione delle competenze in questione, ma sarà possibile fare riferimento ai valori minimi e massimi che i soggetti possono assumere in ognuna delle scale costruite al fine di osservare la tendenza di questi esiti verso i livelli più elevati o più bassi delle competenze investigate.

Dopo aver individuato le competenze socio-emotive e gli indicatori che misurano ognuna di esse attraverso l'analisi delle componenti principali, sono state costruite le scale delle competenze in oggetto investigate nello studio. Le scale della *self-efficacy* e della *socievolezza* variano tra 10 e 50; la responsabilità, invece, può assumere valori tra 9 e 45. I valori più esigui designano la dotazione di bassi livelli di competenze socio-emotive e, viceversa, quelli più alti suggeriscono elevati livelli delle medesime. La tabella 3. mostra la distribuzione delle singole competenze nel campione complessivo. Da una prima interpretazione dei dati, tenendo in considerazione il range dei valori di ciascuna scala, si evince che gli intervistati presentano punteggi più elevati nella competenza della *responsabilità* (35.3), se consideriamo anche il punteggio massimo che essa può assumere, lievemente inferiori in quella della *self-efficacy* (35.2), laddove i più bassi si riscontrano nella *socievolezza* (32.0).

Tabella 3. Le competenze socio-emotive nel campione totale

COMPETENZE	N = 1974	
	Media (DS)	MIN-MAX
<i>Self-efficacy</i>	35.2 (6.0)	10-50
<i>Responsabilità</i>	35.3 (5.6)	13-45
<i>Socievolezza</i>	32.0 (7.2)	10-50

L'analisi bivariata (si veda tabella 4.) mette in luce che negli studenti maschi i livelli della competenza della *self-efficacy* (36.1) sono più elevati rispetto a quelli posseduti dalle femmine (34.7), mentre queste ultime manifestano livelli più alti di *responsabilità* (35.7; maschi = 34.7). Non vi è invece alcuna differenza significativa tra i due gruppi per quanto riguarda la *socievolezza*. Se ci si focalizza sulla caratteristica dell'età, le uniche differenze che si rilevano attengono alla competenza della *responsabilità*, con livelli più elevati nei soggetti più grandi d'età ( $\geq 24 = 35.6$ ; 18-23 = 35.1), laddove l'osservazione del background familiare indica punteggi più elevati in coloro i cui genitori possiedono un titolo di studio più basso (35.9) rispetto a coloro i cui familiari hanno conseguito un titolo di laurea o post-laurea (34.9). Quanto alla dimensione del supporto sociale mobilitato dagli altri colleghi universitari, gli intervistati che ricevono maggiore supporto emotivo presentano livelli di *socievolezza* (33.1) più elevati rispetto a coloro i quali possono

<sup>31</sup> A. Maccarini, 2021.

vantare solo in minima parte questo aiuto (30.8), lo stesso vale per i partecipanti che ricevono maggiore aiuto, dagli altri studenti, nelle attività di studio, i quali presentano livelli più alti (32.9) nella competenza in oggetto (aiuto nello studio medio-basso = 31.3). Nessuna differenza emerge tra i sottogruppi per quanto attiene alla competenza della *self-efficacy* e a quella della *responsabilità*. Inoltre, gli studenti che ricevono maggiore compagnia da parte dei colleghi universitari hanno livelli più elevati di *self-efficacy* (35.9), *responsabilità* (35.7) e *socievolezza* (33.3), se comparati a coloro il cui accesso a tale supporto è più limitato (rispettivamente, 34.6; 35.0; 31.0). Per quanto riguarda il sentimento di fiducia che si nutre nei confronti degli altri, i risultati suggeriscono che i soggetti che sentono di potersi fidare degli altri presentano livelli più alti delle competenze della *self-efficacy* (35.7; sentimento di fiducia medio-basso = 34.4) e della *socievolezza* (33.1; sentimento di fiducia medio-basso = 30.5), nessuna differenza si rileva nella competenza della *responsabilità*. Infine, i risultati suggeriscono che i partecipanti, i quali dichiarano di essere maggiormente soddisfatti della vita, presentano livelli più elevati di *self-efficacy* (37.0), *responsabilità* (36.1) e *socievolezza* (32.9), quando messi a confronto con coloro in cui tale soddisfazione è medio-bassa (rispettivamente 31.6; 33.6; 30.6).

Seppure le differenze nei punteggi sulle tre scale tra i diversi sottogruppi individuati non siano marcate, risultano statisticamente significative e non possono, le variabili prese in esame, non essere considerate quali indicatori di specifiche tendenze che devono considerarsi nella determinazione degli indicatori predittivi dello sviluppo e del potenziamento delle tre competenze socio-emotive esplorate nella presente ricerca.

Tabella 4. L'analisi bivariata

	N = 1974 %	Self-efficacy Media (DS)	Responsabilità Media (DS)	Socievolezza Media (DS)
<i>Sesso<sup>a</sup></i>				
Maschio	39.5	36.1 (6.7) **	34.7 (5.7)	32.0 (7.0)
Femmina	60.5	34.7 (6.4)	35.7 (5.4) **	32.2 (7.0)
<i>Età<sup>b</sup></i>				
18-23	48.2	35.1 (6.2)	35.1 (5.2)	31.9 (7.1)
≥ 24	51.8	35.4 (6.9)	35.6 (5.8) *	32.3 (6.9)
<i>Max titolo di studio dei genitori<sup>c</sup></i>				
Sino al diploma	41.2	35.5 (6.4)	35.9 (5.1) **	32.0 (7.1)
Laurea/ post-laurea	58.8	35.0 (6.7)	34.9 (5.8)	32.2 (7.0)
<i>Supporto emotivo ricevuto dai colleghi universitari Media (DS)<sup>d</sup></i>				
Medio-basso	42.2	34.9 (6.7)	35.3 (5.6)	30.8 (7.2)
Medio-alto	57.8	35.5 (6.4)	35.4 (5.4)	33.1 (6.7) **
<i>Aiuto nello studio ricevuto dai colleghi universitari Media (DS)<sup>e</sup></i>				
Medio-basso	44.7	35.0 (6.8)	35.5 (5.6)	31.3 (7.0)
Medio-alto	55.3	35.5 (6.4)	35.2 (5.5)	32.9 (6.9) **

<i>Aiuto compagnia dei colleghi universitari</i> Media (DS) <sup>f</sup>				
Medio-basso	47.3	34.6 (6.5)	35.0 (5.6)	31.0 (6.9)
Medio-alto	52.7	35.9 (6.4)**	35.7 (5.3)*	33.3 (6.8)**
<i>Fiducia negli altri</i> Media (DS) <sup>g</sup>				
Medio-bassa	37.4	34.4 (7.3)	35.3 (6.0)	30.5 (7.5)
Medio-alta	62.6	35.7 (6.1)**	35.4 (5.1)	33.1 (7.5)**
<i>Soddisfazione nella vita</i> Media (DS) <sup>h</sup>				
Medio-bassa	31.3	31.6 (7.0)	33.6 (6.1)	30.6 (7.4)
Medio-alta	68.7	37.0 (5.7)**	36.1(5.1)**	32.9 (6.8)**

Note: \*p < .05 \*\*p < .01

abcdefgh<sup>32</sup> Mann–Whitney<sup>32</sup> U test.

Il processo di analisi dei dati si è concluso con l'esecuzione di un'analisi multivariata (si veda tabella 5.), al fine di stimare le correlazioni tra le variabili strutturali e relazionali prese in esame nell'analisi bivariata e i livelli di competenze socio-emotive degli studenti del campione. Nello specifico, sono stati stimati tre modelli di regressione multipla, i quali vedevano incorporate soltanto quelle variabili che presentavano differenze statisticamente significative come esito dell'analisi bivariata. Di seguito, elenchiamo le variabili predittive esaminate per ogni modello di regressione:

- I modello (*Self-efficacy*): sesso degli intervistati; aiuto compagnia ricevuto dai colleghi universitari; fiducia negli altri; soddisfazione nella vita.
- Il modello (*Responsabilità*): sesso degli intervistati; età; un più elevato titolo di studio posseduto dai genitori; aiuto compagnia ricevuto dai colleghi universitari; soddisfazione nella vita.
- III modello (*Socievolezza*): supporto emotivo, aiuto nello studio e compagnia da parte dei colleghi universitari; fiducia negli altri; soddisfazione nella vita.

Nel *primo modello* di regressione le variabili che predicono la competenza della *self-efficacy* sono il sesso dei partecipanti allo studio e la loro soddisfazione nella vita ( $F(4,177) = 74.651, p = <.001$ ), pertanto il sesso maschile<sup>33</sup> è correlato a più elevati livelli della competenza in oggetto, così come un più elevato grado di soddisfazione nella vita. Nel *secondo modello* le variabili che predicono la competenza della responsabilità sono il sesso, l'età, il titolo di studio dei genitori e la soddisfazione nella vita ( $F(5,182) = 21.053, p = <.001$ ). Nella fattispecie, l'essere donna è correlato a livelli più alti di responsabilità, così come una maggiore età del soggetto (24 anni in su), il godere di un più elevato grado di soddisfazione nella vita e l'avere dei genitori con un titolo di studio più basso (sino al diploma). Nel *terzo modello* le variabili predittrici della competenza della socievolezza sono il supporto emotivo e la compagnia dei colleghi universitari, pertanto maggiori sono l'aiuto di tipo simbolico a cui si ha accesso nelle relazioni con gli altri studenti e le

<sup>32</sup> H. B. Mann, D. R. Whitney, 1947.

<sup>33</sup> La variabile «sesso» è stata così codificata: valore «0» nel caso di partecipanti maschi, valore «1» se femmine.

opportunità di trascorrere con loro il tempo libero, più elevato è il grado di socievolezza che si sviluppa; la fiducia negli altri e la soddisfazione nella vita, per cui all'incremento della predisposizione verso il prossimo e del sentimento di soddisfazione del proprio quotidiano, aumentano i livelli della competenza in oggetto ( $F(5,171) = 19.637, p < .001$ ).

Tab. 5. Modelli di regressione multipla che predicono i livelli di self-efficacy, responsabilità e socievolezza

Self-efficacy	B	95% IC per B		ES B	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
		Min.	Max				
Modello						.14	.14
Constant	26.88	25.39	28.36	.75			
Sesso intervistati	-1.4	-2.01	-.84	.29	-.10***		
Aiuto compagnia dei colleghi universitari	.54	-.04	1.13	.30	.04		
Fiducia negli altri	-.07	-.69	.53	.31	.00		
Soddisfazione nella vita	5.0	4.43	5.71	.32	.35***		
Responsabilità	B	95% IC per B		ES B	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
Model						.05	.05
Constant	30.58	28.96	32.19	.82			
Sesso intervistati	.91	.39	1.42	.26	.07***		
Età intervistati	.56	.06	1.07	.25	.05*		
Max titolo di studio dei genitori	-.67	-1.19	-.16	.26	-.05*		
Aiuto compagnia dei colleghi universitari	.21	-.30	.73	.26	.01		
Soddisfazione nella vita	2.4	1.87	2.99	.28	.19***		
Socievolezza	B	95% IC per B		ES B	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
Model						0.5	0.5
Constant	23.70	21.92	25.47	.90			
Supporto emotivo ricevuto dai colleghi universitari	1.21	.37	2.06	.43	.08**		
Aiuto nello studio ricevuto dai colleghi universitari	.24	-.56	1.05	.41	.01		
Aiuto compagnia dei colleghi universitari	.88	.10	1.66	.40	.06*		
Fiducia negli altri	1.86	1.15	2.58	.36	.12***		
Soddisfazione nella vita	1.04	.29	1.80	.38	.06**		

\* p < 0.05. \*\* p < 0.01. \*\*\* p < 0.001.

#### 4. Come cambiano le relazioni sociali

La domanda aperta del questionario si proponeva l'obiettivo di comprendere, attraverso le voci degli studenti, se e come le relazioni sociali sono cambiate negli ultimi anni a causa del distanziamento sociale. I partecipanti che hanno risposto al focus di approfondimento sulle relazioni sociali sono 587. Nell'analisi qualitativa sono stati

individuati complessivamente 15 codici, successivamente raggruppati in tre macrocategorie:

1. Sfilacciamento della rete di supporto
2. Perdita dei contatti sociali
3. Persistenza/ampliamento della rete di sostegno.

L'impatto dell'indebolimento delle reti non interessa solo la qualità delle relazioni, che si sono fatte sempre più rarefatte, ma ha inciso anche sul rendimento accademico. Le relazioni tra pari nel contesto accademico qualificano in questo senso un'esperienza che incide certamente sulla socievolezza del soggetto, ma interessa anche le modalità di affrontare lo studio e sviluppare processi di conoscenza condivisa con colleghi. Alcuni intervistati che menzionano la distanza dagli amici esterni alla famiglia o la difficoltà a mantenere i contatti con loro, riferiscono che le relazioni sono diventate più complesse e impegnative al culmine della pandemia, caratterizzate da sentimenti di vuoto.

*«Il legame con i miei colleghi universitari è cambiato molto. Ho perso quasi del tutto l'abitudine di studiare insieme agli altri, cosa che facevo spesso e che mi aiutava molto nella comprensione di tutti gli argomenti»*

(Donna, 23 anni, corso laurea magistrale).

*«La pandemia mi ha allontanato dalla mia città universitaria e di conseguenza dalla mia vita quotidiana, dal mio ragazzo, dai miei amici e da tutto ciò per cui stavo lavorando. Le relazioni forse non sono finite, ma sono diventate più complesse ed impegnative»* (Donna, 21 anni, corso di laurea triennale).

Questo processo trasformativo ha chiaramente inciso anche sulla vicinanza emotiva percepita dai soggetti nei confronti della propria rete universitaria. Altri riferiscono che la struttura della rete di sostegno è rimasta la stessa, ma che alcuni contatti sono diventati meno frequenti, diminuendo l'intensità dei legami.

*«La distanza ha diminuito l'intensità delle relazioni... Ho parlato meno frequentemente con le persone»*

(Donna, 19 anni, corso di laurea triennale).

In alcuni casi si parla di distanziamento intenzionale, causato non solo da necessità fisica ma come scelta consapevole. Le restrizioni sociali hanno stimolato la riflessione e una maggiore consapevolezza sulle relazioni esistenti.

*«Ho preso le distanze da tante persone che ora vedo meno... sono diventata più selettiva nella scelta degli amici»* (Donna, 24 anni, corso di laurea magistrale).

Temi particolarmente rilevanti, anche se meno frequenti, includono il crescente ritiro sociale dell'intervistato e le difficoltà emotive che necessitano di essere affrontate terapeuticamente. Il senso di solitudine o di assenza di una rete di sostegno denota un diffuso sentimento di isolamento e la percezione della rete effettivamente sgretolata. In particolare, i partecipanti riconoscono la necessità di un supporto professionale nell'affrontare l'ansia, la depressione o le difficoltà emotive.

*«Per cercare conforto ho iniziato un percorso psicologico, ora sono ancora in cura e con l'aiuto di una terapia farmacologica a base di antidepressivi e continuando le sedute psicologiche la mia qualità di vita è migliorata» (Uomo, 22 anni, corso di laurea triennale).*

Nel complesso, la pandemia ha chiaramente avuto un impatto significativo sulla dimensione delle reti sociali delle persone, che hanno subito una notevole contrazione, indicando che gli individui stavano riducendo il numero dei propri contatti o relazioni. Ciò potrebbe essere attribuito a vari fattori, tra cui le restrizioni e le connesse possibilità di movimento, i lockdown, la paura del contagio e in alcuni casi una scelta più selettiva delle relazioni da coltivare. L'esperienza di maggiore isolamento e tensione nelle relazioni riflette l'impatto emotivo e psicologico del periodo, influenzando la qualità delle connessioni personali. L'allontanamento da amici e colleghi costituisce un'esperienza comune, contribuendo alla percezione di una diminuzione della propria «connessione» sociale. Le difficoltà nell'esprimere emozioni o nel cercare o offrire assistenza illustrano la sfida di comunicare emozioni e di chiedere o dare aiuto.

Per quanto riguarda la categoria «perdita di contatti di persona», emerge come l'uso delle tecnologie digitali per mantenere le relazioni, come WhatsApp e Zoom, sia indicativo dell'avvenuto passaggio a modalità di comunicazione virtuale. Le videochiamate e le chat sono diventate strumenti essenziali per compensare la mancanza di interazioni fisiche.

*«Sono riuscita a mantenere i contatti con coetanei e colleghi universitari, grazie ai social network. Non vedo di persona i compagni di studio, ma comunichiamo via web» (Uomo, 19 anni, corso di laurea triennale).*

Fare affidamento su uno schermo può avere effetti negativi sulla profondità e sulla qualità delle conversazioni, portando a un senso di incompletezza e incomprendimento nelle interazioni. Alcuni partecipanti riferiscono che molte relazioni si sono indebolite, nonostante fossero ancora mantenute regolarmente attraverso i canali multimediali. Si parla di disagio nel condurre relazioni a distanza, con le interazioni online descritte come meno genuine, filtrate e prive di spontaneità.



*«I rapporti con parenti e amici sono diminuiti di persona e sono rimasti stabili attraverso i canali multimediali. A seguito delle pesanti restrizioni, i rapporti sociali sono cresciuti meno, e non sono ancora tornati alla normalità»* (Donna, 23 anni, corso di laurea magistrale).

Inoltre, alcuni intervistati lamentano di non essere riusciti a creare legami con altri studenti universitari a causa del distanziamento sociale, soprattutto nel caso delle matricole, per le quali non vi erano state precedenti occasioni di incontro e interazione. Mantenere le interazioni online credibili e affidabili è percepita come una sfida, suggerendo, cioè, che la mancanza di contatto fisico può influenzarne la qualità delle relazioni e richiedere la formulazione di un nuovo modello relazionale.

*«Non poter incontrare le persone di persona ha fatto sì che non si formassero legami con altri studenti universitari. Per questo dopo 18 mesi non conosco, nemmeno i nomi, della maggior parte dei miei colleghi universitari»* (Uomo, 20 anni, corso di laurea triennale).

L'ultima categoria attiene alla persistenza e all'ampliamento della rete di sostegno. Mentre alcuni studenti non hanno riscontrato alcun cambiamento nelle proprie relazioni durante la pandemia, altri sottolineano la completa assenza di una rete di sostegno ancor prima delle misure di contenimento. Questa osservazione suggerisce complesse dinamiche relazionali tra i giovani che preesistono all'emergenza pandemica e non possono pertanto essere considerate il solo effetto delle restrizioni sociali.

*«I rapporti con i miei genitori (con i quali convivo) sono rimasti invariati, i legami con loro erano deboli e distaccati anche prima della pandemia»* (Uomo, 19 anni, corso di laurea triennale).

*«Non avevo una rete di supporto prima della pandemia, e non ne ho una adesso, anche se sarebbe bello averne uno. Non ho amici intimi, e i pochi che considero amici non li vedo spesso»* ([Uomo, 21 anni, corso di laurea triennale).

Pochi intervistati, infine, riferiscono che l'emergenza sanitaria ha aumentato la necessità di chiedere aiuto, soprattutto sostegno simbolico, che a sua volta ha portato a compiere maggiori sforzi per restare in contatto con gli altri. La solidarietà, come principio guida per la gestione della pandemia, svolge un ruolo importante nell'attivare le persone a cercare e ricambiare aiuto.

*«Ho bisogno di molto più sostegno per affrontare i brutti momenti; quindi, rimango in contatto più spesso con le persone della mia rete»* (Donna, 23 anni, corso di laurea triennale).

Le verbalizzazioni mostrano come la crisi esterna data dalla pandemia di Covid-19, da un lato, ha acuito le difficoltà relazionali già esistenti all'interno della società, mentre dall'altro ha contribuito a stimolare le interazioni tra gli individui per cercare sostegno e affetto a fronte di eventi stressanti della vita.

### **5. Discussioni e conclusioni**

Il presente studio ha esplorato le competenze socio-emotive di 1.974 studenti universitari in Italia al fine di descriverne la loro dotazione. Inoltre, attraverso l'esecuzione di diversi test di analisi bivariata e multivariata, si è fatto luce sulle differenze dei livelli di competenze posseduti tra alcuni sottogruppi del campione, nonché sui fattori individuali e relazionali predittivi della *self-efficacy*, della *responsabilità* e della *socievolezza*.

Per quanto concerne il profilo degli intervistati, i partecipanti, nella quasi totalità dei casi, erano di origine italiana, con una prevalenza del sesso femminile, la metà aveva una età compresa tra i 18 e i 23 anni, il resto 24 anni o più, con una percentuale lievemente maggiore di coloro i cui genitori possedevano una laurea o un titolo post-laurea, mentre solo una minima parte di essi lavorava al tempo dell'intervista. Quanto al percorso universitario, gran parte degli studenti era iscritta ad un ateneo «in presenza», mentre poco più della metà afferiva al settore disciplinare scientifico-tecnologico (a seguire umanistico-sociale e medico-sanitario) e frequentava un corso di laurea triennale come studente in sede. Inoltre, come manifestato da una elevata percentuale di rispondenti, le relazioni con i colleghi universitari sembrano essersi impoverite a partire dalla pandemia, data la diminuzione nella frequenza delle interazioni e un modesto senso di sfiducia negli altri, e se l'aspetto relazionale costituisce una variabile cruciale nella definizione della condizione di benessere degli individui, non stupisce come questo possa essere associato ad un grado di soddisfazione di vita non elevato.

Concentrando l'attenzione sulle competenze socio-emotive investigate nel campione, i risultati suggeriscono livelli più elevati nella *skill* della responsabilità, lievemente inferiori se consideriamo la dotazione di *self-efficacy*, mentre quelli più bassi si riscontrano nella socievolezza. Gli esiti mettono in evidenza che il distanziamento sociale ha, da una parte, responsabilizzato gli studenti, pronti ad onorare i loro impegni nonostante il cambiamento radicale delle abitudini di vita, ma probabilmente, da un'altra parte, le difficoltà che hanno dovuto affrontare hanno costituito una vera sfida che può aver inciso sulla fiducia nelle proprie capacità. Le scarse occasioni di interazione in presenza e il doversi affidare prevalentemente allo strumento digitale per lo scambio di risorse sociali hanno avuto ripercussioni sulla socievolezza e, quindi, sulla possibilità di mantenere le connessioni sociali o di costruirne di nuove.

L'analisi bivariata ha messo in evidenza una maggiore dotazione della competenza «*self-efficacy*» nei maschi rispetto alle femmine, mentre quest'ultime vantano un più ampio senso di responsabilità. Anche l'età costituisce una determinante di questa competenza, i cui livelli incrementano nei soggetti più adulti, data la maggiore esperienza acquisita durante il processo di crescita, così come il background familiare con riferimento a coloro i cui genitori possiedono un titolo di studio più basso, probabilmente in quanto portatori di uno stato socio-economico che non ha potuto loro garantire opportunità di vita «sufficienti» e hanno veicolato, nel contesto familiare costituito, valori ben specifici circa l'importanza del senso di responsabilità nel raggiungimento di certi obiettivi, in particolar modo in ambito educativo. Se poniamo il focus sul supporto ricevuto dai colleghi universitari, maggiore è l'aiuto simbolico e nello studio, più elevati sono i livelli di *socievolezza*. L'aiuto compagnia, poi, è cruciale per una maggiore dotazione di tutte e tre le competenze esaminate. Questo dimostra come le *soft skills* si sviluppino progressivamente in virtù dell'interazione con i nostri mondi sociali di appartenenza<sup>34</sup>. Inoltre, gli studenti che nutrono un più elevato senso di fiducia nei riguardi degli altri, sviluppano una maggiore *self-efficacy*, provando ciò che costruiamo la nostra identità attraverso le relazioni sociali, che quando simmetriche e di supporto incrementano la fiducia in noi stessi e la credenza di riuscire a raggiungere gli obiettivi prefissati, e una maggiore *socievolezza*, in quanto determina l'apertura verso l'altro. Anche la soddisfazione di vita, in coloro nei quali è più elevata, è associata a maggiori livelli di *self-efficacy*, responsabilità e *socievolezza*.

L'analisi multivariata individua come elementi predittivi di una più elevata dotazione di *self-efficacy* il sesso maschile e un maggiore grado di soddisfazione nella vita, invece le determinanti di maggiori livelli di responsabilità sono l'essere donna, un'età più matura, il godere di un più elevato grado di soddisfazione di vita e l'aver dei genitori con un titolo di studio più basso. Infine, la possibilità di incrementare la competenza della *socievolezza* è legata a un maggiore supporto emotivo e aiuto compagnia da parte dei colleghi universitari, nonché ad un più elevato senso di fiducia negli altri e maggiore soddisfazione di vita.

La prospettiva qualitativa descrive una complessa interazione tra lo sfilacciamento delle relazioni e i profondi cambiamenti nelle dinamiche sociali, attribuibili principalmente al distanziamento sociale imposto dalle restrizioni pandemiche. Il tema delle relazioni logore comprende la dissociazione intenzionale e la perdita di contatto. Ciò ha portato al distacco emotivo e ad un indebolimento della rete di supporto per molti studenti. In generale, i risultati indicano una tendenza verso sentimenti di isolamento e minori opportunità sociali, soprattutto in ambito universitario. Nella maggior parte dei casi, la didattica a distanza ha ostacolato la possibilità di conoscere colleghi universitari, creando una barriera alla formazione di legami significativi. Poiché gli incontri fisici non erano possibili, c'era più studio individuale, così che gli studenti erano privati

---

<sup>34</sup> S. Srivastava, O. P. John, S. D. Gosling, J. Potter, 2003.

dell'opportunità di condividere esperienze di apprendimento con i colleghi. Se essere integrati in reti di supporto è un requisito importante per un buon rendimento scolastico<sup>35</sup>, l'assenza di altri studenti nelle reti di supporto ha probabilmente limitato l'acquisizione di competenze sociali e accademiche, così come il raggiungimento di risultati gratificanti. Le relazioni virtuali hanno fornito un mezzo di comunicazione alternativo durante la pandemia, ma non sempre sono riuscite a colmare il vuoto creato dalla mancanza di contatti di persona. Date le difficoltà segnalate nel mantenere connessioni significative attraverso le piattaforme digitali, gli intervistati hanno comprensibilmente espresso una preferenza per le interazioni di persona, considerate più genuine e gratificanti. Solo in pochi casi la pandemia sembra aver rafforzato la rete di supporto a causa di un aumento del bisogno di aiuto e di un conseguente maggiore sforzo per rimanere in contatto con gli *alter*, confermando ciò quanto già messo in evidenza da precedenti studi sul ruolo cruciale dei membri di supporto nel dare aiuto, quando si è chiamati ad affrontare momenti di difficoltà<sup>36</sup>.

L'impatto della pandemia sulle interazioni sociali si rivela complesso e multifattoriale, come dimostrano la varietà dei temi e delle esperienze condivise dagli intervistati. L'accesso a risorse diversificate non solo è fondamentale per il successo accademico, ma gioca anche un ruolo determinante nello sviluppo e nel potenziamento delle competenze socio-emotive e, quindi, del benessere individuale, offrendo supporto psicologico e opportunità di crescita personale. Questo contributo intende avviare una discussione sulle sfide emergenti per l'Università come istituzione, in relazione sia alla creazione e al potenziamento di *soft skills* per favorire il successo accademico, sia allo sviluppo di diverse forme di capitale sociale attraverso attività formative e ricreative che possano favorire la socializzazione. Le università, storicamente centri di apprendimento e innovazione, hanno la responsabilità di adattarsi a un contesto in continua evoluzione, dove le relazioni sociali diventano un valore aggiunto imprescindibile. È importante riflettere su come l'Università possa continuare a fungere da luogo privilegiato per l'accesso a risorse sociali e opportunità di sviluppo. Questo aspetto sottolinea l'importanza di sviluppare politiche universitarie mirate che possano sostenere la costruzione di reti di supporto e comunità solidali. Elementi di vulnerabilità probabilmente erano già presenti, ma le restrizioni normative hanno esacerbato le difficoltà nell'interazione interpersonale. Pertanto, è cruciale che le università riflettano su come possano intervenire per rafforzare il tessuto sociale all'interno dei loro campus. Si evidenzia così l'urgenza di un approccio sfumato ed empatico per comprendere le dinamiche in evoluzione. Solo attraverso un impegno concreto e una riflessione critica si potrà costruire un futuro in cui le università non siano solo luoghi di apprendimento, ma anche comunità fiorenti in cui gli studenti possano prosperare.

---

<sup>35</sup> L. Eggens, M.P.C. van der Werf, R.J. Bosker, 2008.

<sup>36</sup> K. R. Wentzel, C. M. Barry, K. A. Caldwell, 2004; L. Eggens, M. P. C. van der Werf, R. J. Bosker, 2008.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ARISTOVNIK Aleksander, KERŽIČ Damijana, RAVŠELJ Dejan, TOMAŽEVIC Nina, UMEK Lan, 2020, «Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective». In *Sustainability*, vol. 12. n. 20, 1-34.

CAPONE Vincenza, CASO Daniela, DONIZZETTI Anna Rosa, PROCENTESE Fortunata, 2020, «University student mental well-being during COVID-19 outbreak: What are the relationships between information seeking, perceived risk and personal resources related to the academic context?». In *Sustainability*, 12(17), 1-17.

COHEN Jacob, 1988, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2a ed.

CORKER Katherine S., OSWALD Frederick L., DONNELLAN Brent M., 2012, «Conscientiousness in the classroom: A process explanation». In *Journal of Personality*, 80(4), 995–1028.

CRONBACH Lee J., 1951, «Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests». In *Psychometrika*, 16, 3, pp. 297-334.

DONATI Pierpaolo, MASPERO Giulio, 2021, *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*. Città Nuova, Roma.

EGGENS Lilian, van der WERF Margaretha P. C., BOSKER Roel J., 2008, «The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education». In *Higher Education*, 55(5), 553-573.

GAMAGE Kelum A., WIJESURIYA Dilani I., EKANAYAKE Sakunthala Y., RENNIE Allan E., LAMBERT Chris G., GUNAWARDHANA Nanda, 2020, «Online delivery of teaching and laboratory practices: continuity of university programmes during COVID-19 pandemic». In *Education Sciences*, 10(10), 1-9.

GARCÍA-MORALES Victor J., GARRIDO-MORENO Aurora, MARTÍN-ROJAS Rodrigo, 2021, «The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario». In *Frontiers in Psychology*, vol. 12, 1-6.

GLASER Barney, STRAUSS Anselm, 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

GUO Jiesi, TANG Xin, MARSH Herbert W., PARKER Philip, BASARKOD Geetanjali, SAHDRA Baljinder, RANTA Mette, SALMELA-ARO Katariina, 2023, «The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective». In *Journal of personality and social psychology*, 124(5), 1079-1110.

HAY Ian, ASHMAN Adrian F., 2003, «The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers and gender». In *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 77-91.

HAYRAN Ceren, ANIK Lalin, 2021, «Well-being and fear of missing out (FOMO) on digital content in the time of COVID-19: A correlational analysis among university students». In *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 1-13.

KAISER Henry F., 1974, «An Index of Factorial Simplicity». In *Psychometrika*, 39, 31-36.

KANKARAŠ Miloš, SUAREZ-ALVAREZ Javier, 2019, *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD Education Working Papers 207, OECD Publishing, DOI: 10.1787/5007adef-en.

LANCINI Matteo, 2020, *Il ritiro sociale negli adolescenti: la solitudine di una generazione iperconnessa*. Raffaello Cortina Editore.

MACCARINI Andrea, 2021, *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola*. il Mulino, Bologna.

MANN Henry B., WHITNEY Donald R., 1947, «On a Test of whether One of Two-random Variables is Stochastically Larger than the Other». In *The Annals of Mathematical Statistics*, 18, 1, 50-60.

MORALES-RODRÍGUEZ Francisco M., 2021, «Fear, stress, resilience and coping strategies during COVID-19 in Spanish university students». In *Sustainability*, 13(11), 1-20.

MOSCATELLI Matteo, PANEBIANCO Daria, 2022, «Il profilo degli studenti universitari: una ricerca per osservare stili di vita e prospettive». In *L'Università a modo mio. Esperienze e stili di vita degli studenti universitari*, a cura di Sara Nanetti e Giuseppe Monteduro, 33-52. Trento, Erickson.

OECD, 2015, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.

NANETTI Sara, MONTEDURO Giuseppe (a cura di), 2022, *L'Università a modo mio. Esperienze e stili di vita degli studenti universitari*. Trento, Erickson.

NAGASAWA Richard, WONG Paul, 1999, «A theory of minority students' survival in college». In *Sociological Inquiry*, 69(1), 76-90.

NOFTLE Erik E., ROBINS Richard, 2007, «Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores». In *Journal of Personality and Social Psychology*, 93 (1), 116-130.

PALOMINO Juan C., RODRÍGUEZ Juan G., SEBASTIAN Raquel, 2020, «Wage inequality and poverty effects of lockdown and social distancing in Europe». In *European economic review*, 129, 1-25.

PANEBIANCO Daria, 2022, «Le relazioni sociali online e offline: verso quale cambiamento». In *L'Università a modo mio. Esperienze e stili di vita degli studenti universitari*, a cura di Sara Nanetti e Giuseppe Monteduro, 107-124. Trento, Erickson.

RAPANTA Chrysi, BOTTURI Luca, GOODYEAR Peter, GUÀRDIA Lourdes, KOOLE Marguerite, 2020, «Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity». In *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.

ROBBINS Steven B., LAUVER Kristy, HUY Le, DAVIS Daniel, LANGLEY Ronelle, CARLSTROM Aaron, 2004, «Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis». In *Psychol Bull.* 2004 Mar;130(2), 261-288.

SAHU Pradeep, 2020, «Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff». In *Cureus*, 12(4), e7541, 1-6.

SELVARAJ Ambika, RADHIN Vishnu, NITHIN Ka, BENSON Noel, MATHEW Arun J., 2021, «Effect of pandemic based online education on teaching and learning system». In *International Journal of Educational Development*, 85, doi: 10.1016/j.ijedudev.2021.102444., 1-12.

SIGNORELLI Alessia, MORGANTI Annalisa, PASCOLETTI Stefano, 2021, «Boosting emotional intelligence in the post-Covid. Flexible approaches in teaching social and emotional skills». In *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(3), 41-58.

SOTO Christopher, NAPOLITANO Christopher M., SEWELL Madison N., YOON Hee J., ROBERTS B. W., 2024, «Going beyond traits: Social, emotional, and behavioral skills matter for adolescents' success». In *Social Psychological and Personality Science*, 15(1), 33-45.

SRIVASTAVA Sanjay, JOHN Oliver P., GOSLING Samuel D., POTTER Jeff, 2003, «Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change?». In *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1041-1053.

TINTORI Antonio, CERBARA Loredana, CIANCIMINO Giulia, 2020, «Geografia delle emozioni primarie e degli atteggiamenti durante il distanziamento sociale ai tempi del covid-19 in Italia». In *Plurilinguismo e migrazioni*, Roma: CNR Edizioni, 77-97.

WENTZEL Kathryn R., BARRY Carolyn M., CALDWELL Kathryn A., 2004, «Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment». In *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.

WALTON Kate E., ALLEN Jeff, MAXWELL J. Box, MURANO Dana, BURRUS Jeremy, 2023, «Social and Emotional Skills Predict Postsecondary Enrollment and Retention». In *Journal of Intelligence*, 1-16.

ZELL Ethan, LESICK Tara L., 2021, «Big five personality traits and performance: A quantitative synthesis of 50+ meta-analyses». In *Journal of Personality*, Advance online publication, 559-573.