



NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL Y EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN

(Children and Adolescents at social risk and individual education plan as an intervention tool)

Alberto Aguilar-González

Coordinador Programa I+I.
Federación de Plataformas Sociales Pinardi, Arganzuela, Madrid

Javier Lobo Hernando

Universidad Camilo José Cela, Villanueva de la Cañada, Madrid

Raquel Ramírez-Pisonero

Psicóloga
Federación de Plataformas Sociales Pinardi, Arganzuela, Madrid

Resumen

La exclusión social, presente en diversos ámbitos como lo social, escolar, familiar y personal, es una realidad multifactorial. Esta investigación tiene como objetivo realizar un análisis descriptivo y correlacional de Niños, Niñas y Adolescentes en situación de riesgo social y evaluar la validez y fiabilidad del Proyecto Educativo Individual (PEI) en la superación de dichos riesgos. Se empleó una metodología ex post facto, descriptiva y correlacional, con una muestra no probabilística de 65 niños, niñas y adolescentes del Programa I+I. Se utilizaron varios instrumentos de evaluación, incluyendo el Test de Análisis Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), una escala de autoestima y el PEI diseñado para este estudio. Los resultados revelaron una alta percepción de dificultades adaptativas en diversos contextos, relacionadas con una baja autoestima. Además, el PEI mostró consistencia interna, validez de constructo y predictiva, destacando su utilidad como herramienta de intervención para mejorar las dificultades adaptativas de la población infantil en riesgo social.

Palabras clave: Infancia, vulnerabilidad, inadaptación, factores de riesgo, proyecto educativo individual.

Abstract

Social exclusion, present in various areas such as social, educational, familial, and personal, is a multifactorial reality. This research aims to conduct a descriptive and correlational analysis of Children and Adolescents in situations of social risk and to evaluate the validity and reliability of the Individual Education Plan (IEP) in overcoming these risks. An ex post facto, descriptive, and correlational methodology was employed, with a non-probabilistic sample of 65 children and adolescents from the I+I Program. Several evaluation instruments were used, including the Multifactorial Child Adaptation Analysis Test (TAMAI), a self-esteem scale, and the IEP designed for this study. The

results revealed a high perception of adaptive difficulties in various contexts, related to low self-esteem. Additionally, the IEP showed internal consistency, construct validity, and predictive validity, highlighting its utility as an intervention tool to improve adaptive difficulties of the child population at social risk.

Keywords: Social vulnerability, social maladjustment, educational guidance, self-esteem, individual education plan

1. INTRODUCCIÓN

Las condiciones de vulnerabilidad social extrema influyen en todos los procesos de esta etapa, ya sean biológicos, psicológicos y sociales, pero, al mismo tiempo, pueden suponer una oportunidad para transformar esas trayectorias vulneradas y generar cambios en estas. Así, las condiciones de vulnerabilidad social extrema afectan a todos los procesos de esta etapa —biológicos, psicológicos o sociales—, pero, a la vez, pueden suponer una oportunidad para transformar esas trayectorias vulneradas y generar cambios en las mismas (Robledo, 2019). Esta transformación se respalda en estudios recientes que demuestran que transitar hacia perfiles de apoyo social más ricos mejora significativamente la competencia socioemocional (Ma et al., 2025). Por ello, vivir en ambientes con redes familiares escasas, soledad, y débil contención emocional, genera una dependencia significativa de espacios comunitarios protegidos (Robledo, 2019). Estos espacios seguros son fundamentales para el bienestar integral, permitiendo a los adolescentes construir su subjetividad emocional y dotar de sentido sus vidas y esenciales para su bienestar integral (Meherali et al., 2025).

De esta forma, el análisis de los factores de riesgo y protección en los adolescentes se convierte en un tema de especial relevancia. Comprender cómo las condiciones del entorno influyen en su desarrollo físico, emocional y social permite identificar tanto las vulnerabilidades como las oportunidades de intervención. Esto es particularmente importante en contextos de exclusión social, donde los adolescentes enfrentan múltiples desventajas y riesgos que pueden afectar negativamente sus trayectorias de vida.

La exclusión social en la adolescencia puede considerarse una manifestación de injusticia social que restringe las oportunidades de desarrollo personal, social y escolar, afectando las trayectorias de vida de quienes la padecen en comparación de otros adolescentes en contextos más favorecidos (Melendro, 2014; Parrilla et al., 2010). Así pues, si estos adolescentes tampoco disponen de entornos físicos y sociales adecuados, no hay presencia de adultos significativos, no encuentran espacios en los que puedan ser acompañados y recibir contención emocional y social, esto supondrá limitaciones y mayores riesgos para que su desarrollo sea el adecuado. En los adolescentes que crecen en vulnerabilidad social se ve afectado su desarrollo psicológico, su identidad y el desarrollo de sus habilidades sociales (Santana et al., 2018). Además, están más expuestos a más situaciones de riesgo y presentan una mayor probabilidad de realizar conductas de riesgo - como consumo de alcohol, drogas o relaciones sexuales no seguras- (Ávalos-Ruiz et al., 2020), así como de desarrollar problemas psicológicos (Villegas et al., 2021). Por lo tanto, si no se tiene en cuenta la situación de vulnerabilidad social que presentan y no se les proporciona ayuda, estos adolescentes pueden llegar a verse en situaciones de alto riesgo de sufrir abusos, negligencia, cometer suicidio, consumir alcohol y drogas, presentar fracaso escolar, llevar a cabo actividades de

carácter violento, desarrollar una enfermedad mental y realizar conductas que pongan en riesgo su salud (Costello, 2008, citado en Robledo, 2019). Por lo tanto, un adolescente en una situación de vulnerabilidad social debe transitar esta compleja etapa de su vida en el marco de la desventaja social, que le vuelve más difícil afrontar estos cambios (Garcés-Delgado et al., 2020).

La vulnerabilidad social puede cristalizarse en diferentes procesos de inadaptación social, por el desajuste que las personas presentan, con ellas mismas —autoajuste—, y con la realidad general o dificultad personal para aceptar la realidad tal como es —desajuste disociativo—. (Almaraz et al., 2018). Según Almaraz et al. (2018) la inadaptación social señala el grado de incapacidad o de problemas que implica la socialización. Para Expósito et al. (2013) la inadaptación social indica una empatía menor, dificultades para interpretar el lenguaje no verbal, dificultades para la autorregulación emocional, inseguridad, desconfianza, limitaciones al buscar estrategias no violentas ante los conflictos, etc. Estas características pueden ser indicativas de dificultades tempranas que, si no se abordan, podrían derivar en problemas más graves de ajuste social. Al cabo de un tiempo, las conductas inadaptadas que no se intervienen a tiempo, pueden volverse más graves, mantenerse en el tiempo y convertirse en conductas de carácter antisocial y delictivo. (Almeida et al., 2009).

La inadaptación social es un proceso dinámico en el que interactúan cuatro dimensiones: la económica, política, social y cultural, donde en el individuo, que está en proceso de inadaptación social, comienzan a darse una serie de desventajas o factores de riesgo (Vrooman y Hoff, 2013, citado en, Villegas et al., 2021). Hallazgos como el de Crous y Bradshaw (2017), resaltaron la importancia de ampliar el concepto de exclusión a los meramente económicos, abarcando a tres dominios y siete subdominios, los cuales suponen factores de riesgo. Estos dominios refuerzan la complejidad multifactorial de la exclusión y la necesidad de abordarla desde diferentes perspectivas. Ahondando en estos factores, algunos autores han analizado las consecuencias de los factores de riesgo y protección presentes de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). Según Rodríguez y Guzmán (2019) informan que aquellos estudiantes de igual capacidad podrían tener un rendimiento escolar inferior o abandonar la escolaridad por los factores de riesgo. De igual modo, un bajo nivel socioeconómico (NSE) de los padres sería un factor de riesgo en el mismo sentido. Esta relación entre NSE y rendimiento escolar subraya la importancia de intervenciones educativas compensatorias en contextos vulnerables. Así mismo se encontrarían los factores familiares como los niveles de afecto y de comunicación (Rodríguez y Guzmán, 2019); en relación con esto, Rubio (2022), afirma que el hecho de que en el ambiente familiar existan patrones disfuncionales, como carencias afectivas, hábitos de vida perjudiciales, interacciones negativas entre los miembros, estilos de comunicación agresivos, así como un modelado nocivo, son factores que generan un impacto directo en el desarrollo inadecuado de los NNA. Esto refuerza la relevancia de programas de orientación familiar para mitigar estos impactos. Por otro lado, puede decirse que como consecuencia de estos factores de riesgo, el acoso escolar sería una de las consecuencias más frecuentes (Londoño y Cañón, 2020). En el caso del ajuste psicológico, pueden darse con mayor frecuencia síntomas obsesivo-compulsivos, de sensibilidad interpersonal -auto-desaprobación, sentimientos de inadecuación personal e inferioridad, actitudes ajenas, hipersensibilidad a opiniones o incomodidad en las relaciones interpersonales- o sentimientos depresivos entre otros (Mayorga-Sierra et al.,

2020). Estos síntomas resaltan la necesidad de un enfoque integral que incluya tanto la intervención psicológica como la orientación escolar.

Estos factores se presentan de manera multifactorial y multidimensional (Santana et al., 2017). Por ejemplo, en contextos familiares desfavorecidos, como es el bajo NSE, la probabilidad de exposición de un estudiante a numerosos factores de riesgo será mayor que a un solo factor. Este fenómeno, como es la exposición concurrente a factores de riesgo, incrementa significativamente la incidencia negativa en el rendimiento escolar (Rodríguez y Guzmán, 2019). Por tanto, los entornos familiares desfavorecidos requieren intervenciones sostenidas y adaptadas para reducir esta exposición acumulativa. En relación con esto, Yan et al. (2020) observaron que aquella población infantil que percibían un NSE familiar bajo presentaba una menor autoestima. Este hallazgo es consistente con estudios previos que subrayan la importancia de una autoestima positiva, ya que facilita el correcto desarrollo psicológico, lo que favorece su adaptación social y evita la aparición de algunos factores de riesgo (Reina et al., 2010). Por otro lado, otras investigaciones han señalado que una baja autoestima puede estar relacionada con niveles mayores de problemas internalizantes, como la depresión y la ansiedad (Schoeps et al., 2021). Además, se han identificado correlaciones negativas entre una baja autoestima y conductas de riesgo específicas como el tabaquismo (Szinay et al., 2019), el abuso de los móviles (Casale et al., 2022), o el consumo de drogas (Fuentes et al., 2020). De manera similar, la relación entre conductas de riesgo y autoestima baja también incluye la adicción a las redes sociales, señalando una correlación significativa inversa (Challco et al., 2016) y con las conductas antisociales (Matsuura et al., 2009, Rodríguez, 2016), así como con las ideaciones suicidas (Shah et al., 2020). En este contexto, destaca también que presentan una alta conducta antisocial, muestran un bajo autoconcepto positivo, global y un alto autoconcepto negativo (An et al., 2020; Orth y Robins, 2022), que enfatizan la relación entre autoconcepto y las conductas problemáticas y su incidencia con los factores de riesgo. Esto refuerza la necesidad de intervenciones psicoeducativas orientadas a mejorar el autoconcepto.

Sin embargo, más allá de los factores de riesgo, también es fundamental considerar los factores de protección. Los factores de protección son aquellas características individuales, familiares, contextuales o ambientales que pueden reducir la probabilidad de malestar y dificultades (Villanueva-Bonilla y Rios-Gallardo, 2018). La presencia de factores de protección, como el apoyo familiar y una red social estable, juega un papel crucial en la mitigación de los efectos negativos de los factores de riesgo. Por ejemplo, un entorno familiar positivo, con afecto y buena comunicación, puede servir como amortiguador contra la baja autoestima y las conductas de riesgo mencionadas anteriormente. Por ello, fomentar factores de protección debe ser un objetivo central en las políticas educativas y de salud mental.

En la orientación educativa, analizar el impacto de los factores de riesgo y protección en el ajuste global de los NNA, facilitaría el diseño de estrategias, herramientas y/o programas de intervención o prevención educativa, así como la predicción de situaciones favorecedoras o perjudiciales para el ajuste global y dar respuesta a sus necesidades (Garcés-Delgado et al, 2020). En esta línea, el PEI (Proyecto Educativo Individual) se puede emplear como herramienta psicopedagógica de utilidad para la orientación educativa. El PEI lo define García-Molina (2001) como una construcción futura, de ahí la denominación de proyecto. Es educativo porque implica un proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial en el efecto entre la interacción entre el educando y el educador.

Finalmente es individualizado, lo que implica la adaptación de los contenidos, los tiempos, las actividades empleadas que deben ser ajustadas y adaptadas para cada caso (Oliver y Quevedo, 1997). El carácter adaptativo del PEI permite ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de cada NNA, fomentando no solo el desarrollo académico, sino también el personal y social, favoreciendo así una intervención integral.

El enfoque individualizado del PEI permite atender las necesidades particulares y fomentar un desarrollo integral y sostenido. Además, ajustar esta herramienta hace que las intervenciones sean más eficaces y flexibles (Vilà et al., 2020). Según Ritacco (2011), los orientadores tienen mucho peso a la hora de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual tienen en cuenta las situaciones que pueden presentar los estudiantes en cuanto a desventajas personales y sociales. Así mismo, como indican Rodríguez y Gallardo (2020), el entorno escolar de un adolescente, durante su etapa formativa, debe proporcionar oportunidades para el crecimiento, y la orientación educativa debe dar respuesta a ello. Los orientadores mantienen funciones encaminadas al apoyo psicológico, académico y social de los NNA (Vargas et al., 2023) y, en el mismo sentido, según defienden Cueli y López (2022), se les asigna un papel primordial en la prevención de problemas educativos o personales de los NNA en el entorno escolar, además de una intervención desde el asesoramiento triangulado con docentes y familias. Este enfoque triangulado amplía las posibilidades de intervención y fomenta la cooperación entre los diferentes agentes educativos.

Para estas funciones y roles que mantienen los y las orientadoras en un entorno escolar, el PEI puede ser una herramienta psicopedagógica de utilidad para transformar factores de riesgo, especialmente los dinámicos, en otros de protección, además de poder predecir la inadaptación social de los NNA, y actuar para mejorar el desarrollo individual de los mismos. En este sentido, la orientación educativa no solo busca atender las necesidades existentes, sino también prevenir futuros riesgos a través de estrategias personalizadas y de un diseño riguroso y profesionalizado. La intervención en el campo de la orientación educativa debe sostenerse a través de un conjunto de herramientas orientadas a unas metas y objetivos rigurosos y profesionalizados (Rojas et al., 2020).

El PEI supone una herramienta que permite al destinatario, de forma personalizada, reflexionar sobre su situación personal, social, familiar y escolar. Este documento sirve para establecer las metas, los objetivos y estrategias para el desarrollo integral en todas sus áreas (Martín et al., 2007). Según Pincheira (2013), el PEI es una herramienta que permite responder a particularidades y necesidades específicas para lograr avances. Siguiendo en la línea de las definiciones, García-Molina (2001) define el PEI como una propuesta formativa, continua, coherente e individualizada. Este instrumento requiere la sistematización y planificación de un conjunto de actividades adaptadas a las necesidades de cada sujeto (Pachón, 2008). En esta herramienta se establecen los objetivos específicos y la metodología a seguir. Según García-Molina (2001, p.107) “va más allá de una declaración de intenciones”, esta supone una herramienta metodológica y organizativa. Además, la existencia del PEI puede garantizar que exista una continuidad en el trabajo realizado por el equipo educativo, o el departamento de orientación escolar. García-Molina (2001) resalta la importancia de que el PEI debe ser concreto, por lo que no todos los NNA deben hacer lo mismo, de ahí su individualización, llegando incluso a que el mismo individuo, según en qué momento se encuentre, puede sufrir variaciones en el mismo, por lo tanto, el PEI marca la dirección y las orientaciones del trabajo. Este

instrumento debe tener en cuenta los siguientes elementos a los que debe dar respuesta: el qué, el cómo, mediante qué y la temporalización. La estructura clara y personalizadas del PEI permite no solo la identificación de metas específicas, sino también una evaluación constante de los avances logrados, reforzando la eficacia del proceso educativo.

La individualización de la intervención puede llevar a resultados esperados. Trabajos como Krishnakumar et al., (2006); Ahmed, (2015) y Bryant, (2017) concluyeron que el ajuste personalizado e individualizado puede llevar a mejorar los resultados y ayuda a llegar al éxito. Por lo tanto, debe entenderse como una herramienta de trabajo individual. El PEI que se presenta en este trabajo consta de dos partes, una primera parte que permite la sistematización, objetivación y cuantificación del análisis de las dificultades de los NNA mediante un proceso de guía y acompañamiento que hace el equipo educativo con el NNA, donde analiza sus dificultades personales, sociales, familiares, escolares, de ocio y tiempo libre y de ajuste a las diferentes dinámicas del centro educativo. En concreto, busca la reflexión y toma en conciencia de estas seis dimensiones, que por orden son: Desarrollo Personal y Social, Refuerzo Educativo, Salud Integral, Familiar, General -adaptativo- y Ocio y Tiempo Libre. La segunda parte, de forma más descriptiva y cualitativa, consiste en dar forma a través de metas y tiempos los aspectos analizados en la primera parte del instrumento.

El PEI debe contemplarse más allá de un simple documento, debe entenderse como un proceso longitudinal, donde el NNA participante debe reflexionar mediante indicadores propuestos, en diferentes momentos de su vida. Su carácter dinámico permite ajustes periódicos que reflejan el progreso y los nuevos desafíos del NNA, haciendo del PEI una herramienta flexible y adaptable dentro del itinerario de intervención y formulando sus objetivos, sus propuestas de mejora en un itinerario educativo de forma integral, revisado con periodicidad y para que llegue a unas metas. En definitiva, el PEI debe utilizarse como una herramienta personalizada, flexible, que indique el punto de partida y la meta dónde quiere llegar el individuo, de mejora continua. Estos resultados refuerzan su potencial como un recurso clave en la orientación educativa y en la promoción del bienestar integral de los NNA.

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Realizar un análisis descriptivo del perfil de los destinatarios atendidos en el Programa I+I.
- Analizar la fiabilidad y validez de constructo de los indicadores de riesgo del PEI.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra está formada por todos los asistentes del Programa I+I¹ durante el año 2022 y principios del año 2023. La muestra la componen 65 participantes, de entre 10 y 18

¹ Los Programas I+I son servicios desarrollados por la Dirección General de Infancia, Familia y Fomento de la Natalidad cuyo objetivo es ofrecer una intervención integral a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo, siendo un paso previo a medidas administrativas como la Guarda o Tutela y así evitar la separación del niño de su

años, con una media de 13,52 años (DT= 2,21) y la moda en los 12. La distribución por sexo está compuesta por 34 (52%) varones y 31 (48%) mujeres.

El acceso al programa es voluntario, previa derivación de Servicios Sociales, Sistema Sanitario, Sistema Educativo y otros. Una vez recibida, la familia acepta la intervención y la recogida de datos en el plan de conjunto, donde se explica la finalidad de los datos recogidos. Se trata de una muestra no probabilística de tipo intencional y por conveniencia.

El único criterio de exclusión aplicado fue haber permanecido menos de seis meses en el programa, ya que esto no tenía ningún PEI. Por otro lado, los criterios de inclusión requeridos fueron: disponer de, al menos un ciclo de PEI cumplimentado y evaluado; estar clasificado normalmente en situación de riesgo por parte de las entidades derivantes y finalmente, haber otorgado el consentimiento informado y el asentimiento, aceptando las condiciones de confidencialidad.

2.2. Instrumentos y/o técnicas

El proceso de recogida de información se inicia en una fase inicial de encuadre y detección de necesidades donde se recaba información a través de diferentes instrumentos y entrevistas:

El Test Análisis Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) de Hernández-Guanir (2015). Se trata de un test autoinformado de 175 ítems de respuesta dicotómica de Sí o No. En esta escala se recoge el grado de ajuste o inadaptación de los NNA atendidos en diferentes dimensiones: personal, social, familiar, escolar, así como una valoración global. Además de esto, se recogen varios aspectos importantes de control sobre las respuestas, la proimagen y las contradicciones. El TAMAI consta de una fiabilidad muy alta, con un alfa de Cronbach de ,92. El test presenta tres tipos de resultados: las puntuaciones directas, el sistema hepta, que refleja siete categorías (Muy Bajo, Bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto, Alto y Muy Alto) y la indicación crítica que establece cuatro categorías (Sin Constatar, Constatada, Bien Constatada y Muy Constatada).

La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR, Rosenberg, 1965). Se trata de otro instrumento autoinformado, que recoge la información sobre la percepción que tienen los NNA atendidos sobre su autoestima. Consta de diez ítems de respuesta múltiple que comprende el arco desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo. La escala recoge una valoración global de la autoestima y también dos subdimensiones o factores, el autoaprecio y autodesprecio (Manso-Pinto, 2010; Syropoulou et al., 2021). La escala presenta una fiabilidad aceptable, con un alfa de Cronbach de ,853 (Frieiro et al., 2021) y ,86 (Atienza et al., 2000).

El Proyecto Educativo Individual (PEI) es un documento semestral requerido por la Dirección General de Infancia, Familia y Fomento de la Natalidad (DGIFFN) en virtud de un acuerdo marco institucional. Aunque la DGIFFN establece estándares mínimos para áreas de seguimiento, temporalización y porcentaje de consecución de objetivos, el

entorno familiar y comunitario. Va dirigido a la infancia entre 6 y 17 años y abarca el desarrollo personal, social, escolar, sanitario y ocio y tiempo libre.

equipo técnico diseñó y adaptó los contenidos e indicadores según las realidades de cada niño o niña.

El instrumento educativo se divide en dos partes: la cuantitativa de 103 ítems de respuesta múltiple (Sí, A veces, No) que cubren seis dimensiones: Desarrollo Personal y Social (DPS), 16 ítems; Refuerzo Educativo (RE), 21 ítems; Salud Integral (SI), 15 ítems; Familiar (FAM), 18 ítems; Adaptativo (ADAP), 13 ítems; Ocio y Tiempo Libre (OTL), 15 ítems, además consta de 6 ítems de control para evaluar la coherencia en las respuestas. La parte cualitativa contiene cinco preguntas abiertas para formalizar los objetivos de trabajo, su temporalización y los medios.

2.3. Procedimiento

La recogida de información se ha realizado mediante la ejecución del PEI que se realiza de forma semestral dentro de su proceso de intervención, este nace a través de un compromiso pedagógico conjunto, que supone también el **consentimiento informado**. Para el análisis y estudio de esta publicación se ha mantenido el **anonimato** de la información, manteniendo las garantías en el tratamiento de los datos de acuerdo con el artículo 98.2 del reglamento (UE) 2016/679. Por otro lado, las conclusiones de la investigación buscan aumentar el conocimiento colectivo y aportar una herramienta que mejore su **bienestar** a través de una propuesta educativa que es el PEI.

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante Excel v.16.0 y el paquete de análisis estadístico JASP 0.17.1. El estudio se trata de una metodología cuantitativa, descriptiva, transversal y ex post facto, donde una vez recogidos los datos, se ha realizado inicialmente un análisis de asimetría y curtosis, también se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y de frecuencias para conocer el perfil de los individuos atendidos y seguidamente se han analizado las correlaciones de Pearson y Spearman, en función de la distribución de normalidad o no entre las distintas variables y finalmente se ha llevado un análisis de regresión lineal para analizar el valor predictivo del PEI.

3. RESULTADOS

Inicialmente, se realizó la prueba de alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad y consistencia interna del PEI, los resultados muestran un alfa de Cronbach de ,889 en su dimensión global, pero hay que considerar que es una herramienta que evalúa diferentes dimensiones de la persona, por lo que es relevante evaluar la consistencia interna por áreas. De los datos obtenidos, en un primer momento, el área de Desarrollo Personal y Social mostró una buena confiabilidad (,84), también el área Familiar (,804) y el área General -adaptativo- (,825). Del resto de áreas no se alcanzó lo esperado, ya que, en el área de Refuerzo Educativo, el alfa de Cronbach tan solo alcanzó el ,551, en Salud Integral se alcanzó el ,554 y en área de Ocio y Tiempo Libre se alcanzó el ,606. Tras un posterior análisis se eliminó, reformuló y añadió ítems para llegar al menos al ,70, en las diferentes áreas que no alcanzaron el mínimo adecuado. Se tuvieron que añadir 6 ítems a Refuerzo Educativo, 5 ítems a Salud Integral y 9 ítems a Ocio y Tiempo Libre. El alfa de Cronbach final tras las modificaciones, fue para Refuerzo Educativo de ,81, Salud Integral de ,80 y Ocio y Tiempo libre con ,82.

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL Y EL PROYECTO EDUCATIVO
INDIVIDUAL COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN

En cuanto a normalidad de los resultados, se calcularon los índices de asimetría y curtosis, además se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov. De todas las variables analizadas, han mostrado una distribución asimétrica las siguientes variables: autoestima-autoaprecio, autoestima- autodesprecio, TAMAI- dimensión familiar y discrepancia educativa. Del PEI, en su dimensión global, personal, familiar, adaptativa y Ocio y Tiempo Libre.

En primer lugar, se van a describir los resultados obtenidos del autoinforme TAMAI. Cabe destacar que la prueba interpreta los datos y las puntuaciones en diferentes niveles, en función de la edad, por lo que la puntuación directa no es equiparable en los diferentes niveles. Para observar la distribución sobre la inadaptación se usan puntuaciones transformadas en indicación crítica, donde la categoría Sin Constatar (SC), de 1 al 60, la categoría Constatado (C), de 61 a 80, la categoría Bien Constatado (CC), de 81 a 95 y la categoría Muy Constatado (CCC), de 96 a 99. El porcentaje de percepción sobre los diferentes ajustes en las diferentes dimensiones se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1
Porcentaje de NNA en áreas de inadaptación constatada

	SC	C+CC+CCC
General	26,15%	73,85%
Personal	32,31%	67,69%
Social	26,15%	73,85%
Escolar	24,62%	75,38%
Familiar	33,85%	66,15%
Discrepancia	46,15%	53,85%

Nota Elaboración propia.

A continuación, se muestra en la tabla 2 las medias y desviaciones típicas del TAMAI desglosados por nivel y la puntuación sin distinción del nivel.

Tabla 2
Estadísticos Descriptivos del TAMAI

		Media	D. T.
GENERAL	Nivel I	40,14	18,46
	Nivel II	41,21	15,42
	Nivel III	38,73	18,79
	Total	40,68	16,09

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL Y EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN

PERSONAL	Nivel I	10,00	8,68
	Nivel II	12,49	6,70
	Nivel III	14,27	7,80
	Total	13,06	7,06
ESCOLAR	Nivel I	11,00	5,45
	Nivel II	15,32	7,17
	Nivel III	12,45	6,88
	Total	14,37	7,05
SOCIAL	Nivel I	14,00	6,88
	Nivel II	13,47	5,09
	Nivel III	12,00	5,78
	Total	13,28	5,35
FAMILIAR	Nivel I	2,43	1,51
	Nivel II	1,38	1,42
	Nivel III	1,64	1,91
	Total	1,54	1,53
DISCREPANCIA	Nivel I	2,57	5,53
	Nivel II	5,40	6,31
	Nivel III	12,36	16,29
	Total	6,28	9,02

Nota. Elaboración propia.

Los datos descriptivos de la autoestima y sus diferentes dimensiones pueden observarse en la tabla 3, donde se detallan por dimensión y sexo. Puede observarse como la dimensión global informa de una percepción más baja en las mujeres, también se da en el autoaprecio y cabe señalar que es más baja en el autodesprecio.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de la autoestima

Varones		Mujeres		Total	
Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL Y EL PROYECTO EDUCATIVO
INDIVIDUAL COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN

Global	29,97	5,16	26,42	6,29	28,28	5,96
Autoaprecio	16,53	3,65	14,52	2,86	15,57	3,42
Autodesprecio	13,82	3,70	11,90	3,75	12,91	3,82

Nota: Elaboración propia.

Los datos obtenidos para la consecución del PEI se obtienen a partir de la presencia o ausencia de los factores de riesgo, los cuales permiten extraer una puntuación directa. Después de la revisión, los estadísticos descriptivos pueden observarse en la tabla 4.

Tabla 4
Datos descriptivos de la versión ampliada del PEI

	SEXO	Media	DE	Mínimo	Máximo
PEIGLOBAL	Varón	129,91	30,56	43,00	179,00
	Mujer	121,65	23,32	80,00	176,00
PEIDPCS	Varón	19,41	7,68	1,00	48,00
	Mujer	16,81	5,71	6,00	31,00
PEIRE	Varón	25,59	7,89	7,00	40,00
	Mujer	25,87	6,18	15,00	40,00
PEISI	Varón	20,94	5,45	9,00	29,00
	Mujer	18,71	4,68	4,00	27,00
PEIFAM	Varón	24,79	6,30	8,00	34,00
	Mujer	22,87	5,84	8,00	32,00
PEIGEN	Varón	20,44	6,12	0,00	26,00
	Mujer	20,45	3,74	13,00	26,00
PEIOTL	Varón	18,82	6,89	0,00	29,00
	Mujer	16,87	5,98	3,00	25,00

Nota. Elaboración propia.

Correlaciones.

Los datos analizados en cuanto a la escala de Rosenberg se ha encontrado una relación de intensidad muy alta de tipo positivo entre la autoestima global y el autoaprecio ($r_{ho} = ,89$, $p < ,001$), y con el autodesprecio ($r_{ho} = ,88$, $p < ,001$). La correlación entre el

autoaprecio y autodesprecio sería de una intensidad alta, de tipo positivo ($r_{ho} = ,63, p < ,001$).

La dimensión general de inadaptación del TAMAI correlaciona con una intensidad muy alta y positiva con la inadaptación personal ($r_p = ,82, p < ,001$) y con el área social ($r_p = ,88, p < ,001$). Es alta y positiva con la inadaptación escolar ($r_p = ,78, p < ,001$).

Sobre la inadaptación personal, se ha detectado una correlación de intensidad baja y positiva con la inadaptación escolar ($r_p = ,35, p = ,002$) y alta, la personal con la inadaptación social ($r_p = ,68, p < ,001$).

Respecto a la inadaptación escolar, correlaciona en una intensidad moderada y positiva ($r_p = ,56, p < ,001$) con la social. Cabe destacar, la existencia estadísticamente significativa de la variable recogida por proimagen y la percepción de inadaptación, donde correlaciona con una intensidad alta y negativa con la inadaptación general ($r_p = - ,63, p < ,001$) y social ($r_p = - ,61, p < ,001$), además es moderada con la personal ($r_p = - ,50, p < ,001$), escolar ($r_p = - ,48, p < ,001$).

En cuanto al Proyecto Educativo Individual, las diferentes áreas muestran estas correlaciones. En la valoración global del PEI, esta correlaciona con una intensidad muy alta y positiva con el Desarrollo Personal y Social ($r_{ho} = ,79, p < ,001$), con Refuerzo Educativo ($r_{ho} = ,83, p < ,001$), con Salud Integral correlaciona de forma alta y positiva ($r_{ho} = ,65, p < ,001$), con el área Familiar ($r_{ho} = ,76, p < ,001$), con el área Adaptativa ($r_{ho} = ,69, p < ,001$) y finalmente también es igual la correlación con el área de Ocio y Tiempo Libre ($r_{ho} = ,74, p < ,001$). El área de Desarrollo Personal y Social correlaciona con Refuerzo Educativo ($r_{ho} = ,60, p < ,001$) con una intensidad alta y positiva. Con Salud Integral correlaciona con intensidad moderada y positiva ($r_{ho} = ,57, p < ,001$), también con el área Familiar ($r_{ho} = ,51, p < ,001$), con el área Adaptativa ($r_{ho} = ,50, p < ,001$) y con Ocio y Tiempo Libre ($r_{ho} = ,49, p < ,001$). Sobre el área de Refuerzo Educativo, muestra una correlación de intensidad moderada y positiva con Salud Integral ($r_p = ,44, p < ,001$), también con el área Familiar ($r_{ho} = ,55, p < ,001$), del mismo modo con la dimensión Adaptativa ($r_{ho} = ,62, p < ,001$) y con Ocio y Tiempo Libre ($r_{ho} = ,59, p < ,001$). Salud Integral muestra una intensidad moderada de correlación y positiva con el área Familiar ($r_{ho} = ,50, p < ,001$) y con Ocio y Tiempo Libre ($r_{ho} = ,32, p < ,001$), con el área Adaptativa muestra una intensidad baja y positiva ($r_{ho} = ,24, p = ,049$). El área Familiar muestra un tipo de intensidad moderada con el área Adaptativa ($r_{ho} = ,41, p < ,001$) y con Ocio y Tiempo Libre de baja intensidad ($r_{ho} = ,38, p = ,002$). El área Adaptativa correlaciona, además, de con todo lo anteriormente citado con el área de Ocio y Tiempo libre ($r_{ho} = ,56, p = ,001$) con una intensidad baja. En definitiva, se ha encontrado la existencia de correlación en todas las áreas de estudio en el PEI.

Para comprobar la validez de constructo, se ha procedido a correlacionar los diferentes constructos del PEI con las diferentes dimensiones del TAMAI. Los resultados indican que existe una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión global del PEI y del TAMAI ($r_{ho} = - ,32, p = ,010$) negativa y de intensidad baja. De la siguiente dimensión, el Desarrollo Personal y Social del PEI, se observa una correlación negativa y baja con la variable de inadaptación personal del TAMAI ($r_{ho} = - ,26, p = ,033$) y también con la variable de inadaptación social un tipo de relación negativa de intensidad baja ($r_{ho} = - ,25, p = ,042$). Sobre la dimensión de Refuerzo Educativo, esta correlaciona de forma negativa con una intensidad baja ($r_p = - ,28, p = ,022$) con la variable de inadaptación escolar. El área de Salud Integral del PEI no se halla explícitamente recogida dentro de las diferentes

dimensiones del TAMAI, pero al tratarse de indicadores individuales, problemática internalizante, se ha vinculado con la variable personal, por lo que se ha observado que muestra una correlación estadísticamente significativa, de tipo negativo y de intensidad baja ($r_p = - ,30, p < ,015$).

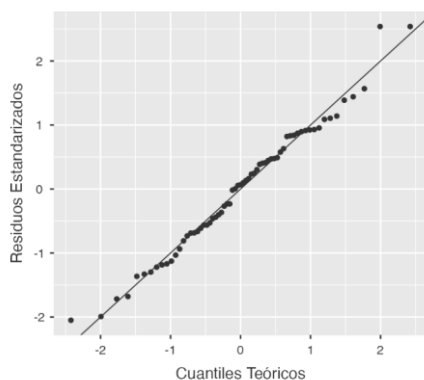
Del área Familiar del PEI únicamente se ha observado una correlación de intensidad baja con la dimensión de discrepancia educativa del TAMAI ($r_{ho} = - ,32, p = ,010$). En la dimensión Adaptativa del PEI, no se han podido encontrar correlaciones estadísticamente significativas. En el área de Ocio y Tiempo Libre tampoco se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas con las diferentes dimensiones del TAMAI.

Señalar brevemente la existencia de una relación estadísticamente significativa, entre la autoestima global y la dimensión general de la inadaptación con una intensidad moderada ($r_p = - ,61, p < ,001$) y la personal ($r_p = - ,65, p < ,001$).

Finalmente se ha llevado a cabo un análisis de Regresión Lineal Simple para evaluar si el PEI puede tener un valor predictivo frente al proceso de inadaptación de los NNA atendidos. Los datos reflejan que se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre los valores del PEI en su puntuación global y el TAMAI en la variable general de inadaptación. Por lo tanto, la regresión lineal muestra que el PEI puede predecir significativamente la inadaptación general $F(1,63) = 6,49, p = ,013$ usando la siguiente ecuación de regresión: Inadaptación general = $63,25 + (- ,18 * PEI_{GLOBAL})$. El valor de R^2 indica el cumplimiento del PEI que representa el 9% de la varianza de la percepción general que tienen los individuos. Se ha confirmado la validez del modelo mediante el procedimiento de independencia de los residuos estadísticos D de Durbin-Watson, obteniendo un valor de $D = 2,34$ y al encontrarse entre 1,5 y 2,5, se puede asumir que los residuos son independientes, además las variables de estudio presentan una distribución normal, habiéndose realizado la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov ($p = ,81$) en el caso de la variable TAMAI en su dimensión general y del PEI en su dimensión global ($p = ,90$).

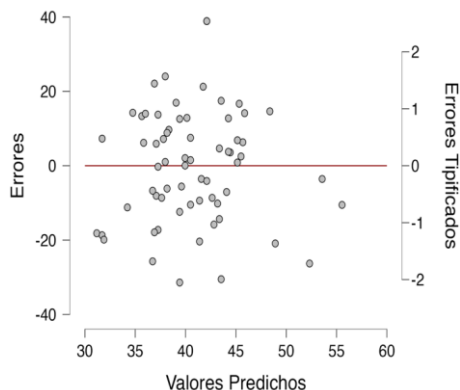
El gráfico Q-Q (figura 1) muestra que los residuos estandarizados coinciden con la diagonal, por lo que se puede suponer que los dos supuestos de normalidad y linealidad no han sido violados y en la figura 2 muestra una distribución equilibrada de los residuos lo que sugiere que está correcto el principio de homocedasticidad, por lo que no se observa ninguna pauta de asociación en la nube de puntos.

Figura 1
Gráfico Q-Q



Nota: Elaboración propia.

Figura 2
Distribución de los residuos



Nota: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la autoestima muestran que los individuos adscritos al programa muestran una autoestima menor que en otros estudios recogidos por Manso-Pinto (2010); Martín-Albo et al. (2007); Aguilar-González y Rodríguez (2021) y en otros casos, han puntuado más alto (Vázquez-Morejón et al., 2004). En la tabla 5 puede observarse estas variaciones con las diferentes investigaciones.

Tabla 5
Relación de resultados de diferentes estudios con la EAR

	Varones		Mujeres		Total	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Vázquez-Morejón et al. (total) (2004)	26,43	5,51	25,27	5,57	25,71	5,57
Vázquez-Morejón et al. (16-21) (2004)	29,50	3,57	24,29	6,39	25,77	6,17
Martín-Albo et al. (2007)	32,53	3,92	31,14	4,55	-	-
Manso-Pinto (2010)	31,07	5,00	32,94	4,74	32,21	5,91
Vázquez-Morejón et al. (2013)	-	-	-	-	27,25	5,76
Aguilar-González y Rodríguez (2021)	32,71	4,52	30,86	4,98	32,25	4,52

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL Y EL PROYECTO EDUCATIVO
INDIVIDUAL COMO HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN

Chacón et al. (2022)	-	-	-	-	31,22	6,00
Programa I+I (2023)	29,97	5,16	26,42	6,29	28,28	5,95

Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la investigación muestran aspectos ya citados por Emerson (2004) y Povedano et al. (2011) que los NNA en situación de vulnerabilidad informan de puntuaciones más bajas en la autoestima. Este hallazgo refuerza la idea de que la vulnerabilidad social tiene un impacto directo sobre la percepción de uno mismo. Estos resultados evidencian que esta población con desventaja social o vulnerabilidad presenta una autoestima más baja que sus pares en situaciones menos difíciles.

Por otro lado, también los resultados parecen indicar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre la autoestima global y la dimensión general y personal del TAMAI, lo cual apunta a una relación clara entre la autoestima y los problemas internalizantes del NNA. Estos hallazgos son consistentes con la literatura previa, particularmente con las conclusiones observadas por Jiménez y León (2010); Yan et al. (2020) quienes informaron como la exclusión social, en sus diferentes manifestaciones, afecta de manera profunda y sostenida en la autoestima de los menores de edad en vulnerabilidad.

El hallazgo de estas correlaciones refuerza los modelos teóricos que vinculan los factores de riesgo psicosocial con el desarrollo de problemas internalizantes. A través del marco del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), se entiende que las interacciones negativas en el entorno inmediato del NNA -familia, escuela, y comunidad- afectan directamente su percepción de valía personal. En este contexto, las dimensiones evaluadas por el TAMAI, que incluyen aspectos relacionados con la estabilidad emocional y la relación del NNA con su entorno, son especialmente relevantes para comprender cómo estas dinámicas influyen en la autoestima global. Por lo tanto, estos resultados señalarían una relación entre las experiencias de exclusión social y la formación de un autoconcepto negativo.

Además de hacer un análisis descriptivo de los atendidos, se ha buscado exponer la fiabilidad y validez de constructo del Proyecto Educativo Individual, que busca estandarizar una herramienta de trabajo para superar aquellas diferencias individuales con factores de riesgo y qué sentido es poderlo transformar en protección. Los resultados obtenidos van en la misma línea de los encontrados en estudios previos, como los citados por Villanueva-Bonilla y Ríos-Gallardo (2018); Crous y Bradshaw (2017) y Villegas et al. (2021) donde los factores de riesgo que propician la vulnerabilidad son de carácter dinámico, global, integral y multidimensional.

En el análisis de regresión lineal, parece indicar un valor bajo del R-Cuadrado en la explicación de la varianza, pero esto no es negativo, ya que en campos como la psicología, donde se pretende predecir la conducta, los valores R-Cuadrado suelen estar por debajo del 50% y los valores predictores son estadísticamente significativos (Minitab, 2019). En este sentido, estos resultados facilitarían que el PEI sea una herramienta que puede ejercer un efecto predictor sobre la percepción de inadaptación y, por lo tanto, mejorar la situación de vulnerabilidad, como afirmaba Pincheira (2013), lo que subraya la importancia de tener una herramienta de trabajo psicopedagógico, con alta fiabilidad y

consistencia, que, sin perder el sentido del trabajo individualizado, permita sistematizar y dar un enfoque técnico a la intervención. De este modo, esta herramienta puede ser clave en el desarrollo de la labor de la orientación educativa.

En cuanto a las limitaciones, hay que señalar aspectos de especial relevancia en los diferentes objetivos propuestos para este trabajo. En lo referente al primero, si bien se ha observado que los NNA, en su mayoría, parecen estar concienciados con sus dificultades de inadaptación. Además, en lo que se refiere al PEI, es necesario realizar un análisis factorial confirmatorio, aumentando la muestra con las mejoras añadidas al instrumento inicial.

Por otra parte, algunas limitaciones del presente estudio se han encontrado en el uso de una muestra específica de la población atendida en situación de vulnerabilidad, ya que puede limitar la generalización de los resultados a otros contextos, a esto hay que añadirle el tamaño de la muestra.

5. CONCLUSIONES

Los resultados refuerzan la necesidad de diseñar programas de intervención psicosocial y/o socioeducativos que fortalezcan la autoestima fomentando habilidades sociales, acompañamiento emocional y creación de redes de apoyo, lo que podría contribuir a mitigar la vulnerabilidad. En este sentido, intervenciones integrales que combinen estrategias de fortalecimiento de habilidades interpersonales, promoción de la resiliencia emocional y apoyo psicológico continuo podrían tener un impacto significativo en la mejora de la autoestima en NNA vulnerables.

Asimismo, los resultados de la capacidad predictiva del PEI indican que esta herramienta puede facilitar los procesos inclusivos de calidad en la orientación educativa, pues estos deben, como refieren Reyes-Parra et al. (2020), atender las necesidades de los estudiantes reconociendo a cada uno como sujeto único y diverso. Esto implica que la labor del orientador escolar y la intervención psicopedagógica se apoyan en los principios de la prevención y la atención a la diversidad del NNA, manteniendo una función facilitadora y promotora de su desarrollo integral, para que “se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno” (Reyes-Parra et al., 2020, p. 88).

Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para la práctica de la intervención psicosocial. En concreto, las correlaciones observadas sugieren que es esencial abordar tanto los factores externos, como las dinámicas sociales y familiares, como los internos, específicamente los procesos emocionales y cognitivos que perpetúan los problemas internalizantes. En este sentido, intervenciones integrales que combinen estrategias de fortalecimiento de habilidades interpersonales, promoción de la resiliencia emocional, y apoyo psicológico continuo podrían tener un impacto significativo en la mejora de la autoestima en NNA vulnerables.

De cara a futuras investigaciones, se propone primero, realizar diseños longitudinales para evaluar la eficacia del PEI en el tiempo; realizar análisis factoriales confirmatorios en muestras ampliadas para generalizar su validez; y añadir estudios cualitativos sobre las experiencias de los adolescentes. Además, sería de interés realizar un estudio

comparativo con un grupo normotípico, para poder establecer diferencias en las diferentes áreas evaluadas.

Finalmente, estos hallazgos contribuyen a una comprensión más profunda de los mecanismos que subyacen a la relación entre el contexto psicosocial y la salud emocional en la infancia, proporcionando una base para el desarrollo de intervenciones más efectivas y contextualizadas.

Bibliografía

- Aguilar-González, A. y Rodríguez, J.C. (2021). Autoestima, análisis exploratorio en soluciones extrajudiciales y medidas de medio abierto de menores. *Crónica. Revista De Pedagogía Y Psicopedagogía.*, 6, 33–44. <http://www.revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/39>
- Ahmed, E. (2015). The effectiveness of Individual Educational Plan (IEP) application among Pupils with Learning Disabilities (PLD) Basin School, Jazan, Saudi Arabia. *International Journal of Education and Research*, 3(5), pp. 109–118. <https://www.ijern.com/journal/2015/May-2015/10.pdf>
- An, E. M., Lee, S. J. y Chung, I. (2020). The effects of the stigma trajectory of adolescents in out-of-home care on self-esteem and antisocial behavior. *Children and Youth Services Review*, 116, 105167. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105167>
- Almaraz, K. F., De La Rosa, B. N., Gallardo, J. A. y Ponce, P. I. (2018). Efectos de la violencia doméstica en los niveles de adaptación en adolescentes. *PsicoEducativa: Reflexiones Y Propuestas*, 4(7), 48–54. <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/89>
- Almeida, T.C, Abrunhosa, R. y Sani, A. I. (2009). La agresividad en niños que testimonian la violencia de género. *Anuario de Psicología Jurídica*, 18(1), 113–118. <https://journals.copmadrid.org/apj/art/9701a1c165dd9420816bfec5edd6c2b1>
- Atienza, F.L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología.*, 22(1-2), 29–42.
- Ávalos-Ruiz, I., Fernández-Cruz, M. y El Homrani, M. (2020). Diseño de un instrumento para el diagnóstico de riesgo en menores de centros residenciales básicos de acogida: CHSv1. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 111–125. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4592>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Bryant W. (2017). *Evaluating the efficiency and effectiveness of online individual education plans: a case study from a South Texas elementary school* [Tesis doctoral, Texas A&M University-Corpus Christi]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED575492>
- Casale, S., Fioravanti, G., Benucci, S.B., Falone, A., Ricca, V. y Rotella, F. (2022). A meta-analysis on the association between self-esteem and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 134, 107302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107302>
- Chacón Borrego, F., Gomis-Gomis, M. J. y Silva Sousa, C. (2022). Análisis bifactorial de la escala de autoestima de Rosenberg y relación entre actividad física y autoestima en adolescentes. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(3), 426–441. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.3.9152>
- Chalco Huaytalla, K. P., Rodríguez Vega, S. y Jaimes Soncco, J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(1), 9–15. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i1.542>
- Crous, G. y Bradshaw, J. (2017). Child social exclusion. *Children and Youth Services Review*, 80, 129-139. <https://10.1016/j.childyouth.2017.06.062>
- Cueli, M.A. y López, S. (2022). Relaciones familia-escuela: creencias desde los servicios de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 7–22. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34357>
- Emerson, E. (2004). Poverty and children with intellectual disabilities in the world's richer countries. *Journal of Intellectual y Developmental Disability*, 29(4), 319–338. <https://doi.org/10.1080/13668250400014491>
- Expósito, F., Valor, I., Vilariño, M. y Palmer, A. (2013) *Psicología jurídica aplicada a los problemas sociales*. Editorial Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense. <http://hdl.handle.net/10347/30593>
- Frieiro, P., González-Rodríguez, R. y Domínguez, J. (2021). Autoestima en estudiantes españoles de secundaria: dimensiones e influencia de variables personales y educativas. *Publicaciones*, 52(2), 23–59. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.20915>
- Fuentes, M. C., García, O. F. y García, F. (2020). Protective and risk factors for adolescent substance use in Spain: Self-Esteem and other indicators of personal well-being and Ill-being. *Sustainability*, 12(15), 5962. <https://doi.org/10.3390/su12155962>
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. A. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149–165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>

- García-Molina, J. (2001). El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 8, 103–115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1079206>
- Hernández-Guanir, P. (2015). *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Manual*, 7. Editorial TEA.
- Jiménez, B. M., y León, C. B. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo. <https://www.insst.es/documents/94886/96076/Factores+y+riesgos+psicosociales%2C+formas%2C+consecuencias%2C+medidas+y+buenas+pr%C3%A1cticas>
- Krishnakumar, P., Geeta, M. G. y Palat, R. (2006). Effectiveness of individualized education program for slow learners. *The Indian Journal of Pediatrics*, 73(2), 135–137. <https://doi.org/10.1007/bf02822023>
- Londoño, V. y Cañón, C. (2020). Factores de riesgo para conducta suicida en adolescentes escolarizados: revisión de tema. *Archivos de Medicina (Col)*, 20 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273863770018>
- Ma, C., Zhao, W., y Yu, H. (2025). The effect of developmental characteristics of adolescents' perceived social support on socio-emotional competence from a cumulative ecological resources they perspective. *Behavioral Sciences*, 15(7), 921. <https://doi.org/10.3390/bs15070921>
- Manso-Pinto, J. F. (2010). Análisis psicométrico de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista electrónica de trabajo social*, 8(1), 9.
- Martín, E., Rodríguez, T. y Torbay, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19(3), 406–412. <https://portalciencia.ull.es/documentos/5ea21bf22999521f7d521aa9>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: translation and validation in university students. *The Spanish journal of psychology*, 10(2), 458–467. <https://doi.org/10.1017/s1138741600006727>
- Matsuura, N., Hashimoto, T. y Toichi, M. (2009). Correlations among self-esteem, aggression, adverse childhood experiences and depression in inmates of a female juvenile correctional facility in Japan. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 63(4), 478–485. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2009.01996.x>
- Mayorga-Sierra, É., Novo, M., Fariña, F. y Seijo, D. (2020). Needs analysis for the personal, social, and psychological adjustment of adolescents at risk of delinquency and juvenile offenders. *Anales de Psicología*, 36(3), 400–407. <https://doi.org/10.6018/analesps.428631>

- Meherali, S., Nisa, S., Aynalem, Y. A., Ishola, A. G., y Lassi, Z. (2025). Safe spaces for youth mental health: A scoping review. *Plos One*, 20(4), e0321074. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321074>
- Melendro, M. (2014). Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 37–54.
- Minitab (18 de abril de 2019). *Cómo interpretar un modelo de regresión con un R-cuadrado bajo y valores P bajos*. Blog.minitab.com. Retrieved April 2, 2023, from <https://blog.minitab.com/es/como-interpretar-un-modelo-de-regresion-con-un-r-cuadrado-bajo-y-valores-p-bajos>
- Oliver, J.L. y Quevedo, J. M. (1997). La programación educativa en los centros residenciales de menores. *Enseñanza*, 15, 211–229. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3619>
- Orth, U. y Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist*, 77(1), 5–17. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>
- Pachón, C. (2008). Nueva ley de infancia en Catalunya. Anteproyecto de ley sobre los derechos y las oportunidades de las niñas, niños y adolescentes. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (1), 69–77.
- Parrilla, Á., Moriña, A. y Gallego, M.d.C. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211–233. <https://idus.us.es/handle/11441/66857>
- Pincheira, L. E. (2013). Participación de la familia en la ejecución del Programa Educativo Individual (PEI) en la escuela de lenguaje. *Foro educacional*, (22), 71–76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429480>
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5–12. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno, A. N., Amaya, A. y Avendaño, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 1(2). <https://doi.org/10.25115/psye.v2i1.435>

- Ritacco, M. (2011). Los departamentos de orientación ante la exclusión social. Prácticas inclusivas. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 22(2), 201–218. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.2.2011.63>
- Robledo, P. (2019). Impacto en desarrollo en adolescentes en vulnerabilidad social. *Cuadernos Médico Sociales*, 59(3-4), 43–55. <https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/218>
- Rodríguez, L. M. (2016). Conductas antisociales, entorno y autoestima en adolescentes mexicanos. *Trabajo social hoy*, (78), 7–27. <https://doi.org/10.12960/tsh.2016.0007>
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles Educativos*, 41(164), 118–134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Rodríguez, N. del C. y Gallardo, K. E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 7–18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Rojas, A.L., Domínguez, Y., Torres, L. d. C. y Pérez, M.A. (2020). El proceso de intervención en el psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45–51.
- Rosenberg, M. (1965) *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós (Traducción al español de 1973).
- Rubio, F. J. (2022). Elementos clave para el diseño de programas de educación parental. Propuesta para la orientación familiar a través del método Delphi. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 66–85. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36461>
- Santana, L. E., Garcés, Y. y Feliciano, L. A. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 20, 7–22. <https://doi.org/10.17561/REID.N20.1>
- Santana, L. E., Alonso, E. y Feliciano, L. (2017). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 61–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18800>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Zegarra, S. P. y Montoya-Castilla, I. (2021). The long-term effects of emotional competencies and self-esteem on adolescents' internalizing symptoms. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.12.001>
- Shah, S. M., Al Dhaheri, F., Albanna, A., Al Jaber, N., Al Eissae, S., Alshehhi, N. A., Al Shamisi, S. A., Al Hamez, M. M., Abdelrazeq, S. Y., Grivna, M. y Betancourt,

- T. S. (2020). Self-esteem and other risk factors for depressive symptoms among adolescents in United Arab Emirates. *PLoS ONE*, 15(1), Article e0227483. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227483>
- Syropoulou, A., Vernadakis, N., Papastergiou, M. y Kourtessis, T. (2021). Psychometric evaluation of the Rosenberg self-esteem scale in primary school students with mild intellectual disability: First evidence. *Research in Developmental Disabilities*, 114, 103964. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103964>
 - Szinay, D., Tombor, I., Garnett, C., Boyt, N. y West, R. (2019). Associations between self-esteem and smoking and excessive alcohol consumption in the UK: A cross-sectional study using the BBC UK Lab database. *Addictive Behaviors Reports*, 10, 100229. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2019.100229>
 - Vargas, A., Mayoral, P. y Cano, M. (2023). Identidad del profesional de la orientación educativa en el contexto colombiano: rol, funciones y posicionamientos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 7–28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38062>
 - Vázquez-Morejón, A.J., Jiménez, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 247–255. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/53>
 - Vázquez-Morejón, A.J., Vázquez-Morejón Jiménez, R. y Bellido Zanin, G. (2013). Fiabilidad y validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) en pacientes con diagnóstico de psicosis. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 37–43.
 - Vilà, R., Freixa, M., Sánchez-Martí, A., Massot, M. I. y Ruiz, F. (2020). Los mal llamados "menores extranjeros no acompañados" (MENA) en Barcelona desde la visión de los y las educadores. In M. D. C. Pérez Fuentes, M. D. M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, A. B. Barragán Martín, M. D. M. Simón Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino Salvador, B. M. Tortosa Martínez, y J. J. Gázquez Linares (Eds.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar a las nuevas necesidades* (pp. 107-118). Dykinson. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/los-mal-llamados-menores-extranjeros-no-acompa%C3%B1ados-mena-en-barce>
 - Villanueva-Bonilla, C. y Ríos-Gallardo, A. M. (2018). Factores protectores y de riesgo de trastornos de conducta y trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Una revisión sistemática. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 23(1), 59–73. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.1.2018.19582>
 - Villegas, C., Ibabe, I. y Arnoso, A. (2021). People at risk of social exclusion: mental health, structural-economic factors and sociocultural factors (Personas en riesgo de exclusión social: salud mental, factores económico-estructurales y socio-culturales). *International Journal of Social Psychology*, 36(1), 122–148. <https://10.1080/02134748.2020.1840235>

- Yan, W., Yang, K., Wang, Q., You, X. y Kong, F. (2020). Subjective family socioeconomic status and life satisfaction in Chinese adolescents: The mediating role of self-esteem and social support. *Youth & Society*, 0044118X2094134. <https://doi.org/10.1177/0044118x20941344>