

Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan LuíS Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia: validez social de un programa para niños con problemas de lenguaje

Barrera Mares Silvia Angélica, Acle Tomasini Guadalupe y Martínez Basurto Laura María.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México

sibama_@hotmail.com

Resumen

Entre las principales categorías del campo de la Educación Especial se encuentra la de problemas de lenguaje. Esta habilidad es un sistema que da significado a los sonidos del habla o configuraciones escritas. Para los niños con dificultades, el riesgo se hace presente si no son atendidos oportunamente pues podrían manifestar problemas de aprendizaje en el futuro. Una detección temprana permite diseñar programas fundamentados en un modelo adecuado. El modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia plantea el estudio de la interacción de elementos ambientales y personales para explicar el desarrollo y conductas para entender cómo operan los factores de riesgo y protección. Dado que la efectividad de las intervenciones está relacionada con su aceptación es importante determinar su validez social analizando si las metas, procedimientos y resultados producen beneficios. El objetivo de este trabajo fue determinar la validez social de un programa basado en el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia para niños con problemas de lenguaje oral y escrito. El escenario fue una escuela pública ubicada en una zona en desventaja socioeconómica. Participaron seis niños entre 6 y 7 años de edad, sus padres y dos maestras. El procedimiento siguió cuatro etapas: pretest (evaluación exploratoria y diagnóstica), intervención, evaluación pretest-postest y validación social. Los resultados indican que se favorecieron procesos psicológicos y elementos del lenguaje oral y escrito en los niños, esto implica el fortalecimiento de factores de protección, mismos que inciden a su vez en su contexto familiar y escolar. La intervención mostró validez social al determinarse la aceptación, significancia e importancia social para los usuarios. Se puede concluir que este tipo de estudios favorece la disminución de factores de riesgo, incrementando los protectores, promoviendo comportamientos resilientes. De igual forma, se hace hincapié en la efectividad del modelo ecosistémico en el campo de la Educación Especial.

Palabras clave: Educación Especial; modelo ecosistémico; validación social; lenguaje.

Risk/resilience ecosystem model: social validity of a program for children with language difficulties

Barrera Mares Silvia Angélica, Acle Tomasini Guadalupe y Martínez Basurto Laura María.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico City

sibama_@hotmail.com


Language difficulties are one of the main categories in the field of Special Education. Language is a system that gives meaning to the sounds of speech or written configurations. For children with difficulties, the risk is present if they are not attended promptly because they may manifest learning problems in the future. Early detection allows design programs based on a suitable model. The risk/resilience ecosystem model raises the study of the interaction of environmental and personal elements to explain the development and behaviors to understand how to operate the risk and protective factors. Since the effectiveness of interventions is related to its acceptance is important to determine the social validity analyzing if the goals, procedures and results produce benefits. The aim of this study was to determine the social validity of a program based on risk/resilience ecosystem model for children with oral and written language difficulties. The scenario was located in a socioeconomically disadvantaged public elementary school. They are involving six children between 6 and 7 years old, his parents and two teachers. The procedure consisted of four stages: pretest (exploratory and diagnostic evaluation), intervention, social validation and pretest-posttest assessment. The results indicate that psychological processes and elements favored oral and written language in children, this means strengthening protective factors. The intervention showed social validity to determine acceptance, significance and social importance for users. It can be concluded that this type of study favors the reduction of risk factors, increasing protective, promoting resilient behaviors. Similarly, this work emphasizes effectiveness of risk/resilience ecosystem model in the field of Special Education.

Key words: Special Education; risk/resilience ecosystem model; social validity; language.

1. Introducción

La Educación Especial se ha ido transformando a lo largo de la historia de acuerdo con la situación social y política prevaleciente. Las pautas internacionales han sido determinantes para enmarcar esta disciplina, sin embargo como señalaron Juárez, Comboni y Garnique (2010), en México existen pocas instituciones que atiendan la diversidad de necesidades educativas especiales y pocas escuelas regulares cuentan con personal docente preparado para detectar y atender a este tipo de alumnos.

Ante dicho panorama de desafíos en el ámbito de la Educación Especial, como señaló Acle (2012), el psicólogo debe recurrir a un modelo que proporcione pautas para explicar y atender determinadas necesidades educativas de forma efectiva. Tal es el caso del Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia que de acuerdo con Bronfenbrenner (1995) plantea una perspectiva ecológica que concibe al desarrollo humano como un proceso influenciado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos y por contextos de mayor alcance en los cuales se está inmerso. De este modo, Bronfenbrenner caracterizó al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente.



El nivel más cercano al sujeto lo constituye el *microsistema*, incluye los comportamientos y relaciones de contextos como en el hogar o la escuela. La siguiente estructura es el *mesosistema*, representa las interacciones de dos o más entornos en los que la persona se encuentra inmersa (familia, escuela y amigos). El *exosistema* se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona activamente pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en su entorno (vecinos, lugar de trabajo de los padres, etc.). Finalmente, el *macrosistema* está vinculado a la influencia de factores ligados a las características de la cultura y momento histórico-social.

Conocer cuál es el resultado de dicha interacción permite caracterizar a las poblaciones con necesidades educativas especiales, por ejemplo los problemas de lenguaje oral y escrito, y así ofrecer atención adecuada para favorecer conductas resilientes que les permitan enfrentarse a la adversidad, es decir, disminuir la vulnerabilidad debida a factores de riesgo personales, escolares y sociales (Acle, 2012).

En los niños escolares, un elemento primordial para caracterizar el nivel de desarrollo cognitivo es el lenguaje. De acuerdo con Sattler (2003), éste es un sistema que da significado a los sonidos del habla o configuraciones escritas. Los componentes que integran el lenguaje son la fonología, morfología y sintaxis (forma); semántica (contenido); y, pragmática (uso). Esta habilidad implica dos funciones: receptiva y expresiva. En 1991 Garton y Pratt establecieron como un continuo el desarrollo del lenguaje hablado, la lectura y la escritura; éste es fundamental para el aprendizaje.

En el caso de los niños con limitaciones de lenguaje la situación de riesgo se presenta en caso de no ser atendidos oportunamente pues existen altas posibilidades de presentar dificultades de aprendizaje (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez, 2007). Una detección temprana así como el análisis de habilidades y comportamientos del niño y de sus contextos permiten el diseño de intervenciones fundamentadas en un modelo adecuado, como el ecológico. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo consistió en determinar la validez social de un programa basado en el modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia para niños con problemas de lenguaje oral y escrito.

2. Método

El trabajo es un estudio descriptivo y comparativo con pretest-postest.

2.1. Participantes

6 niños entre 7 y 8 años de edad de los grupos de 2º y 3er grado, 6 padres de familia y dos docentes (titulares de los grupos de 2º y 3er año) de una primaria pública de la Delegación Iztapala de la Ciudad de México.

2.2. Medidas

I. Para niños:

Escala Weschler de Inteligencia para niños (WISC-IV): familia de instrumentos para evaluar el funcionamiento intelectual de niños. Contiene 15 subpruebas, de las cuales 10 son esenciales y 5 suplementarias. El coeficiente promedio de confiabilidad de la escala total es de 0.97 y los coeficientes por de las subpruebas van de 0.79 hasta 0.90 por lo que se le considera un instrumento altamente confiable y estable (Weschler, 2005).

Evaluación del Lenguaje Expresivo y Receptivo (ELER) (Bernal, 2009): Analiza ambas funciones del lenguaje según sus componentes: fonología, sintaxis, semántica y pragmática. Está integrada por 11 subpruebas que permiten establece el nivel de desempeño en tres niveles: no adquirido, en proceso y adquirido.

Evaluación de Lectura y Escritura (ELE) (Martínez, 2006): Busca valorar las habilidades para la lectura y escritura de los niños escolares por medio de las áreas: habilidades básicas de lectura, expresión oral y expresión escrita (dictado, copia y escritura espontánea). Establece tres niveles: adquirido, en proceso y no adquirido.

Examen de articulación de sonidos en español (Melgar, 2007): Permite discriminar entre la buena y mala articulación de los niños. En cada reactivo se pide al niño que diga el nombre del objeto representado poniendo a prueba determinados sonidos. El análisis se realiza en función de cuatro aspectos: sustitución, omisión, distorsión o adición.

House Tree Person (HTP) (Buck y Warrem, 1994): Realiza una evaluación global de la personalidad, estado de ánimo, situación emocional, etc. Analiza la autopercepción del niño y de su ambiente a través de la elaboración de dibujos e historias.

II. Para padres

Guía de entrevista para padres de familia (Acle y Roque, 2004; 2006): Conversación formal por medio de una serie de preguntas semiestructuradas agrupadas en diferentes áreas para obtener información sobre el niño, su familia, su ambiente, y los elementos del hogar que intervienen en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Acle, Martínez y Lozada, 2013): Cuestionario de 16 preguntas que indaga sobre la percepción de los padres sobre la visión, audición, lenguaje oral y escrito, socialización, habilidades académicas, debilidades y fortalezas, y necesidad de apoyos de sus niños.

2.3. Procedimiento

I. Pretest. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los niños de 1º y 2º año para realizar una evaluación exploratoria utilizando WISC-IV para identificar los casos con un CI en la norma pero de quienes se sospechaba de dificultades de lenguaje oral y escrito. Dicha información fue validada con participación las maestras. Los niños con las características de CI y lenguaje ya mencionadas accedieron a una evaluación diagnóstica en la cual se les aplicaron las demás pruebas específicas y se entrevistó a sus padres. Nuevamente se validaron los datos con las maestras.

II. Intervención. La información obtenida en el pretest se analizó en función de los contextos y factores que establece el modelo ecosistémico para generar un perfil de riesgo/protección grupal. Esto permitió diseñar un programa para fortalecer el lenguaje de los niños identificados enfocado en la forma, contenido y uso del lenguaje a nivel oral y escrito. Se trabajó con el grupo final de 6 niños durante 40 sesiones dos veces por semana. Se dedicaron 3 sesiones para padres con el fin de promover la práctica correcta de los elementos del lenguaje. Se realizaron 3 reuniones con las maestras para compartir información sobre el desempeño y desarrollo de los niños que participantes.

III. Evaluación pretest-postest. De nueva cuenta se aplicó a los niños participantes todos los instrumentos de la fase del pretest con el fin de realizar una comparación de los datos antes y después de la intervención. Se calificaron las pruebas y se concentró la información para analizarla cualitativa y cuantitativamente, según el tipo de datos. A los padres del taller se pidió su colaboración para contestar un formato y se les apoyó durante la aplicación. Se concentró y analizó la información obtenida.

IV. Validación social. Por último se recopilaron los comentarios de los niños al respecto del programa de intervención y se aplicó el instrumento correspondiente para padres y maestras con la intención de determinar la validez social de la implementación del programa.

3. Resultados

I. Evaluación pretest-postest

a) Niños

Habilidades cognitivas. Se realizó una comparación de los datos obtenidos a través de WISC-IV (Weschler, 2005) (ver tabla 1). El CI Total del grupo aumento de 4.5 puntos: de 91.5 antes a 96 después. Si bien la mayoría de los

índices aumentaron, por medio de la prueba no paramétrica Wilcoxon, dichas diferencias resultaron estadísticamente no significativas. Para determinar si existieron cambios intrasujeto se realizó un análisis de medidas repetidas (ver tabla 1) en el cual no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Esto es, el desempeño intelectual de los niños tras el programa se mantuvo en el promedio.

Tabla 1
Comparación grupal de WISC-IV.

Índices	Pretest		Postest		Wilcoxon		Intrasujeto	
	Mdn	DE	Mdn	DE	Z	p	F	p
Comprensión Verbal (ICV)	90	11.9	94.5	8.8	.420	.674	.401	.554
Razonamiento Perceptual (IRP)	101	18.1	104	10.3	.000	1.000	.018	.899
Memoria de Trabajo (IMT)	92.5	9.5	92.5	3.8	.405	.686	.363	.573
Velocidad de Procesamiento (IVP)	98.5	10.7	95.5	12.6	.210	.833	.240	.645
Coficiente Intelectual Total (CIT)	91.5	12.5	96	7.6	.420	.674	.280	.619

Habilidades de lenguaje oral. A través del Examen de articulación de sonidos en español (Melgar, 2007) se identificaron 19 sonidos incorrectos antes de la intervención. Tras el programa se observaron diferencias estadísticamente significativas ($Z= 2.207, p=.027$) a nivel .05 mediante la prueba Wilcoxon, de manera que la mediana grupal de sonidos correctos aumentó de 11.5 a 18 mejorando así el aspecto fonológico del grupo.

Respecto a otros elementos del lenguaje oral, al comparar los resultados grupales de la prueba ELER (Bernal, 2009) (ver tabla 2), se identificó un aumento en todos los componentes del lenguaje oral expresivo y receptivo.


Tabla 2
Comparación grupal de lenguaje oral

Componentes	Pretest		Postest		Wilcoxon		Intrasujeto	
	Mdn	DE	Mdn	DE	Z	p	F	p
Fonología	86	19.1	93.5	6.3	1.461	.144	2.382	.183
Sintaxis	100	12.9	100	.00	1.414	.157	2.500	.175
Fluidez	90	19.7	95	8.2	1.069	.285	1.500	.275
Semántica	87.5	16	94.5	6.8	1.473	.141	2.985	.145
Pragmática	100	13.9	100	.00	1.342	.180	2.167	.201

No obstante, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas mediante la prueba Wilcoxon y el análisis intrasujeto. Por lo tanto los componentes del lenguaje oral evaluados se mantuvieron en el mismo nivel de desarrollo en términos estadísticos.

Habilidades de lectoescritura. Se analizaron los datos de la prueba ELE (Martínez, 2006) y se identificaron diferencias estadísticamente significativas a nivel .05 (prueba Wilcoxon) en los tres aspectos: habla, relativa a la comprensión lectora ($Z= 2.201, p= .028$); lectura ($Z= 2.201, p= .028$); y escritura ($Z= 2.223, p= .043$). Esto es, el grupo registró un aumento importante tras el programa de intervención, en la expresión oral de la comprensión lectora, habilidades de lectura y expresión escrita.

Aspectos socioemocionales. A través de la prueba HTP (Buck y Warrem, 1994) se observó en algunos casos que antes de la intervención: mostraron rasgos de introversión, aislamiento e inhibición vinculados a sus dificultades de lenguaje; una minoría percibió dificultades familiares como escasos recursos económicos o la ausencia del padre;



la madre era su principal fuente de afecto y protección. Después del programa mencionaron en mayor medida sentimientos de alegría y felicidad en relación con sus padres y amigos, además de la madre. En determinados casos persistieron sentimientos de tristeza relacionados con las carencias económicas de la familia, los problemas entre los padres y sus limitaciones de tiempo.

b) Padres de familia

A nivel grupal, respecto a la lectura, inicialmente las madres mencionaron dificultades para leer y comprender un texto breve; posteriormente, varias coincidieron en que, si bien sus hijos han mejorado al leer, aún les falta fluidez pero sólo en palabras poco familiares. Respecto a la escritura, antes de la intervención manifestaron dificultades como: inversión de letras, mala calidad de la misma y falta de separación entre palabras. En ciertos casos asociaron las dificultades para escribir de sus hijos con sus limitaciones de articulación. Después del programa consideraron que mejoraron su trazo, escriben más rápido y de manera más legible. En lo relativo al lenguaje oral en un inicio consideraron que les faltaba fluidez al hablar y que determinados sonidos se les dificultaban considerablemente. En lo posterior, la mayoría expresó mejorías notables en la pronunciación e incluso, en algunos casos, una articulación sin problemas.

c) Maestras

En general, en cinco de los seis alumnos, las maestras estuvieron de acuerdo con que los resultados obtenidos en las distintas áreas valoradas (cognoscitiva, de lenguaje oral y escrito, y socioemocional) también reflejaban sus percepciones.

II. Validación social

a) Niños

En general el grupo manifestó agrado por el programa y la manera en la que se llevó a cabo: las actividades y los aprendizajes obtenidos. Cinco de los seis niños expresaron que les gustó mucho y uno dijo que más o menos. Éstos son algunos ejemplos literales que los niños manifestaron acerca del desarrollo del taller: “*me gustaron las adivinanzas*” y “*me gustó contar cuentos*”. En relación con los aprendizajes al finalizar la intervención, el grupo hizo referencia a sus avances en torno al lenguaje: “*aprendí nuevas letras y más palabras*”, “*aprendí la d y la b y la r*”, “*ya sé escribir*”.

b) Padres de familia

A través del Cuestionario de validación social de programas de intervención en Educación Especial (versión padres) (Acle- Tomasini, 2013), se obtuvo una valoración de los padres participantes en una escala de 1 (nada) a 5 (muchísimo) en donde de manera grupal los padres manifestaron un nivel de satisfacción de 4 (mucho) sobre la:

1) *Significancia social y educativa de los programas de intervención.* Los padres manifestaron agrado por las sesiones del taller, así como por la utilidad en la información brindada, puesto que les permitió entender las necesidades educativas de sus hijos así como apoyarlos para desarrollar nuevas habilidades y competencias.

2) *Adecuación de los procedimientos.* Los participantes expresaron su aceptación respecto a: la claridad para comunicar los métodos de evaluación inicial y final; la comunicación permanente con la instructora; la etapa de desarrollo del niño en la cual se intervino; el tiempo del taller; y, la pertinencia de este tipo de programas.

3) *Importancia social de los resultados.* Los padres evidenciaron agrado ante los cambios observados en sus hijos respecto a: su conducta (tanto en casa como en la escuela); el desempeño académico; sus rela-

ciones (con sus hijos y con la maestra); así como el cambio en el propio pensamiento y expectativas acerca de sus niños.

III. Maestras

Por medio del Cuestionario de validación social (versión maestros) (Acle-Tomasini, 2013), se obtuvo una valoración de 4 (mucho) en la escala de 1 a 5 sobre la:

1) *Significancia social y educativa de los programas de intervención.* Las docentes manifestaron que: observaron cambios significativos en el desempeño de los niños logrando mayor independencia al realizar sus actividades escolares, en su capacidad de aprendizaje y en su actitud; la información y asesoría prestadas las apoyaron para entender las necesidades educativas de sus alumnos y colaborar así, en el aprendizaje de los mismos; y, la intervención contribuye al desarrollo académico de los niños.

2) *Adecuación de los procedimientos.* las maestras mostraron su aceptación por: la comunicación permanente con la instructora; el tiempo destinado al programa; la pertinencia de los procedimientos en torno a los propósitos educativos; la etapa del desarrollo de los niños en la cual se evalúa e interviene; y, el costo-beneficio de los programas de educación especial en favor de niños que asisten a la escuela regular.

3) *Importancia social de los resultados.* Las titulares expresaron su satisfacción ante: los cambios favorables en el aprendizaje, desempeño y conducta de los alumnos participantes; la mejora en su relación con los padres de dichos niños; y, la mejora de sus expectativas en torno los alumnos. Así mismo coincidieron en que recomendarían a otros maestros estos procedimientos de evaluación e intervención.

4. Discusión

Como se observó a través de los procedimientos de evaluación y de aplicación del programa de intervención de este estudio, los resultados indican cambios positivos en los niños en cuanto a procesos psicológicos relativos al lenguaje oral y escrito aunque sólo algunos fueron estadísticamente significativos. Además de los cambios de tipo académico se identificaron mejoras en torno a la situación emocional de algunos de los participantes, dicha modificación coincide con un estudio presentado por Martínez y Lozada (2012), quienes tras instrumentar un programa para favorecer el lenguaje y conductas resilientes observaron como parte de las implicaciones de su trabajo un efecto en la socialización de los infantes y su autoestima puesto que lograron comunicarse con sus compañeros y establecieron relaciones de apoyo.

Respecto a la percepción de los padres de familia y maestros acerca de los cambios en los niños en las distintas áreas (cognitiva, lenguaje oral, lenguaje escrito y socioemocional) éstos coincidieron en que los avances se hicieron presentes tanto en casa, como en la escuela, lo que da cuenta de la posibilidad de modificación en la interacción entre los contextos que plantea el modelo ecosistémico. Como señaló Bernard (2004), la resiliencia es producto de la interacción entre las características personales y el ambiente, de forma que es posible enfrentar situaciones de adversidad, como lo son las necesidades educativas especiales.

Por otro lado, en torno a la validez social del modelo ecológico aplicado al programa de intervención, Reyes-López, Ordaz-Villegas, Martínez y Acle (2015) reportaron altos niveles de aceptación, similares a los de este estudio, al valorar un programa de Educación Especial en función de los tres aspectos analizados: objetivos, procedimientos y resultados considerados eficaces por los niños, padres y maestros participantes. De esta forma se enfatiza la importancia de llevar a cabo el trabajo de forma conjunta, involucrando a la familia y escuela en beneficio de los alumnos.



5. Conclusiones

Actualmente la Educación Especial en México se encuentra inmersa en cambios conceptuales, políticos y administrativos, sin embargo uno de los principales retos continúa siendo la identificación adecuada y oportuna de la población con necesidades educativas especiales. Muestra de ellos es la omisión de la categoría de problemas de lenguaje en los rubros de Educación Especial presentados por la Secretaría de Educación Pública a partir del año 2013. Este hecho aunado a las limitaciones de los servicios de atención para alumnos con necesidades educativas especiales, evidencian parte de los desafíos actuales.

Respecto a la importancia de atender los problemas de lenguaje en edades tempranas, Melgar (1994) y Martínez y Lozada (2012) señalaron que la adquisición de los sonidos del habla se consolida entre los seis y siete años de edad, momento que coincide con la entrada a la primaria, donde se inicia el proceso formal del aprendizaje de la lectoescritura. Es por esto que al proporcionar atención temprana es posible obtener mejores resultados que con tratamientos tardíos.

En este sentido, se reafirma lo señalado por Acle (2012) en torno a que al instrumentar un programa basado en el Modelo Ecosistémico Riesgo/Resiliencia, es posible detectar desde el inicio de la escolarización a aquellos menores con NEE, elaborar programas en función de sus necesidades para contribuir al desarrollo de conductas resilientes y a la disminución de factores de riesgo individual, escolar y familiar. De esta forma se obtienen efectos benéficos a través del programa, tanto en los niños participantes como en sus padres y docentes, mismos que son percibidos y manifestados en los juicios que éstos elaboran por lo que dan cuenta de su validez.

Finalmente, respecto a la validación social del modelo de atención desarrollado en este trabajo, se reafirma la importancia puntualizada por Strain, Barton y Dunlap (2012) acerca de vincular los resultados de la práctica basada en evidencia científica con la validación social de las intervenciones.

Agradecimientos: A la escuela primaria en la que se realizó este trabajo, además fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT IN303615 intitulado “Validación social y educativa de procedimientos de evaluación e intervención de programas de educación especial” DGAPA, UNAM.

Referencias

- Acle, T. G., Roque, H. M. P. (2006). Guía de entrevista para padres de familia. En T. G. Acle (Ed.), *Resiliencia en Educación Especial*. España: Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza.
- Acle, T. G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 23-52). España: Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza.
- Acle, T. G., Roque, H. M. P. Zacatelco, R. F., Lozada, G. R. & Martínez, B. L. M. (2012). Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en Educación Especial. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 255-305). España: Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza.
- Acle, T. G., Martínez, B. L. M. & Lozada, G. R. (2013). *Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela*. Manuscrito inédito.
- Bernal, A. L. C. (2009). *Instrumento para evaluar el lenguaje expresivo y receptivo*. Versión corregida por Lozada, G. R. y Martínez, B. L. M. (2010).
- Bernard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En E. P. Moen, H. G. Elder & E. K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Recuperado de <http://www.its.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201995.pdf>
- Buck, J. y Warrem, W. (1994). *HTP Manual y guía de interpretación*. México: El Manual Moderno.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Paidós Ibérica.
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la Educación Especial a la educación inclusiva. *Nueva época*, 23 (62), 41-83.
- Martínez, B. L. & Lozada, G. R. (2012). Desarrollo y apropiación de conductas resilientes en niños con problemas de lenguaje oral y escrito. En Acle, T. G. (Coord.), *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 209-247). México: GEDISA.
- Martínez, G. G. (2006). *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar*. Manuscrito inédito.
- Melgar, G. M. (2007). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Reyes-López, N.G., Ordaz-Villegas, G., Martínez, L. y Acle, G. (2015). Programa de atención temprana para niños con problemas de lenguaje oral y escrito: Validación social. *Educación y Futuro Digital*, 11, 59-72.
- Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
- Strain, P.S., Barton, E.E. & Dunlap, G (2012). Lessons learned about the utility of social validity. *Education and treatment of children* 35(2), 183-200.
- Weschler, D. (2005). *WISC-IV-Español: Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV*. México: El Manual Moderno.