Revista de Formación en Educación, 2026, *1*, Artículo 9
https://doi.org/10.21134/xz0chh64

INVESTIGACIÓN ORIGINAL **Open Access**

Ajuste escolar en estudiantado de secundaria: el papel de las competencias socioemocionales y los rasgos de personalidad

School Adjustment in High School Students: The Role of Socio-Emotional Competencies and Personality Traits

Alberto Villaescusa López y José Antonio Piqueras Rodríguez*

Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche, España.

*Correspondencia:
jpiqueras@umh.es

Recibido: *20*/12/2025
Aceptado: *21/12/2025*
Publicado: *1/04/2026*

Funciones de los autores:
Todos los autores conceptualizaron y diseñaron el estudio, analizaron los datos y diseñaron la propuesta de intervención innovadora. Todos los autores han aprobado esta versión final del texto.

Citación:
Villaescusa-López, L., & Piqueras, J.A. (2026). Ajuste escolar en estudiantado de secundaria: el papel de las competencias socioemocionales, y los rasgos de personalidad. *Revista de Formación en Educación, 1*, Artículo 9. https://doi.org/10.21134/xz0chh64

Resumen

El presente trabajo analiza la relación entre las competencias socioemocionales, los rasgos de personalidad y el ajuste escolar en adolescentes, evaluado a través de la subescala de Ajuste Escolar del Kiddo-KINDL. Se utilizó un diseño no experimental, descriptivo, transversal y correlacional, con una muestra de 306 estudiantes de entre 12 y 16 años. Los instrumentos empleados fueron el Kiddo- KINDL, la Encuesta de Salud Socioemocional para Secundaria (SEHS-S) para las competencias socioemocionales según el modelo de Covitalidad, y el Inventario de Personalidad de Diez Ítems para Niños y Adolescentes (TIPI-NA) para la evaluación de rasgos de personalidad según el modelo de los Cinco Grandes. Los resultados obtenidos mediante análisis correlacionales y regresión jerárquica múltiple muestran que competencias como la creencia en uno mismo y el compromiso con la vida, así como el rasgo de responsabilidad, son predictores significativos del ajuste escolar. El sexo presentó una influencia inicial, pero fue absorbido en el modelo completo por las variables psicológicas. Estos hallazgos refuerzan la importancia de desarrollar programas de intervención socioemocional y fortalecer las fortalezas personales para mejorar la calidad de vida y el éxito académico de los adolescentes. El estudio destaca la necesidad de integrar la promoción del bienestar socioemocional en la orientación educativa como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se reconocen las limitaciones del estudio y se proponen futuras líneas de investigación para avanzar en la comprensión del ajuste escolar y su relación con variables psicológicas y contextuales.

Palabras claves: Ajuste escolar, competencias socioemocionales, Covitalidad, personalidad, orientación educativa, bienestar escolar.

Abstract

This work analyzes the relationship between socio-emotional competencies, personality traits, and school adjustment in adolescents, assessed through the School Life subscale of the Kiddo-KINDL. A non-experimental, descriptive, cross-sectional, and correlational design was employed, involving a sample of 306 students aged between 12 and 16 years. The instruments used included the Kiddo-KINDL, the Social Emotional Health Survey–Secondary (SEHS-S) to assess socioemotional competencies based on the Covitality model, and the Ten-Item Personality Inventory for Children and Adolescentes (TIPI-CA) to evaluate personality traits according to the Big Five model. Results obtained through correlational analyses and hierarchical multiple regression indicated that competencies such as self- belief and life engagement, along with the trait of conscientiousness, were significant predictors of school adjustment. Gender showed an initial influence, but it was absorbed by psychological variables in the full model. These findings reinforce the importance of implementing socio-emotional intervention programs and strengthening personal assets to improve adolescents' quality of life and academic success. The study highlights the need to integrate the promotion of socio-emotional well-being into educational guidance as a key element of the teaching-learning process. Additionally, the study acknowledges its limitations and proposes future research directions to further explore school adjustment and its relationship with psychological and contextual variables.

Keywords: School adjustment, socioemotional competencies, personality, Covitality, educational guidance, school well-being

© [2026] Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción sin fines comerciales en cualquier medio, siempre que se dé el crédito apropiado a los autores y a la fuente original. Para más información, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es

Introducción

El ajuste escolar puede definirse como la capacidad del estudiante para adaptarse a las demandas académicas, sociales y emocionales del entorno educativo. Este constructo incluye componentes como el rendimiento académico, la interacción social y el bienestar emocional (Ladd et al., 2017). Sin embargo, en el contexto del modelo Kiddo-KINDL, el enfoque se amplía hacia la calidad de vida relacionada con la salud (HRQoL), que evalúa la percepción del bienestar físico, emocional y social de los niños y adolescentes en diversos contextos, incluyendo la escuela (Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998).

El Kiddo-KINDL, diseñado específicamente para niños de 8 a 16 años, mide seis dimensiones principales: Bienestar físico: salud corporal y limitaciones relacionadas; Bienestar emocional: sentimientos positivos y manejo del estrés; Autoestima: percepción de sí mismo; Relaciones familiares: calidad de los vínculos familiares; Amigos y relaciones sociales: conexiones y apoyo social; y Vida escolar: experiencias en el entorno educativo, como relaciones con compañeros y maestros, y percepción del desempeño escolar.

La vida escolar, como subdimensión, evalúa la percepción subjetiva del estudiante sobre su desempeño y relaciones en el entorno educativo, lo que la convierte en un indicador relevante del ajuste escolar. Este aspecto ha cobrado especial importancia en los últimos años, ante el reconocimiento de que una experiencia escolar positiva repercute significativamente en el desarrollo psicológico general y en la trayectoria educativa futura. Diversos estudios señalan que el bienestar en el contexto escolar no solo afecta el rendimiento académico, sino también a factores como la motivación, la autoeficacia y la participación del alumnado en la vida institucional. En consecuencia, se vuelve imprescindible analizar qué variables psicológicas y sociales explican esta vivencia escolar positiva, más allá de los logros académicos objetivos.

En este sentido, las investigaciones recientes en el ámbito de la psicología educativa subrayan el valor de las variables disposicionales —como la personalidad— y las habilidades psicosociales —como las competencias socioemocionales— en la configuración del ajuste escolar. La interacción de estos elementos puede facilitar la adaptación del alumno, promoviendo entornos escolares más inclusivos y emocionalmente seguros. Esta perspectiva, centrada en el desarrollo integral del estudiante, promueve una visión más amplia de la calidad educativa, en la que el bienestar emocional es considerado un objetivo educativo en sí mismo.

Competencias Socioemocionales

Las competencias socioemocionales representan un conjunto de habilidades necesarias para gestionar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020). Estas habilidades incluyen: i) Regulación emocional: manejo de emociones y estrés; ii) Relaciones positivas: capacidad para interactuar de manera efectiva con otros; y iii) confianza en uno mismo: capacidad para interactuar de manera efectiva con otros.

El modelo SEHS-S (Social Emotional Health Survey–Secondary) mide estas competencias como indicadores de la covitalidad, un estado en el que las habilidades socioemocionales trabajan conjuntamente para promover el bienestar psicológico y el rendimiento académico (Furlong et al., 2014). Investigaciones previas han demostrado que las competencias socioemocionales se correlacionan con la calidad de vida y el ajuste escolar, proporcionando habilidades clave para enfrentar desafíos en el contexto educativo.

Además, estas competencias se consideran un factor protector frente a diversas problemáticas escolares, como el acoso, el aislamiento social o el bajo rendimiento. Programas basados en el desarrollo socioemocional han demostrado efectos positivos tanto en el clima del aula como en la autorregulación del alumnado. Esto refuerza la necesidad de promover estas habilidades de forma sistemática y no como elementos accesorios de la educación formal. Desde un punto de vista práctico, el desarrollo de estas competencias permite a los estudiantes manejar los conflictos interpersonales, tomar decisiones informadas y establecer metas significativas.

Personalidad

La personalidad es un conjunto de rasgos estables que influyen en el comportamiento, las emociones y los

pensamientos de los individuos (McCrae & Costa, 1997). El modelo de los Cinco Grandes identifica cinco dimensiones fundamentales: Apertura a la experiencia: curiosidad y creatividad; Responsabilidad: organización y autodisciplina; Extraversión: energía y sociabilidad; Amabilidad: cooperación y empatía; y Estabilidad emocional: capacidad para manejar el estrés y evitar reacciones emocionales intensas.

El instrumento TIPI-NA, una versión abreviada del inventario TIPI (Gosling et al, 2003) de los Cinco Grandes, permite evaluar estas dimensiones de manera eficiente. En el contexto educativo, la responsabilidad y la estabilidad emocional son particularmente relevantes, ya que se relacionan con el rendimiento académico y el ajuste escolar (Poropat, 2009).

Cabe señalar que, aunque los rasgos de personalidad son considerados relativamente estables a lo largo del tiempo, su expresión puede variar en función del entorno y las experiencias vividas. Por ejemplo, un entorno escolar seguro y estimulante puede potenciar el desarrollo de la amabilidad o la apertura, mientras que contextos percibidos como amenazantes pueden activar rasgos de inestabilidad emocional. Así, el entorno escolar puede actuar como modulador de la personalidad expresada, lo cual tiene importantes implicaciones para la intervención psicoeducativa.

Relación entre Competencias Socioemocionales, Personalidad y Ajuste Escolar

Las competencias socioemocionales y la personalidad interactúan de manera significativa para influir en el ajuste escolar y la calidad de vida relacionada con la salud. Así, las competencias socioemocionales: facilitan la regulación del comportamiento y el establecimiento de relaciones positivas, lo que mejora tanto la experiencia en la vida escolar como el bienestar emocional (Durlak et al., 2011). Por su parte, desde el marco de la psicología de la personalidad: rasgos como la responsabilidad y la estabilidad emocional contribuyen al manejo del estrés y la adaptación a las demandas escolares.

Diversos estudios han demostrado que estas variables no solo son independientes, sino que interactúan entre sí. Por ejemplo, una alta responsabilidad puede potenciar los efectos de las competencias socioemocionales en el ajuste escolar, mientras que la estabilidad emocional actúa como un amortiguador frente a factores estresantes (Valiente et al., 2021). Sin embargo, aún existe una brecha en la literatura sobre cómo estas dimensiones influyen conjuntamente en la percepción de la calidad de vida relacionada con la salud en el ámbito escolar.

En este sentido, se plantea la necesidad de modelos explicativos integradores que contemplen la dinámica entre rasgos de personalidad y habilidades socioemocionales. Este enfoque permitiría una comprensión más precisa de los factores que influyen en el bienestar escolar, así como el diseño de intervenciones más personalizadas. Además, investigaciones futuras podrían explorar cómo esta interacción varía en función del contexto educativo, la etapa del desarrollo o las características culturales del alumnado.

Método

Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 306 niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años (Media= 14.36; *DT*: 1.55), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. El tamaño final de la muestra incluyó un total de 306 participantes, de los cuales el 52% fueron niños. Este enfoque permitió incluir estudiantes que cumplían con los criterios establecidos para el estudio y estaban disponibles en los centros educativos colaboradores.

Los criterios de inclusión definidos para este estudio fueron los siguientes: (1) estar comprendido dentro del rango de edad especificado, (2) estar matriculado en un centro educativo de nivel primario o secundario, y (3) contar con el consentimiento informado, tanto del propio participante como de sus padres o tutores legales. Estos criterios aseguraron la idoneidad de los participantes para el estudio y su capacidad de contribuir de manera válida a los objetivos propuestos.

Por otro lado, los criterios de exclusión incluyeron la presencia de discapacidades cognitivas severas que pudieran interferir significativamente en la comprensión de las instrucciones y la cumplimentación de los

cuestionarios. Aunque la diversidad era un objetivo del diseño muestral, este criterio se estableció para garantizar la calidad y confiabilidad de los datos recogidos.

Todos los participantes colaboraron de forma completamente voluntaria, y desde el inicio del estudio se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos recopilados, en cumplimiento con la normativa vigente en materia de protección de datos.

Instrumentos

En este estudio se utilizaron dos herramientas principales para la recogida de datos, seleccionadas por su validez y fiabilidad para medir las variables de interés: la calidad de vida relacionada con la salud y las competencias socioemocionales.

El primer instrumento fue el KIDDO-KINDL, un cuestionario validado internacionalmente que mide la calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes. Este cuestionario consta de 24 ítems distribuidos en seis áreas específicas: bienestar físico, bienestar emocional, autoestima, relaciones familiares, relaciones con pares y vida/ajuste escolar. Las respuestas se recopilaron utilizando una escala tipo Likert de cinco puntos, en la que 1 correspondía a "nunca" y 5 a "siempre". La puntuación total de este cuestionario permite identificar diferentes niveles de calidad de vida, siendo una puntuación más alta indicativa de una percepción positiva de su calidad de vida. Para este estudio se utilizó la escala de Vida Escolar como indicador de ajuste escolar, que incluye la percepción del entorno escolar, incluyendo grado de satisfacción con la escuela, percepción de carga académica o estrés escolar (donde se invierten las respuestas), interés y motivación hacia las actividades escolares y capacidad de afrontamiento de las demandas escolares.

Para evaluar las competencias socioemocionales, se empleó el *Social Emotional Health Survey–Secondary* (SEHS-S; Furlong et al., 2014), que mide la covitalidad de los estudiantes en relación con los resultados escolares. Este instrumento está diseñado para adolescentes y consta de 36 ítems que evalúan fortalezas psicosociales positivas. Las puntuaciones se agrupan en 12 subescalas que representan constructos únicos de salud socioemocional positiva, organizados en torno a cuatro dominios generales: creencia en uno mismo, creencia en los demás, competencia emocional y compromiso con la vida. Cada uno de estos dominios incluye tres subescalas específicas que permiten un análisis detallado del perfil socioemocional del estudiante.

El dominio de *creencia en uno mismo* engloba la autoestima escolar, la autoeficacia y la persistencia. Estas dimensiones reflejan el grado en que el estudiante confía en sus capacidades para afrontar desafíos académicos y personales. *Creencia en los demás* incluye la percepción de apoyo de adultos, la conexión con compañeros y la percepción de un entorno seguro, resaltando el valor de las relaciones interpersonales y el contexto social. *Competencia emocional* se evalúa mediante la regulación emocional, la empatía y la autoevaluación, habilidades clave para una adecuada gestión de emociones y vínculos afectivos. Finalmente, *compromiso con la vida* comprende la gratitud, el optimismo y la implicación con metas personales, aspectos que favorecen una actitud activa, positiva y resiliente ante la vida.

La versión española del SEHS-S ha demostrado excelentes propiedades psicométricas y ha sido empleada en diversos estudios con población adolescente (Piqueras et al., 2022), confirmando su fiabilidad y validez para el contexto educativo. Su uso en este trabajo permite no solo identificar niveles de desarrollo socioemocional, sino también analizar cómo estas fortalezas interactúan con otras variables psicológicas para influir en la vivencia escolar del alumnado.

El *Ten-Item Personality Inventory for Children and Adolescents* (TIPI-CA; López-Fernández et al., 2024) es una adaptación del TIPI original (Gosling et al., 2003) diseñada para evaluar los rasgos de personalidad en población infantil y adolescente conforme al modelo de los Cinco Grandes. Se trata de un instrumento ultra-breve compuesto por 10 ítems, con dos ítems por cada dimensión: estabilidad emocional (neuroticismo inverso), extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad. Los ítems se presentan en formato Likert (habitualmente de 7 puntos) y están formulados mediante pares de descriptores opuestos, lo que permite captar cada rasgo de forma sintética maximizando la validez de contenido pese a su brevedad . Esta versión ha sido adaptada lingüísticamente para garantizar su comprensión en edades tempranas, siendo aplicable aproximadamente entre los 7 y los 18 años. En cuanto a sus propiedades psicométricas, el TIPI-CA

muestra validez convergente adecuada con instrumentos más extensos del modelo de los Cinco Grandes, aunque presenta bajos índices de consistencia interna, lo cual es esperable dado el reducido número de ítems por dimensión. Asimismo, evidencia una estabilidad temporal aceptable, si bien algo inferior a la observada en adultos. En conjunto, el TIPI-CA constituye una herramienta útil para obtener una estimación rápida de la personalidad en contextos donde el tiempo de evaluación es limitado o se administra junto a otras medidas, siendo especialmente apropiado en estudios con niños y adolescentes en entornos educativos o de investigación.

Procedimiento

Tras la aprobación ética, los investigadores contactaron con los centros educativos participantes para presentar el proyecto y coordinar su implementación. Se entregó a las familias de los posibles participantes una carta informativa que describía los objetivos y procedimientos del estudio, junto con el consentimiento informado que debía ser firmado por los padres o tutores legales.

Este estudio se enmarca en un proyecto de I+D+i de 2017 (PSI2017-88280-R), que contó con la aprobación institucional a nivel ético y legal por parte de la Oficina de Investigación Responsable del Órgano de Evaluación de Proyectos de la Universidad Miguel Hernández de Elche (DPS.JPR.02.17).

La recogida de datos se llevó a cabo durante el horario escolar, en aulas específicamente habilitadas para garantizar un entorno tranquilo y libre de distracciones. Antes de la administración de los cuestionarios, los investigadores dieron instrucciones claras y respondieron a cualquier duda de los participantes. Los cuestionarios se completaron en formato digital. El tiempo promedio estimado para la cumplimentación de ambos cuestionarios fue de aproximadamente 30 minutos.

Diseño y análisis de datos

El diseño del estudio fue “no experimental, descriptivo, transversal y correlacional”. Este enfoque permitió observar y analizar las relaciones entre las variables estudiadas sin intervenir en el entorno de los participantes.

Para el análisis de los datos, se utilizó el software estadístico SPSS Statistics (versión 29.0). En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos para examinar las características sociodemográficas de la muestra, incluyendo edad, género y otros factores relevantes. Estos análisis descriptivos también se usaron para explorar las distribuciones de las variables relacionadas con la calidad de vida y las competencias socioemocionales.

Posteriormente, se realizaron análisis correlacionales para investigar la relación entre las competencias socioemocionales y la calidad de vida de los participantes. Este procedimiento permitió identificar patrones y tendencias en los datos que aportaron una visión más profunda sobre cómo se relacionan estas variables en el contexto de la educación primaria y secundaria.

Además, se aplicaron análisis de correlación lineal para explorar posibles asociaciones entre variables específicas. Por ejemplo, se examinó cómo dimensiones particulares de las competencias socioemocionales, como la empatía o la autorregulación, se relacionan con áreas específicas de calidad de vida, como el bienestar emocional o las relaciones con pares.

Finalmente, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal considerando la variable dependiente la subdimensión de calidad de vida relacionada con la salud, Vida Escolar, y las variables independientes que se incluyeron en tres pasos. En el primer paso se incluyeron variables sociodemográficas (sexo y edad), a continuación, los rasgos de personalidad y en el tercer paso las fortalezas socioemocionales desde el modelo de covitalidad. De este modo, se puede obtener el efecto de las competencias una vez controlados los efectos de las variables sociodemográficas y las variables disposicionales de personalidad.

Resultados

El presente apartado ofrece una descripción detallada de los resultados obtenidos tras la aplicación de los análisis estadísticos planteados, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación relacionadas con los factores predictores del ajuste escolar, evaluado mediante la subescala Vida o Ajuste Escolar (Kiddo School) del cuestionario Kiddo-KINDL. Se emplearon análisis descriptivos, correlacionales y de regresión lineal múltiple por pasos jerárquicos.

Análisis descriptivo

La muestra analizada estuvo compuesta por un total de 306 participantes, con una edad media de 14.36 años (DE = 1.548), distribuidos equitativamente entre sexos (52% niños y 48% niñas, codificados como variable dicotómica). Las puntuaciones medias de las principales variables se presentan en la Tabla 1. En cuanto a la variable dependiente Vida/Ajuste Escolar (Kiddo School), se obtuvo una media de 14.10 (DE = 2.24), indicando una percepción media-alta del ajuste escolar en la muestra.

Tabla 1:

Medias y desviaciones típicas de las variables del estudio

Variable	*M*	*DT*
Vida/Ajuste Escolar (Kiddo-School)[a]	14.10	2.24
Edad	14.36	1.55
Extraversión[b]	4.92	1.47
Amabilidad[b]	5.70	1.01
Responsabilidad[b]	5.49	1.17
Estabilidad emocional[b]	4.53	1.48
Apertura a la experiencia[b]	5.03	1.23
Creencia en uno mismo[c]	26.05	4.23
Creencia en los otros[c]	29.62	4.85
Competencia emocional[c]	27.63	4.14
Compromiso con la vida[c]	27.22	5.54

Nota. [a] Puntuación derivada a partir de la escala Kiddo-School del Kiddo-Kindl; [b] Rasgos de personalidad evaluados mediante el Ten Item personality Inventory for Children and Adolescents (TIPI-CA); [c] Dimensiones de la Social Emotional Health Survery-Secondary (SEHS-S).

Correlaciones bivariadas

Se exploraron las asociaciones entre la subescala Vida/Ajuste Escolar (Kiddo School) y las variables predictoras mediante correlaciones de Pearson. Los resultados indicaron correlaciones significativas y positivas con todas las dimensiones de competencias socioemocionales y varios rasgos de personalidad.

La mayor correlación se observó entre Vida/Ajuste Escolar y Creencia en Uno Mismo (r = .48, p < .001), seguido de Compromiso Vida (r = .43, p < .001), Creencia en Otros (r = .37, p < .001) y Competencia Emocional (r = .21, p < .001).

En cuanto a la personalidad, se encontraron correlaciones significativas con Amabilidad (r = .31, p < .001), Responsabilidad (r = .30, p < .001), Estabilidad emocional (r = .31, p < .001), Extraversión (r = .22, p < .001) y Apertura (r = .22, p <.001).

La edad no presentó correlación significativa con la variable dependiente, mientras que el sexo presentó una correlación negativa débil (r = -.15, p < .01), sugiriendo una leve tendencia de puntuaciones más altas en

ajuste escolar en niñas.

Tabla 2:

Correlaciones entre la variable Vida/Ajuste Escolar[a] y las variables predictoras

Variable	*r* de Pearson	Sig. (bilateral)
Sexo (dicotómico)	-.15	.004
Edad	-.07	.12
Extraversión[b]	.22	< 0.001
Amabilidad[b]	.31	< 0.001
Responsabilidad[b]	.30	< 0.001
Estabilidad emocional[b]	.31	< 0.001
Apertura a la experiencia[b]	.22	< 0.001
Creencia en uno mismo[c]	.48	< 0.001
Creencia en los otros[c]	.37	< 0.001
Competencia emocional[c]	.21	< 0.001
Compromiso con la vida[c]	.43	< 0.001

Nota. [a] Puntuación derivada a partir de la escala Kiddo-School del Kiddo-Kindl; [b] Rasgos de personalidad evaluados mediante el Ten Item personality Inventory for Children and Adolescents (TIPI-CA); [c] Dimensiones de la Social Emotional Health Survery-Secondary (SEHS-S).

Regresión jerárquica múltiple

Con el objetivo de determinar el poder predictivo de las variables sociodemográficas, de personalidad y competencias socioemocionales sobre el ajuste escolar (Kiddo School), se analizaron tres modelos de regresión lineal jerárquica.

En primer lugar, se realizó un diagnóstico del modelo. Así, los análisis de colinealidad indicaron tolerancias adecuadas y valores VIF inferiores a 2 para todos los predictores, descartando problemas de multicolinealidad. Además, los residuos estandarizados se distribuyeron normalmente, y los valores atípicos estuvieron dentro de los rangos aceptables (mínimo = -2.72, máximo = 2.61). No se observaron valores extremos que afectaran a la estabilidad del modelo. Una vez comprobada la validez del modelo se analizó el papel de las diferentes variables por bloques.

Según los resultados obtenidos, el primer modelo, que incluía solo las variables sociodemográficas (sexo y edad), no fue estadísticamente significativo (R^2 = .019, p = .057). En el segundo paso, se incorporaron los cinco grandes rasgos de personalidad, mejorando significativamente la explicación del modelo (R^2 = .145, p < .001). Entre los predictores más relevantes destacaron la responsabilidad (β = .218, p < .001), la estabilidad emocional (β = .153, p = .019) y la extraversión, con un peso negativo (β = −.190, p = .002). En el modelo final, se añadieron las dimensiones de la Covitalidad, alcanzando un R^2 = .197 (p < .001). La creencia en uno mismo emergió como un predictor significativo (β = .267, p < .001), junto con la responsabilidad, la extraversión (negativamente), y también se observaron efectos significativos del sexo y la edad. Este modelo confirma la relevancia tanto de los rasgos de personalidad como de las competencias socioemocionales en el rendimiento académico del alumnado.

Tabla 3:

Modelos de regresión lineal jerárquica para la variable dependiente Vida/Ajuste Escolar[a]

Modelo	Variable	*B*	β	*t*	*p*
1	Sexo	.256	.102	1.751	.08
	Edad	−.089	−.112	−1.917	.06
2	Sexo	.247	.099	1.615	.11
	Edad	−.094	−.118	−2.126	.03*
	Extraversión[b]	−.160	−.190	−3.134	.002**
	Amabilidad[b]	.126	.102	1.641	.10
	Responsabilidad[b]	.233	.218	3.641	<.001**
	Estabilidad emocional[b]	.128	.153	2.349	.02*
	Apertura a la experiencia[b]	.024	.024	0.408	.68
3	Sexo	.340	.136	2.245	.03*
	Edad	−.087	−.109	−2.000	.046*
	Extraversión[b]	−.185	−.221	−3.480	<.001**
	Amabilidad[b]	.087	.070	1.097	.27
	Responsabilidad[b]	.190	.178	2.972	.003**
	Estabilidad emocional[b]	.091	.108	1.665	.09
	Apertura a la experiencia[b]	−.009	−.009	−0.153	.88
	Creencia en uno mismo[c]	.078	.267	3.738	<.001**
	Creencia en otros[c]	−.024	−.092	−1.383	.17
	Competencia emocional[c]	.009	.029	0.470	.64
	Compromiso con la vida[c]	.005	.021	0.283	.78

Nota. *N*=298. Predictores significativos $p < .01$**, $p < .05$*; [a] Puntuación derivada a partir de la escala Kiddo-School del Kiddo-Kindl; [b] Rasgos de personalidad evaluados mediante el Ten Item personality Inventory for Children and Adolescents (TIPI-CA); [c] Dimensiones de la Social Emotional Health Survery-Secondary (SEHS-S).

Modelo 1: Variables sociodemográficas

En el primer modelo se incluyeron como predictores el sexo y la edad. Aunque el modelo no alcanzó significación estadística global (R^2 = .019, p = .057), se observó una tendencia en ambas variables. El sexo mostró un coeficiente positivo (B = .256, β = .102), con una t = 1.751 y p = .08, lo que sugiere una ligera ventaja en el ajuste escolar para las adolescentes, aunque sin llegar a la significación estadística convencional. En cuanto a la edad, el coeficiente fue negativo (B = −.089, β = −.112), con una t = −1.917 y p = .06, indicando también una tendencia inversa entre mayor edad y menor ajuste, aunque no significativa.

Modelo 2: Inclusión de rasgos de personalidad

La incorporación de los cinco grandes rasgos de personalidad en el segundo modelo mejoró sustancialmente

el ajuste del modelo (R^2 = .145, p < .001). Entre los predictores, la responsabilidad destacó como el más significativo (β = .218, p < .001), seguida de la extraversión, que presentó una asociación negativa significativa (β = −.190, p = .002), y la estabilidad emocional (β = .153, p = .02). La edad también se mantuvo como predictor significativo (β = −.118, p = .03), mientras que el sexo perdió relevancia estadística (p = .11). Amabilidad y apertura no alcanzaron significación (p >.05), aunque amabilidad se aproximó al umbral (p = .10).

Modelo 3: Inclusión de competencias socioemocionales (Covitalidad)

En el modelo final se añadieron las cuatro dimensiones de competencias socioemocionales evaluadas a través del SEHS-S, lo cual incrementó la varianza explicada hasta un R^2 = .197 (p < .001). El predictor más robusto fue creencia en uno mismo (β = .267, p < .001), confirmando el papel de la autoconfianza en la vivencia escolar positiva. También se mantuvieron como significativos responsabilidad (β = .178, p = .003), extraversión (β = −.221, p < .001), y se recuperó la significación del sexo (β = .136, p = .03) y la edad (β = −.109, p = .046). El resto de las variables de covitalidad (creencia en otros, competencia emocional y compromiso con la vida) no mostraron efectos significativos en este modelo final (p > .05), aunque competencia emocional y compromiso con la vida mostraron correlaciones positivas en los análisis bivariados, lo que sugiere un posible efecto mediado o colineal.

El análisis jerárquico revela que las variables de personalidad y, especialmente, las competencias socioemocionales, explican de manera significativa la percepción del ajuste escolar. La autoconfianza (creencia en uno mismo), la responsabilidad y la menor extraversión emergen como los predictores más consistentes. Las variables sociodemográficas, como sexo y edad, adquieren o recuperan relevancia en el modelo completo, aunque su peso es menor frente a las variables psicológicas. La inclusión de las competencias socioemocionales supuso una mejora relevante en la explicación del modelo, destacando su valor añadido en la comprensión del bienestar escolar.

Discusión y conclusiones

El presente estudio ha permitido profundizar en el conocimiento sobre los factores psicológicos que influyen en el ajuste escolar, evaluado a través de la subescala Vida/Ajuste Escolar del Kiddo-KINDL, en una muestra de adolescentes de entre 12 y 16 años. Los resultados obtenidos refuerzan hallazgos previos y aportan nuevas evidencias sobre el papel fundamental de las competencias socioemocionales y los rasgos de personalidad en la calidad de vida relacionada con la salud en el contexto escolar.

Por un lado, los resultados coinciden ampliamente con estudios anteriores que han destacado la importancia de la responsabilidad como rasgo de personalidad vinculado al rendimiento académico y la adaptación escolar (Poropat, 2009). La responsabilidad ha emergido como uno de los predictores más robustos en los modelos de regresión, lo cual es consistente con la idea de que la capacidad para organizarse, planificar y asumir compromisos facilita la satisfacción de las demandas académicas y sociales del entorno educativo. Del mismo modo, los hallazgos acerca de la estabilidad emocional y la amabilidad complementan investigaciones previas, reforzando el valor de la regulación emocional y las habilidades interpersonales positivas en el bienestar escolar (Durlak et al., 2011).

Asimismo, el fuerte efecto predictor de la dimensión Creencia en Uno Mismo (Belief in Self) respalda las teorías sobre la relevancia de la autoconfianza y la autoeficacia en la experiencia escolar positiva (Furlong et al., 2014). Los estudiantes que confían en sus capacidades parecen percibir de forma más favorable sus vivencias escolares, mostrando mayor resiliencia frente a las dificultades. El Compromiso con la Vida (Life Engagement) también ha resultado ser un predictor significativo, indicando que la orientación hacia metas personales y la implicación activa en proyectos vitales refuerzan el ajuste escolar.

Sin embargo, también se han identificado ciertos resultados que no se ajustan plenamente a lo esperado. Aunque en los análisis bivariados la Competencia Emocional y la Creencia en los Otros mostraron correlaciones positivas con el ajuste escolar, en el modelo de regresión final estas variables no alcanzaron significación estadística. Este hallazgo sugiere que su efecto podría estar mediado o supeditado a otras

variables más potentes, como la autoconfianza, lo que pone de manifiesto la complejidad de los procesos de ajuste escolar. Además, la falta de correlación significativa entre la edad y el ajuste escolar contrasta con estudios que señalan un descenso del bienestar escolar en la adolescencia media (por ejemplo, en torno a los 14-15 años), posiblemente debido a cambios académicos y sociales.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar, en primer lugar, el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo cual limita la generalización de los resultados. Aunque la muestra fue suficientemente amplia, no es representativa de la población general de adolescentes, lo que sugiere la necesidad de replicar estos hallazgos en muestras más diversas y amplias. En segundo lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables; los resultados reflejan asociaciones, pero no permiten determinar la dirección de los efectos. Investigaciones longitudinales serían necesarias para dilucidar si, por ejemplo, una mayor creencia en uno mismo conduce a una mejor experiencia escolar o si, inversamente, el éxito escolar refuerza la autoconfianza.

Otra limitación está relacionada con la metodología empleada para la recogida de datos, basada en autoinformes. Aunque se utilizaron instrumentos validados y fiables, el sesgo de deseabilidad social y las limitaciones inherentes a la percepción subjetiva de los adolescentes podrían haber influido en las respuestas. Futuras investigaciones podrían complementar los autoinformes con otras fuentes de información, como informes de profesores o datos observacionales, para ofrecer una visión más completa del ajuste escolar.

Finalmente, sería recomendable ampliar el modelo de predicción incorporando otras variables contextuales, como el clima escolar, el apoyo familiar o las experiencias de acoso, factores que la literatura previa ha señalado como relevantes en el ajuste escolar y la calidad de vida de los estudiantes.

En conclusión, este estudio reafirma la importancia de las competencias socioemocionales y ciertos rasgos de personalidad como factores clave en la percepción de una vida escolar satisfactoria en adolescentes. Los resultados obtenidos destacan, especialmente, el papel de la autoconfianza (Creencia en Uno Mismo) y la responsabilidad, subrayando la necesidad de fortalecer estas dimensiones desde la orientación educativa. Las competencias socioemocionales no solo son esenciales para el bienestar emocional, sino que también tienen un impacto directo en la vivencia del entorno escolar, afectando al rendimiento y a la integración social.

Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos de este trabajo invitan a promover programas de desarrollo socioemocional en los centros educativos, integrados dentro de los planes de acción tutorial y de orientación, con especial atención al fomento de la responsabilidad personal y la autoeficacia en el alumnado. De igual forma, resulta fundamental sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la relevancia de cultivar ambientes escolares positivos que potencien el compromiso, la confianza y el bienestar de los estudiantes. Solo así se podrá contribuir, de manera efectiva, a mejorar la calidad de vida y el ajuste escolar de los adolescentes, favoreciendo su desarrollo integral y su éxito académico y personal.

Contribuciones prácticas

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se derivan diversas implicaciones prácticas relevantes para la orientación educativa y la intervención psicopedagógica en contextos escolares. Estas contribuciones no solo permiten enriquecer las estrategias de actuación de los orientadores educativos, sino también aportar elementos de mejora en el diseño de programas de promoción del ajuste escolar y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

En primer lugar, los hallazgos evidencian la importancia de fomentar de manera explícita las competencias socioemocionales en el alumnado, en particular aquellas relacionadas con la creencia en uno mismo y el compromiso con la vida. Se propone, por tanto, el diseño y la implementación de programas de intervención basados en el modelo de covitalidad (Furlong et al., 2014), que trabajen de forma integrada dimensiones como la autoestima académica, la perseverancia en las metas personales y la autorregulación emocional. Este tipo de programas deberían incorporarse en los planes de acción tutorial, no como actividades puntuales, sino como proyectos sistemáticos, longitudinales y adaptados a cada etapa educativa.

Asimismo, los resultados subrayan el peso del rasgo de responsabilidad como predictor del ajuste escolar. Desde la práctica orientadora, se recomienda la inclusión de actividades específicas destinadas a fortalecer habilidades organizativas, la planificación del tiempo y la autodisciplina. Talleres de técnicas de estudio, gestión del tiempo y establecimiento de objetivos personales pueden tener un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional del alumnado. Además, trabajar la responsabilidad de manera transversal en todas las áreas curriculares permitiría consolidar esta competencia en el día a día escolar.

Otra contribución importante del presente estudio es la validación del enfoque de la orientación educativa basada en fortalezas. Más allá de la identificación de necesidades o dificultades, los resultados animan a centrar las intervenciones en el refuerzo de los recursos personales de cada estudiante. Programas de mentoring, coaching educativo o tutorías individualizadas centradas en las fortalezas socioemocionales del alumnado podrían ser estrategias eficaces para potenciar su ajuste escolar y calidad de vida.

Desde el punto de vista de la prevención secundaria, los hallazgos pueden guiar la identificación temprana de estudiantes en riesgo de presentar dificultades de adaptación escolar. A través de la evaluación sistemática de competencias socioemocionales y rasgos de personalidad (utilizando instrumentos como el Kiddo- KINDL y escalas de covitalidad), los orientadores pueden anticipar posibles problemas de ajuste y diseñar planes de apoyo personalizados. Esta labor preventiva resulta esencial para reducir el fracaso escolar, el abandono educativo temprano y las problemáticas asociadas al malestar emocional en la adolescencia.

En el ámbito de la formación docente, los resultados sugieren la necesidad de sensibilizar y capacitar al profesorado en el reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales y de los rasgos de personalidad en la vida escolar de los estudiantes. A tal fin, se recomienda incluir en los programas de formación inicial y permanente de los docentes contenidos específicos sobre educación emocional, psicología positiva y estrategias para fomentar la responsabilidad, la autoestima y el compromiso en el alumnado.

Además, en un plano más institucional, los datos invitan a los centros educativos a considerar la calidad de vida del alumnado como un indicador clave de evaluación y mejora de los proyectos educativos de centro (PEC). La incorporación de medidas regulares de bienestar escolar podría constituir una herramienta valiosa para la toma de decisiones en materia de innovación pedagógica, convivencia escolar y atención a la diversidad.

Finalmente, los hallazgos ofrecen una orientación clara para futuras líneas de intervención e investigación. Sería especialmente pertinente desarrollar y evaluar programas de intervención que integren el trabajo sobre rasgos de personalidad y competencias socioemocionales de forma combinada, considerando su interacción dinámica. Igualmente, sería relevante profundizar en el análisis de cómo los diferentes contextos socioeducativos (entorno familiar, redes sociales, características del centro) pueden modular la influencia de estas variables en el ajuste escolar.

En definitiva, este trabajo pone de relieve que la promoción del ajuste escolar y el bienestar socioemocional no puede ser entendida únicamente desde la mejora del rendimiento académico, sino que exige una visión integral del desarrollo de la persona. A partir de los resultados obtenidos, se refuerza el compromiso de la orientación educativa con la construcción de escuelas emocionalmente inteligentes, inclusivas y comprometidas con el crecimiento personal y social de todos los estudiantes.

Referencias

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038– 1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation, and democracy. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201–237. https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is SEL?* https://casel.org/what-is-sel/

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652–680. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939– 944. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and

emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Association for Supervision and Curriculum Development.

López-Fernández, F. J., Pineda, D., Rivera-Riquelme, M., Lloret, D., & Piqueras, J. A. (2024). Psychometric properties of the Ten-Item Personality Inventory for Children and Adolescents (TIPI-CA) in a Spanish sample. *Current Issues in Personality Psychology, 13*(1), 58–66. https://doi.org/10.5114/cipp/188360

Furlong, M. J., Dowdy, E., Moore, S., & Bertling, J. (2014). Social Emotional Health Survey-System (SEHS-S): A framework for monitoring the social-emotional well-being of students. *Contemporary School Psychology, 18*(4), 206–214. https://doi.org/10.1007/s40688-014-0025-2

García-Bacete, F. J., & Rosel, J. (2017). Evaluación de la aceptación social: Escalas de nominaciones y valoraciones sociométricas en el aula. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 72–80. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2016.09.001

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L.J., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6–7), 466–474. https://doi.org/10.1037/0003- 066X.58.6-7.466

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*, 504–528. 10.1016/s0092-6566(03)00046-1

Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). Relaciones entre competencias socioemocionales, rendimiento académico y calidad de vida en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 24*(2), 98–106. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.001

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.

Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation? *Child Development, 79*(4), 1001–1015. https://doi.org/10.1111/j.1467- 8624.2008.01172.x

Liu, J. J., Wang, X., Wang, Y., Leung, A., & Xu, H. (2020). Social and emotional learning (SEL) and student outcomes: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(7), 1383–1399. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01285-4

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist, 52*(5), 509–516. https://doi.org/10.1037/0003- 066X.52.5.509

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success.* Guilford Press.

Piqueras, J. A., Rodriguez-Jimenez, T., Marzo, J. C., Rivera-Riquelme, M., Martinez- Gonzalez, A. E., Falco, R., & Furlong, M. J. (2019). Social Emotional Health Survey-Secondary (SEHS-S): A Universal Screening Measure of Social- Emotional Strengths for Spanish-Speaking Adolescents. International *Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(24), 4982. https://doi.org/10.3390/ijerph16244982

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*(2), 322–338. https://doi.org/10.1037/a0014996

Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). Assessing health-related quality of life in children and adolescents: Some methodological considerations. *Quality of Life Research, 7*(5), 389–398. https://doi.org/10.1023/A:1008853819715

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443–471. https://doi.org/10.1086/499650

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2021). Self-regulation and academic achievement: An integrative review. *Educational Psychologist, 56*(2), 105–123. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1889402