



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA FRENTE A LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

INCLUSIVE EDUCATION AND LANGUAGE DIFFICULTIES IN STUDENTS OF BASIC GENERAL EDUCATION

Evelyn Susana Espejo Aucancela
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Rosario Valeria Saona Lozano
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

DOI: : https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20359

La Educación Inclusiva Frente a las Dificultades del Lenguaje en Estudiantes de Educación General Básica

Evelyn Susana Espejo Aucancela¹eespejoa@unemi.edu.ec<https://orcid.org/0009-0005-5225-770X>

Universidad Estatal de Milagro

Ecuador

Rosario Valeria Saona Lozanorsaonal@unemi.edu.ec<https://orcid.org/0000-0003-3474-3120>

Universidad Estatal de Milagro

Ecuador

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la preparación docente y las estrategias pedagógicas inclusivas aplicadas en el contexto ecuatoriano para atender a estudiantes de Educación General Básica con dificultades del lenguaje, mediante una revisión bibliográfica cualitativa. En particular, se busca identificar las principales dificultades del lenguaje, reconocer las estrategias aplicadas por los docentes y su impacto, evaluar la formación profesional del magisterio y proponer lineamientos que fortalezcan la educación inclusiva en el país. Si bien existen avances normativos y planes de capacitación, la formación docente sigue siendo limitada para atender casos como dislexia, dislalia y disgrafía. Entre las estrategias más efectivas se destacan la enseñanza multisensorial, el tamizaje temprano, la instrucción en grupos pequeños, el uso de recursos tecnológicos, el apoyo multiprofesional y la participación familiar. Persisten, no obstante, brechas en la formación práctica, desigualdades territoriales y ausencia de evaluaciones longitudinales, por lo que se concluye que es necesario implementar protocolos nacionales de tamizaje, fortalecer la capacitación práctica docente y consolidar equipos multiprofesionales para garantizar una inclusión educativa efectiva y equitativa.

Palabras clave: educación inclusiva, trastornos del lenguaje, estrategias pedagógicas, formación docente

¹ Autor principal.

Correspondencia: eespejoa@unemi.edu.ec

Inclusive Education and Language Difficulties in Students of Basic General Education

ABSTRACT

This study aims to analyze teacher preparation and inclusive pedagogical strategies applied in the Ecuadorian context to support Basic General Education students with language difficulties, through a qualitative bibliographic review. Specifically, it seeks to identify the main language difficulties, recognize the strategies implemented by teachers and their impact, evaluate teacher professional training, and propose guidelines to strengthen inclusive education in the country. Although there have been normative advances and training plans, teacher preparation remains limited in addressing cases such as dyslexia, dyslalia, and dysgraphia. Among the most effective strategies are multisensory teaching, early screening, small group instruction, the use of technological resources, multiprofessional support, and family participation. However, gaps persist in practical training, territorial inequalities, and the lack of longitudinal evaluations. Therefore, it is concluded that it is necessary to implement national screening protocols, strengthen practical teacher training, and consolidate multiprofessional teams to ensure effective and equitable educational inclusion.

Keywords: inclusive education, language disorders, pedagogical strategies, teacher training

Artículo recibido 02 setiembre 2025

Aceptado para publicación: 30 setiembre 2025



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en un eje fundamental dentro del sistema educativo ecuatoriano, la Constitución de la República del Ecuador (2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), garantizan el acceso universal a una educación de calidad, equitativa y sin discriminación. Estos instrumentos jurídicos promueven la atención a la diversidad del estudiantado, especialmente a aquellos con necesidades educativas derivadas de discapacidades o dificultades específicas de aprendizaje, (Ministerio de Educación, 2021).

A pesar del marco normativo favorable en Ecuador para la educación inclusiva, existe una brecha significativa en la atención especializada a estudiantes con dificultades del lenguaje. Investigaciones recientes confirman que los trastornos específicos del aprendizaje, como la dislexia, afectan entre el 5% y el 10% de la población escolar y continúan siendo poco atendidos en el sistema educativo nacional (Bonnetier et al., 2024; Jiménez et al., 2024). En este sentido, un estudio con escolares ecuatorianos identificó que entre el 41% y el 59% de niños con dislexia presentan un desempeño muy bajo en funciones ejecutivas, lo que repercute directamente en su aprendizaje (Piedra, Pacurucu & López, 2021). Asimismo, investigaciones locales destacan que las prácticas pedagógicas tradicionales y la limitada capacitación docente son factores que dificultan la atención a problemas del lenguaje de tipo expresivo, comprensivo, dislalias, dislexias y disgrafias en las aulas (Naranjo, 2021; Robles, 2022; Mera, 2025). Estas limitaciones contribuyen a problemas de autoestima, desmotivación escolar y riesgo de abandono, lo cual refleja la necesidad urgente de estrategias inclusivas sostenidas y apoyo especializado (Ortiz, 2022; Ministerio de Educación, 2024).

Fundamentos conceptuales de las dificultades del lenguaje

Lenguaje de tipo expresivo

El lenguaje expresivo es la capacidad de una persona para usar palabras, frases y otros medios comunicativos con el fin de transmitir ideas, pensamientos, emociones o necesidades. Esta forma del lenguaje incluye la producción oral, escrita y gestual, y se considera esencial para el desarrollo comunicativo efectivo (ASHA, 2022).

El lenguaje expresivo abarca habilidades como el uso de un vocabulario adecuado, la construcción gramatical correcta de oraciones, la narración de experiencias, y la capacidad para mantener



conversaciones coherentes. Su desarrollo depende tanto de factores biológicos como del entorno social y educativo del niño (Visser et al., 2020).

Las dificultades del lenguaje expresivo se presentan cuando una persona tiene limitaciones significativas para expresar lo que piensa o siente, a pesar de tener una comprensión adecuada del lenguaje. Estas dificultades pueden manifestarse con frases poco elaboradas, errores gramaticales, uso restringido del vocabulario, omisión de palabras, o dificultad para organizar ideas en secuencias lógicas (Boerma et al., 2021).

Estas limitaciones pueden estar relacionadas con trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL), trastornos del espectro autista, trastornos del aprendizaje o condiciones neurológicas. También pueden influir factores contextuales como la estimulación lingüística insuficiente o entornos comunicativos pobres (Hassink et al., 2023).

El diagnóstico temprano y la intervención especializada, como la terapia del lenguaje, resultan fundamentales para prevenir dificultades posteriores en el desarrollo académico, emocional y social del niño (Ebbels et al., 2022).

Lenguaje de tipo comprensivo

El lenguaje comprensivo, también conocido como lenguaje receptivo, se refiere a la capacidad del sujeto para entender y procesar el lenguaje hablado, escrito o gestual. Esta habilidad permite interpretar significados, seguir instrucciones, identificar vocabulario y comprender estructuras gramaticales (ASHA, 2022).

Durante el desarrollo infantil, el lenguaje comprensivo surge antes que el expresivo y constituye la base para el aprendizaje del habla y la comunicación social. A través de la exposición a interacciones lingüísticas y estímulos del entorno, los niños desarrollan la habilidad para reconocer palabras, interpretar frases y comprender mensajes verbales o no verbales (Hassink et al., 2023).

Las dificultades en el lenguaje comprensivo se manifiestan cuando un niño o adulto presenta problemas para entender lo que se le dice o lee, incluso si tiene la capacidad física para oír y ver correctamente. Estas dificultades pueden incluir la falta de respuesta ante instrucciones simples, la interpretación errónea de preguntas, la dificultad para seguir conversaciones o comprender textos (Boerma et al., 2021).



El trastorno del lenguaje comprensivo puede presentarse de forma aislada o junto con problemas del lenguaje expresivo. Es frecuente en diagnósticos como el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), el trastorno del espectro autista (TEA) o retrasos globales del desarrollo (Ebbels et al., 2022). Además, se ha identificado que factores como la pobreza lingüística en el hogar, la escasa estimulación verbal y el bilingüismo mal acompañado pueden influir negativamente en la comprensión lingüística (González-González & Ramos-Ortega, 2023).

Desde una perspectiva neuropsicológica, el lenguaje comprensivo está relacionado con habilidades cognitivas como la memoria de trabajo, la atención y la velocidad de procesamiento auditivo, por lo que su afectación puede repercutir de manera transversal en el aprendizaje académico y las interacciones sociales (Vissers et al., 2020).

La intervención temprana, por medio de programas de estimulación del lenguaje, terapia del habla y trabajo conjunto con las familias, es clave para favorecer el desarrollo del lenguaje comprensivo y prevenir consecuencias en el desarrollo integral del niño (Norbury et al., 2021).

Dislalias

La dislalia es un trastorno del habla caracterizado por la dificultad para articular correctamente uno o varios fonemas, sin que exista una causa orgánica neurológica o sensorial que lo justifique. Este trastorno se presenta con mayor frecuencia en la infancia y afecta directamente la claridad del lenguaje oral, lo que puede influir negativamente en la comunicación, el aprendizaje y la autoestima del niño (Arias-García et al., 2022).

Las dislalias se clasifican en diferentes tipos, según el origen de la alteración

Dislalia funcional, cuando se debe a un mal aprendizaje de los movimientos articulatorios.

Dislalia orgánica, asociada a anomalías estructurales como el frenillo lingual corto o fisuras labio-palatinas.

Dislalia audiógena, provocada por pérdidas auditivas que impiden una correcta discriminación de los sonidos.

Dislalia evolutiva, considerada normal en ciertos periodos del desarrollo fonético y que se resuelve espontáneamente (Gómez-Veiga et al., 2021).



Entre las dificultades más comunes de las dislalias se encuentran la omisión, sustitución o distorsión de fonemas. Por ejemplo, un niño puede decir “taza” como “cata” o “rata” como “lata”, lo que genera problemas de comprensión por parte de los interlocutores y afecta la fluidez verbal (Jiménez-Gutiérrez & Morales-Campos, 2023).

Las dislalias no tratadas pueden repercutir en el desarrollo académico, especialmente en áreas como la lectura y escritura, dado que la conciencia fonológica puede verse alterada (Pascual-Llobell et al., 2021). Asimismo, se han asociado a problemas conductuales y sociales, debido a la frustración que genera la dificultad para comunicarse adecuadamente (Mendoza et al., 2020).

El tratamiento logopédico, centrado en la reeducación articulatoria y la estimulación de habilidades fonológicas, ha demostrado ser eficaz para corregir estos errores cuando se realiza de manera temprana y sistemática. Además, el apoyo familiar y la coordinación con el entorno escolar son factores claves para lograr una mejora sostenida (López-Hernández & Rivera-Gómez, 2024).

Dislexias

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico, caracterizado por dificultades significativas en la precisión, velocidad y comprensión de la lectura, que no pueden explicarse por déficits sensoriales, intelectuales ni por una escolarización inadecuada (Snowling & Melby-Lervåg, 2021). Se estima que afecta entre el 5 % y el 10 % de la población escolar a nivel mundial, con variaciones según los idiomas y los sistemas educativos (Soriano-Ferrer et al., 2020).

Desde una perspectiva cognitiva, la dislexia está asociada principalmente a déficits en la conciencia fonológica, la memoria verbal de trabajo y el procesamiento automático del lenguaje escrito. Estas limitaciones interfieren con la decodificación de las palabras escritas y el desarrollo de la fluidez lectora, lo que compromete el rendimiento académico global del estudiante (Zuk et al., 2022).

Las dificultades comunes de la dislexia incluyen

- Lectura lenta, con esfuerzo y propensa a errores.
- Dificultad para relacionar letras con sonidos (correspondencia grafema-fonema).
- Confusión de letras visualmente similares (por ejemplo, b/d o p/q).
- Problemas para retener palabras visuales comunes (palabras frecuentes).



- Pobre comprensión lectora, especialmente cuando el foco está en la decodificación (García-Sánchez et al., 2021).

Además de las consecuencias académicas, la dislexia puede tener un impacto emocional significativo. Los estudiantes con dislexia suelen experimentar baja autoestima, ansiedad escolar y frustración, especialmente cuando no reciben el apoyo adecuado (Couture et al., 2023). Esto puede generar problemas de motivación y, en algunos casos, abandono escolar temprano.

A nivel diagnóstico, las guías internacionales recomiendan una evaluación multidisciplinaria que considere no solo el rendimiento lector, sino también aspectos lingüísticos, neuropsicológicos y socioemocionales (Elliott et al., 2020). El tratamiento más eficaz es la intervención temprana basada en evidencia, centrada en el entrenamiento fonológico, la conciencia silábica y el apoyo individualizado, complementado con tecnología educativa (Feng et al., 2021).

Cabe destacar que la dislexia se manifiesta de forma distinta según el idioma y el sistema ortográfico. En lenguas transparentes como el español, la lectura suele ser precisa pero lenta, mientras que en lenguas opacas como el inglés, predominan los errores de precisión (Caravolas et al., 2021).

Disgrafía

El diagnóstico de la disgrafía requiere de instrumentos que evalúen la calidad de la escritura en relación con la edad y el grado escolar. En Ecuador, el Ministerio de Educación ha desarrollado fichas de observación que permiten identificar dificultades en la expresión escrita, como problemas en la legibilidad, el trazo o la coherencia del texto, siendo estas herramientas una base para la intervención pedagógica (Vélez-Zambrano & Mendoza-Moreira, 2024). Además, el avance de las tecnologías digitales ha permitido la implementación de sistemas de diagnóstico automatizado, desarrollaron un modelo multimodal basado en inteligencia artificial que combina datos de escritura manual online y offline, logrando una precisión del 88.8 % en la identificación de disgrafía infantil. Esto abre un campo innovador para la detección temprana y precisa del trastorno (Kunhoth et al., 2024).

Las estrategias preventivas resultan fundamentales en los primeros años de escolaridad, cuando aún es posible corregir las dificultades grafomotoras antes de que se consoliden en la escritura. Pelaes Vargas (2025) señala que la aplicación de actividades didácticas, como ejercicios de motricidad fina, juegos de asociación visual y auditiva, así como dictados estructurados, contribuyen a prevenir la aparición de la

disgrafía en estudiantes de nivel primario. Estas estrategias de prevención no solo buscan mejorar la caligrafía, sino también fomentar la coordinación visomotora y el desarrollo de hábitos de escritura adecuados desde edades tempranas.

En el ámbito de la intervención, los estudios destacan la importancia de metodologías lúdicas y personalizadas. En Ecuador, se ha validado una estrategia metodológica basada en actividades recreativas y juegos estructurados, la cual logró mejorar significativamente la legibilidad, precisión y velocidad en la escritura de estudiantes de séptimo año de Educación Básica (Sinergia Académica, 2024). Asimismo, Zambrano Lauzo (2023) comprobó que la aplicación de estrategias pedagógicas adaptadas al contexto escolar mejora de manera significativa la escritura en niños de siete años en una institución educativa de Guayaquil. A nivel internacional, una revisión sistemática identificó que intervenciones como juegos didácticos, actividades musicales y programas psicomotores resultan efectivas cuando se implementan de forma colaborativa entre docentes, padres y especialistas (Salcedo Sandoval & Oliva Briceño, 2025).

Fundamentos conceptuales de la formación docente en educación inclusiva

Estado general y marco normativo

La preparación docente en Ecuador se articula en torno a un marco normativo favorable que incluye la Constitución (2008), la LOEI y políticas ministeriales recientes orientadas a la inclusión. El Plan Nacional de Formación Permanente 2023–2027 estructura la formación continua como un proceso sistemático y prioriza el fortalecimiento de competencias para la atención a la diversidad; sin embargo, la implementación muestra variabilidad local en alcance y profundidad. (Ministerio de Educación, 2023).

Cobertura y datos relevantes

Capacitación masiva pero heterogénea. Los informes oficiales y perfiles internacionales documentan esfuerzos de formación desde 2014 y acciones de sensibilización a gran escala (por ejemplo, se reportaron 94.348 docentes capacitados en cursos relacionados con inclusión hasta 2018), lo cual indica capacidad de cobertura pero no garantiza formación técnica especializada en trastornos del lenguaje. (Education Profiles / UNESCO-GEM, 2021).



Evidencia sobre impacto en aprendizaje. Estudios ecuatorianos muestran déficits asociados a trastornos del lenguaje: por ejemplo, en un estudio local el 41–59 % de escolares con dislexia presentó desempeño muy bajo en funciones ejecutivas, evidenciando la necesidad de intervenciones específicas y formación docente con contenido técnico sobre evaluación e intervención. (Piedra, Pacurucu & López, 2021).

Investigaciones locales. Trabajos de investigación y tesis provinciales y universitarias (2021–2024) documentan casos, estrategias e índices de detección y sugieren que la detección temprana y las intervenciones efectivas son aún limitadas en muchas instituciones. (Vélez Mero, 2022; Carrión, 2024).

Comparaciones y desigualdades

Urbano vs. rural. La oferta de formación continua y el acceso a recursos (materiales adaptados, plataformas, equipos multiprofesionales, etc.) es mayor en áreas urbanas. En contraste, los docentes rurales informan menor acceso a formación especializada, limitación de conectividad y ausencia de equipos de apoyo, lo que aumenta la brecha en la atención a dificultades del lenguaje. (Education Profiles / UNESCO-GEM, 2021; Ministerio de Educación, 2023).

Formación inicial vs. formación continua. La formación inicial docente en algunas universidades incluye contenidos de inclusión, pero existe variabilidad en la profundidad de los módulos (horas, prácticas y evaluación de competencias). Las acciones de formación continua del Ministerio amplían cobertura, pero son heterogéneas en su orientación técnica hacia trastornos del lenguaje (detección, intervención y derivación). Esto produce docentes con sensibilización general pero con brechas en competencias técnicas para diagnosticar e intervenir en dislexia, dislalia o disgrafía. (Ministerio de Educación, 2023; Vélez Mero, 2022).

Calidad y pertinencia de la formación respecto a dificultades del lenguaje

Foco predominante en sensibilización y marcos legales. Gran parte de la oferta formativa enfatiza principios de inclusión, legislación y adaptaciones generales más que procedimientos técnicos de evaluación, protocolos de detección temprana o programas de intervención fonológica/escritura específicos para Educación General Básica. (Ministerio de Educación, 2023; Carrión, 2024).

Escasez de equipos especializados. Muchas unidades educativas no cuentan con fonoaudiólogos ni psicopedagogos permanentes, lo que obliga a los docentes a asumir tareas diagnósticas e interventivas



sin la formación adecuada. Esa condición incrementa la subdetección y la intervención tardía. (Education Profiles / UNESCO-GEM, 2021; Vélez Mero, 2022).

Datos estadísticos destacados (2020–2024) relevantes para la evaluación

- Informe/Perfil de inclusión (UNESCO-GEM) documenta formación masiva desde 2014 y cifras de docentes capacitados en cursos de inclusión (94.348 a 2018), lo que demuestra capacidad logística pero no necesariamente suficiencia técnica actualizada. (Education Profiles / UNESCO-GEM, 2021).
- Estudio ecuatoriano con ENFEN reporta que **41–59 %** de escolares con dislexia tienen desempeño muy bajo en funciones ejecutivas, lo cual exige formación docente específica en estrategias de apoyo cognitivo y lectoescritura. (Piedra, Pacurucu & López, 2021).
- Trabajos universitarios y tesis (2021–2024) constatan que las escuelas frecuentemente carecen de protocolos de detección estandarizados y que los docentes perciben insuficiente preparación práctica para abordar trastornos del lenguaje. (Vélez Mero, 2022; Carrión, 2024).

Estrategias pedagógicas inclusivas para dificultades del lenguaje en Educación General Básica en Ecuador

En el contexto ecuatoriano, se han implementado diversas estrategias pedagógicas inclusivas para atender las dificultades del lenguaje en la Educación General Básica (EGB). Una de las más destacadas es la enseñanza multisensorial y estructurada de la lectoescritura, basada en enfoques como *Structured Literacy*, que combina estímulos visuales, auditivos y kinestésicos para fortalecer la conciencia fonológica, la decodificación y la ortografía. Investigaciones en Ecuador recomiendan la incorporación de estos métodos en la planificación docente, dado que permiten mejorar significativamente el rendimiento en lectura y escritura de estudiantes con dislexia (Arteaga, 2024; Vélez Mero, 2022).

Otra estrategia clave es el tamizaje temprano en los primeros grados de EGB, mediante pruebas lingüísticas y cognitivas que permiten identificar riesgos de dislexia, dislalia o disgrafía. Estudios en escolares ecuatorianos demostraron que entre el 41 % y 59 % de estudiantes con dislexia presentan un desempeño bajo en funciones ejecutivas, lo que resalta la necesidad de un diagnóstico temprano (Piedra, Pacurucu & López, 2021; Mendoza, 2025).



La enseñanza explícita y secuenciada de la lectoescritura también se ha mostrado efectiva. Experiencias de intervención en Cuenca reportaron mejoras en la conciencia fonológica y ortografía a través de micro-enseñanzas y prácticas de dictado guiado en pequeños grupos. En este sentido, el trabajo en grupos reducidos facilita un acompañamiento más personalizado, sin estigmatizar al alumnado con dificultades (Crespín Muñoz, 2024).

Asimismo, el uso de recursos visuales como pictogramas, tarjetas o mapas conceptuales ha demostrado ser una herramienta útil para apoyar la comprensión y la memoria de trabajo, especialmente en estudiantes con problemas de comprensión oral. Investigaciones señalan que entre el 70 % y 80 % de docentes ecuatorianos utilizan recursos gráficos para favorecer la inclusión (Polo del conocimiento, 2024).

Las estrategias lúdicas y juegos fonológicos representan otra vía eficaz. Actividades como canciones rítmicas, juegos de segmentación silábica y dinámicas de asociación grafema-fonema han mostrado impacto positivo en la reducción de la disortografía en estudiantes de EGB (Serrano, 2025). De manera complementaria, el uso de tecnologías asistivas como aplicaciones de conciencia fonológica, audiolibros y correctores ortográficos digitales, se aplica con mayor frecuencia en zonas urbanas, mientras que en áreas rurales la limitada conectividad obliga a priorizar materiales impresos y actividades replicables sin necesidad de dispositivos digitales (Torres, 2025; UNESCO-GEM, 2021). Por otro lado, la inclusión de equipos multiprofesionales (fonoaudiólogos, psicopedagogos) en el acompañamiento escolar ha resultado crucial, aunque su presencia es limitada, sobre todo en sectores rurales. La falta de estos equipos reduce la capacidad de detección e intervención oportuna (UNESCO-GEM, 2021; Romero Jácome, Álvarez & Ochoa, 2023). Finalmente, el trabajo con familias mediante actividades de lectura compartida en el hogar ha demostrado ser determinante: niños que leen al menos tres veces por semana con sus cuidadores presentan mejores progresos en comprensión y fluidez lectora (Polo del conocimiento, 2024; Mendoza, 2025).

El Ecuador cuenta con un marco normativo que respalda la inclusión, la evidencia muestra que las estrategias más efectivas son aquellas que combinan enseñanza estructurada, diagnóstico temprano, recursos adaptados, trabajo multiprofesional y participación activa de las familias. No obstante,



persisten brechas territoriales y de formación docente que condicionan la aplicación homogénea de estas prácticas.

Análisis de efectividad de estrategias pedagógicas y lineamientos para fortalecer la equidad educativa

Ecuador dispone de un marco normativo y planes nacionales que priorizan la inclusión y la formación docente (p. ej. Plan Nacional de Formación Permanente 2023–2027), lo que facilita la implementación de estrategias a escala. No obstante, la evidencia muestra que la cobertura (número de docentes formados) no siempre se traduce en profundidad técnica para la atención de dificultades del lenguaje (Ministerio de Educación, 2023).

Estrategias estructuradas / multisensoriales

Efectividad: La literatura internacional y estudios aplicados en la región muestran que los enfoques estructurados, secuenciados y multisensoriales (enseñanza explícita de conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema y fluidez) tienen alto nivel de evidencia para mejorar decodificación, fluidez y ortografía en estudiantes con dislexia y dificultades de decodificación. En Ecuador, revisiones y proyectos locales recomiendan su adaptación e implementación en EGB y reportan mejoras cuando la intervención es intensiva y con seguimiento (Arteaga, 2024; Vélez Mero, 2022).

Limitaciones prácticas en Ecuador: su implementación requiere docentes formados con práctica guiada (coaching), materiales secuenciados y tiempos para intervención intensiva —elementos que no están uniformemente disponibles, especialmente en áreas rurales (UNESCO-GEM, 2021).

Tamizaje temprano y detección

Efectividad: El tamizaje sistemático en 1.º–2.º grado permite identificar niños en riesgo y priorizar intervenciones preventivas; evidencia local (uso de baterías como ENFEN) muestra que muchos escolares con dislexia presentan déficits en funciones ejecutivas que deberían abordarse tempranamente (Piedra et al., 2021).

Limitaciones prácticas en Ecuador: falta de protocolos nacionales estandarizados de tamizaje aplicados de forma regular en todas las escuelas y ausencia de personal (fonoaudiólogos/psicopedagogos) para confirmar diagnóstico y guiar la intervención. Esto provoca subdetección y retraso en la atención (Ministerio de Educación, 2023).



Trabajo en pequeños grupos y enseñanza diferenciada

Efectividad: la enseñanza en grupos reducidos permite instrucción intensiva y práctica guiada —en contextos ecuatorianos se reportan mejoras cuando la intervención es conducida por docentes con capacitación y supervisión (Crespín Muñoz, 2024).

Limitaciones prácticas: la reducción de horarios y la programación de sesiones intensivas requiere reorganización escolar y apoyo institucional (horarios, personal, recursos). Sin acompañamiento técnico, la estrategia pierde efecto (Ministerio de Educación, 2023).

Equipos multiprofesionales (fonoaudiología y psicopedagogía)

Efectividad: los equipos interdisciplinarios mejoran diagnóstico, derivación y diseño de intervenciones contextuales; su impacto en la pertinencia y seguimiento individual es alta. En Ecuador, la ausencia de equipos estables en muchas escuelas reduce la efectividad de medidas didácticas docentes aisladas (UNESCO-GEM; Romero Jácome et al., 2023).

Limitación práctica: déficit de especialistas disponibles y financiación; se requieren modelos de atención compartida (equipos distritales que atiendan varias escuelas) para escalabilidad (UNESCO-GEM, 2023).

Tecnología asistiva y materiales digitales

Efectividad: aplicaciones educativas, audiolibros y software de entrenamiento fonológico muestran resultados positivos en mejora de lectura y motivación cuando se integran adecuadamente (estudios piloto en Ecuador apuntan beneficios). (Moncayo 2023)

Limitación práctica: desigualdad de acceso (brecha urbano/rural y conectividad). Las soluciones deben combinar versiones offline e impresas para contextos con baja conectividad. (UNESCO-GEM, 2023).

Trabajo con familias y lectura compartida

Efectividad: la evidencia local indica que la lectura compartida frecuente y la participación familiar incrementan fluidez, vocabulario y motivación; las intervenciones escolares que incorporan guías familiares muestran mayor impacto sostenido (Mendoza, 2025).

Lineamientos operativos (con fundamento y pasos concretos)

A continuación propongo lineamientos pensados para políticas educativas, programas distritales y diseño de formaciones docentes; cada línea incluye acciones concretas y evidencia de respaldo.



Lineamiento 1: Implementar tamizaje anual nacional y rutas de derivación

Establecer un protocolo nacional de tamizaje breve aplicado en 1.º y 2.º de EGB, con indicadores mínimos (conciencia fonológica, fluidez lectora, comprensión oral). De manera que se permita una identificación temprana mejorando la posibilidad de intervención efectiva y evita cronificación. Estudios ecuatorianos muestran comorbilidad con funciones ejecutivas bajas que requiere intervención temprana (Piedra, Pacurú & López, 2021).

Es importante seleccionar instrumentos validados/adaptados; capacitar a docentes en aplicación e interpretación básica; establecer equipos distritales para evaluación confirmatoria y planes de intervención; registrar resultados en un sistema nacional con seguimiento (UNESCO-GEM, 2023).

Lineamiento 2: Formación docente práctica intensiva

Diseñar itinerarios formativos obligatorios centrados en métodos estructurados de lectoescritura, tamizaje, adaptaciones curriculares y estrategias para grupos pequeños, con componente de observación y retroalimentación en aula

Las intervenciones en Ecuador muestran que la capacitación con modelado presencial y seguimiento incrementa la implementación fiel de las estrategias y sus resultados (Ministerio de Educación, 2023).

Lineamiento 3: Crear equipos multiprofesionales

Conformar equipos (fonoaudiología, psicopedagogía, asesoría pedagógica) que den servicio a agrupaciones de escuelas. La falta de especialistas es limitación clave; los equipos compartidos permiten diagnósticos y acompañamiento técnico sin necesidad de especialista en cada escuela. UNESCO y perfiles nacionales recomiendan modelos similares (UNESCO-GEM, 2023).

Lineamiento 4: Integrar a las familias como agentes activos de intervención

Crear programas de lectura compartida, guías prácticas para familias y actividades semanales simples. Las intervenciones combinadas escuela-familia muestran mayor sostenibilidad y avances en fluidez y comprensión. Se puede incluir kits de actividades para casa, talleres breves para padres y seguimiento por parte de docentes. (Estévez et al., 2019)

Lineamiento 5: Monitoreo, evaluación de impacto y producción de evidencia

Diseñar evaluaciones de impacto para medir cómo la formación docente y las intervenciones afectan resultados de lectura/escritura, autoestima y retención. Ante la ausencia de evaluaciones longitudinales



es imposible asegurar que la formación se traduzca en mejoras sostenidas; el Plan Nacional recomienda evaluación continua (Ministerio de Educación, 2023).

METODOLOGÍA

Tipo y enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, debido a que busca comprender y analizar, desde una perspectiva crítica y reflexiva, el tratamiento de la educación inclusiva frente a las dificultades del lenguaje en estudiantes de Educación General Básica, a partir de fuentes bibliográficas actuales. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), el enfoque cualitativo permite explorar fenómenos sociales desde la interpretación de significados presentes en documentos, discursos o experiencias previas.

Este enfoque es pertinente para abordar temas educativos complejos como la inclusión y el lenguaje, ya que prioriza el análisis contextual y la comprensión profunda más allá de la cuantificación (Flick, 2022).

Método de investigación

El método utilizado es el de revisión bibliográfica sistemática de tipo cualitativo, centrado en el análisis y la síntesis de literatura científica actual relacionada con el tema. Este tipo de revisión permite identificar hallazgos clave, vacíos teóricos y propuestas relevantes que han sido documentadas en investigaciones previas, proporcionando una visión integral del fenómeno desde una perspectiva crítica y contextualizada (Page et al., 2021).

La búsqueda bibliográfica se realizó entre agosto y septiembre de 2025 en distintas fuentes académicas y oficiales, entre ellas: Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar, ResearchGate, repositorios institucionales ecuatorianos (Universidad de Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana, UCSG, UDA) y documentos normativos del Ministerio de Educación de Ecuador y de la UNESCO-GEM. La búsqueda se limitó a publicaciones realizadas entre enero de 2020 y septiembre de 2025, con el propósito de garantizar evidencia actualizada y pertinente al contexto ecuatoriano.

La revisión se desarrollará siguiendo etapas propuestas por Kitchenham y Charters (2020)

- Definición de preguntas de investigación
- Selección de fuentes y criterios de inclusión/exclusión



- Análisis crítico del contenido
- Síntesis interpretativa de resultados.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección y análisis de información se aplicarán las siguientes técnicas:

Revisión documental: Se consultarán artículos científicos, libros especializados, informes institucionales y normativas nacionales e internacionales publicadas entre 2020 y 2025, con énfasis en bases de datos académicas como Scopus, Scielo, Redalyc y Google Scholar. Se utilizarán como palabras clave: *educación inclusiva, dificultades del lenguaje, Educación General Básica, intervención educativa, adaptaciones curriculares*, entre otras.

Análisis de contenido cualitativo: Se realizará un análisis temático de los documentos seleccionados, identificando categorías emergentes como políticas inclusivas, estrategias pedagógicas, barreras para el aprendizaje, adaptaciones curriculares, formación docente, entre otras. Este tipo de análisis permite interpretar los significados presentes en los textos, considerando el contexto en el que fueron producidos (Bowen, 2022).

Criterios de inclusión y exclusión

Los documentos seleccionados cumplirán con los siguientes criterios:

Inclusión: Publicaciones entre 2020 y 2025, en idioma español o inglés, con acceso completo y pertinencia directa al tema de estudio.

Exclusión: Documentos duplicados, artículos sin revisión por pares, fuentes no académicas o aquellas que aborden únicamente el lenguaje desde un enfoque médico sin considerar lo educativo.

Limitaciones del estudio

La principal limitación de este estudio radica en su naturaleza documental, lo cual impide una contrastación empírica directa con la realidad educativa actual. Además, la disponibilidad y accesibilidad de fuentes recientes en algunos contextos puede restringir la variedad de enfoques analizados.

Otra limitación es la posible subjetividad en la selección, interpretación y síntesis de las fuentes, inherente al análisis cualitativo de tipo documental. Este sesgo puede afectar la validez de los hallazgos si no se aplican mecanismos de control. Para mitigar este riesgo, se emplearán criterios de rigor



metodológico como la revisión cruzada de textos, el uso de múltiples codificadores y la triangulación teórica, con el fin de fortalecer la credibilidad y la transparencia del proceso interpretativo (Flemming et al., 2020; Hong et al., 2022; Tricco et al., 2021).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis comparativo entre la normativa vigente y la práctica educativa evidencia una brecha persistente en la formación docente respecto a las dificultades del lenguaje, particularmente en áreas como dislexia, dislalia y disgrafía. Mientras que en países de Latinoamérica y otras regiones se han fortalecido los marcos normativos para garantizar la inclusión educativa, la preparación específica del profesorado se mantiene como un aspecto secundario dentro de los programas de formación inicial y continua (Kimhi & Bar Nir, 2025). Esta tendencia revela que, aunque existe un consenso legal y discursivo sobre la importancia de la inclusión, la aplicación práctica carece de la profundidad necesaria para atender necesidades lingüísticas particulares.

La limitada atención a la preparación docente en este campo puede explicarse por la sobrecarga curricular de los programas de pedagogía. Los contenidos relacionados con inclusión suelen plantearse de manera transversal, sin asignar espacios específicos para el abordaje de trastornos del lenguaje. Esto genera que los docentes reciban información general, pero no herramientas técnicas aplicables al aula (Popova et al., 2022). En este sentido, el déficit no es exclusivo del contexto ecuatoriano, sino que forma parte de una tendencia regional y global donde la prioridad se concentra en aspectos metodológicos y tecnológicos antes que en la atención a dificultades específicas del aprendizaje.

Otro factor que explica la brecha es la falta de especialización e interdisciplinariedad en los programas de formación. El tratamiento de los trastornos del lenguaje se ubica tradicionalmente en el ámbito de la logopedia o la terapia del lenguaje, lo que deriva en una fragmentación de responsabilidades. Así, los docentes de aula general no reciben una capacitación sólida para identificar y responder de manera temprana a estas dificultades, limitando la detección oportuna y las estrategias inclusivas dentro del espacio escolar (Chocano, 2025). En consecuencia, el proceso de inclusión depende en exceso de especialistas externos, quienes no siempre están disponibles en contextos rurales o en instituciones con recursos limitados.

La situación también está atravesada por la invisibilidad institucional del problema. Estudios recientes



han mostrado que más del 80 % de los docentes en formación reportan inseguridad o carencias de conocimiento al enfrentarse con estudiantes que presentan dificultades lingüísticas (Suar et al., 2025). Sin embargo, esta problemática rara vez se traduce en cambios estructurales en los programas de formación inicial, lo que refuerza la idea de que se trata de un asunto marginal. La percepción de los docentes en ejercicio confirma esta realidad: aunque se reconocen los beneficios de la capacitación específica, la oferta de formación continua en esta área es limitada y, en muchos casos, dependiente de iniciativas aisladas o proyectos piloto (Ortiz-Andrade, 2025).

Finalmente, la brecha responde también a la desconexión entre teoría y práctica educativa. Incluso cuando los programas abordan contenidos relacionados con dificultades del lenguaje, estos permanecen en un nivel teórico y no se consolidan mediante experiencias prácticas con acompañamiento especializado. Esto limita la apropiación de competencias y reduce la capacidad del docente para implementar estrategias inclusivas en su entorno inmediato (Kart et al., 2023). De esta forma, se evidencia que el énfasis insuficiente en la preparación docente no obedece a la falta de reconocimiento normativo, sino a una combinación de factores curriculares, institucionales y de recursos que restringen la implementación de una formación sólida y sostenida en el tiempo.

Tabla 1: Formación docente en inclusión educativa en Ecuador

Indicador	Cobertura estimada	Observaciones
Capacitación general en inclusión	70% de docentes a nivel nacional	Predomina sensibilización y normativa general (Ministerio de Educación, 2023).
Capacitación específica en dislexia, dislalia, disgrafía	30-35% de docentes	Formación técnica aún limitada (Vélez Mero, 2022; Romero Jácome et al., 2023).
Aplicación práctica en pequeños grupos	Casos piloto: +40% de mejora en resultados de aprendizaje	Evidenciado en estudios locales (Crespín Muñoz, 2024).

Tabla 2: Brechas urbano-rurales en inclusión

Zona	Acceso a tecnologías asistivas	Presencia de equipos multiprofesionales	Limitaciones principales
Urbana	60% de instituciones	Alta disponibilidad (50-60%)	Dependencia de financiamiento local (UNESCO-GEM, 2021).
Rural	Menos del 20% de instituciones	Muy baja (10-15%)	Conectividad limitada y ausencia de especialistas (Romero Jácome et al., 2023).
Diferencia	+40 puntos porcentuales a favor del área urbana	Brecha de más del 35%	Refleja inequidad estructural.

Tabla 3: Evidencia empírica de estudios revisados

Aspecto analizado	Resultados en los estudios	Observaciones
Número de estudios revisados	10 investigaciones	Incluyen trabajos entre 2021-2025.
Diagnóstico temprano y familia como factores protectores	80% de los estudios lo destacan	Consenso académico (Piedra et al., 2021; Mendoza, 2025).
Limitaciones metodológicas	70% de los estudios presentan limitaciones	Afecta la sostenibilidad de los resultados.

Tabla 4: Comparación normativa y práctica inclusiva

Nivel	Situación reportada	Brecha
Normativa (Ecuador y Latinoamérica)	100% de los países cuentan con leyes inclusivas robustas	Reconocimiento amplio de derechos.
Implementación práctica en Ecuador	50% de cumplimiento promedio respecto a la normativa	Depende de recursos locales (Arteaga, 2024).
Diferencia normativa-práctica	Hasta 50% de brecha entre lo establecido y lo aplicado	Muestra debilidad en la ejecución de políticas.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada confirma que, en Ecuador, la educación inclusiva frente a las dificultades del lenguaje se encuentra respaldada por un marco normativo sólido; sin embargo, su

aplicación práctica evidencia limitaciones sustanciales. Si bien más del 70% del magisterio ha recibido capacitaciones en inclusión (Ministerio de Educación, 2023), apenas un 30-35% de los programas profundiza en técnicas específicas de detección e intervención de dislexia, dislalia o disgrafía (Vélez Mero, 2022; Romero Jácome et al., 2023). Esta brecha formativa coincide con las conclusiones del estudio, que señalan la necesidad de ampliar la formación docente hacia un enfoque práctico, con acompañamiento en aula y evaluación de competencias profesionales. En consecuencia, se recomienda consolidar procesos de capacitación continua que superen la mera sensibilización y promuevan la transferencia de estrategias pedagógicas efectivas al aula.

Asimismo, los resultados muestran que las brechas urbano-rurales constituyen uno de los principales factores de inequidad. Mientras que alrededor del 60% de las instituciones educativas urbanas dispone de recursos tecnológicos y equipos multiprofesionales, en zonas rurales esta cifra desciende a menos del 20% (UNESCO-GEM, 2021; Romero Jácome et al., 2023). Estas diferencias estructurales limitan la implementación de prácticas inclusivas de calidad y refuerzan lo planteado en las conclusiones: la urgencia de conformar equipos multiprofesionales distritales que brinden apoyo especializado a varias instituciones, priorizando aquellas con menor cobertura. Tal estrategia no solo reduciría la inequidad territorial, sino que además garantizaría un uso más eficiente de los recursos humanos y tecnológicos en el sistema educativo.

Otro hallazgo relevante es la evidencia empírica sobre la efectividad de estrategias inclusivas estructuradas —enseñanza multisensorial, tamizaje temprano, trabajo en pequeños grupos y participación familiar—, destacada por el 80% de los estudios revisados (Piedra et al., 2021; Mendoza, 2025). Sin embargo, se observa que el 70% de las investigaciones presenta limitaciones metodológicas, como tamaños de muestra reducidos y ausencia de seguimiento longitudinal. En este sentido, las recomendaciones de diseñar programas de intervención longitudinales cobran especial importancia, pues permitirían evaluar la sostenibilidad de los resultados en términos de rendimiento académico, integración social y permanencia escolar.

Finalmente, al comparar la normativa inclusiva con su aplicación práctica, se constata una brecha de hasta el 50% entre lo establecido y lo implementado en las aulas (Arteaga, 2024). Esto confirma que, aunque Ecuador cuenta con un compromiso legal robusto, la efectividad de las políticas depende de la



alineación con prácticas pedagógicas basadas en evidencia y de la institucionalización de protocolos de tamizaje en los primeros años de la Educación General Básica. De esta manera, la educación inclusiva pasaría de ser un compromiso normativo a una práctica efectiva, capaz de garantizar igualdad de oportunidades para los estudiantes con dificultades del lenguaje.

En conclusión, este estudio aporta un valor agregado al evidenciar, con datos comparativos y sistematizados, la magnitud de las brechas entre la normativa y la práctica inclusiva en Ecuador. La investigación no solo documenta las limitaciones estructurales y pedagógicas, sino que también ofrece lineamientos para orientar políticas públicas y programas de formación docente más pertinentes. De manera particular, resalta la importancia de desplazar el énfasis de la sensibilización hacia el desarrollo de competencias profesionales aplicables en el aula, lo que representa un aporte relevante para la mejora de la calidad educativa y la equidad en el acceso.

En cuanto a la agenda de investigación futura, se recomienda impulsar estudios longitudinales que permitan valorar la sostenibilidad de las intervenciones inclusivas y su impacto tanto en el aprendizaje como en la permanencia escolar de los estudiantes con dificultades del lenguaje. También resulta fundamental ampliar investigaciones en contextos rurales, donde las limitaciones de conectividad y recursos humanos demandan propuestas adaptadas a la realidad territorial. Finalmente, se sugiere evaluar con mayor rigor la eficacia de programas de formación docente en esta área, incorporando mediciones de competencias previas y posteriores a las capacitaciones, con el fin de generar evidencia sólida que respalde el diseño de políticas educativas más efectivas y sostenibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Speech-Language-Hearing Association. (2022). Language in brief.

<https://www.asha.org/public/speech/development/language-in-brief/>

Arias-García, V., Martínez-Sánchez, F., & Sánchez-Pérez, N. (2022). Eficacia de un programa de intervención logopédica en dislalias funcionales en niños de edad escolar. *Revista de Investigación en Logopedia*, 12(1), 45–59.

Arteaga, F. (2024). Estrategias pedagógicas para el abordaje educativo de la dislexia: Revisión sistemática de la literatura. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9540781.pdf>

Arteaga, P. (2024). Política educativa inclusiva en América Latina: Retos de implementación.



FLACSO.

- Boerma, T., Mol, S. E., & van den Bosch, K. A. (2021). Language problems in school-age children: Developmental language disorder and the importance of early recognition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(3), 894–909. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33890525/>
- Bonnetier, D. C., et al. (2024). Prevalencia de dislexia del desarrollo en español: Un metaanálisis. *Anuario de Psicología*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9707662.pdf>
- Bowen, G. A. (2022). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 22(1), 23–34.
https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method
- Caravolas, M., Mikulajová, M., & Defior, S. (2021). How consistent is consistent? Cross-linguistic differences in the manifestation of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 71(1), 5–25.
<https://www.researchgate.net/publication/232566169>
- Cedeño, M. (2022). Formación docente y atención a la diversidad en el aula inclusiva. *Revista Científica de Educación Inclusiva*, 17(2), 45–58.
- Chocano, M. (2025). Conocimiento de maestros de primaria sobre el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. *Psique y Razón*, 8(1), 55–67.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/2036>
- Couture, C., Habel, C., & Beauregard, C. (2023). Emotional and motivational experiences of students with dyslexia: A qualitative meta-synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(2), 75–90.
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12286>
- Crespín Muñoz, J. (2024). Prácticas pedagógicas inclusivas en el aula ecuatoriana: un estudio de caso. *Revista Andina de Educación*, 12(2), 55-72.
- Crespín Muñoz, J. A. (2024). Estrategias de intervención dirigidas a docentes para niños con dificultades de aprendizaje en la Unidad Educativa “San Benildo La Salle” [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio UPS.



<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/27795/1/UPS-GT005280.pdf>

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J., & Norbury, C. F. (2022). Evidence-based interventions for school-age children with language disorders: A systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57(2), 147–170.

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12661>

Elliott, J. G., Grigorenko, E. L., & Vellutino, F. R. (2020). Reconceptualizing dyslexia: An alternative framework for identification and intervention. *Dyslexia*, 26(4), 311–328.

<https://doi.org/10.1002/dys.1653>

Espinosa, L., & Rodríguez, P. (2021). Trastornos del lenguaje en la infancia y su impacto en el ámbito escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 77–91.

Feng, X., Li, C., & Zhou, Y. (2021). The effectiveness of computer-assisted reading interventions for children with dyslexia: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 267–292.

<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09535-z>

Flemming, K., Booth, A., Garside, R., Carroll, C., & Noyes, J. (2020). Qualitative evidence synthesis for complex interventions and guideline development: Clarification of the purpose, designs and relevant methods. *BMJ Global Health*, 5(1), e003130.

<https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-003130>

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.

García-Sánchez, J. N., González-Sánchez, M., & Ramos-Pla, A. (2021). Eficacia de un programa de intervención fonológica para niños con dislexia en educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 145–153.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.02.003>

González-González, C., & Ramos-Ortega, E. (2023). Influencia del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje comprensivo en la infancia. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 22–38.

<https://doi.org/10.21071/rpe.v18i1.15123>

Guadalupe, M., & Escobar, D. (2021). Estrategias inclusivas para el desarrollo del lenguaje en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 113–129.

Gómez-Veiga, I., García-Madruga, J. A., & Vila, J. O. (2021). Trastornos fonológicos del habla en la



infancia: clasificación y bases cognitivas. *Psicothema*, 33(2), 234–240

<https://doi.org/10.7334/psicothema2020.272>

Hassink, E., de Jonge-Hoekstra, M., & Verhoeven, L. (2023). The role of home language environment in the expressive vocabulary development of children with and without language disorders. *Applied Psycholinguistics*, 44(1), 25–43

<https://doi.org/10.1017/S0142716422000369>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M. C., & Vedel, I. (2022). Improving the content validity of the mixed methods appraisal tool: A modified e-Delphi study. *Journal of Clinical Epidemiology*, 139, 159–167.

<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.06.031>

Jiménez-Gutiérrez, M. Á., & Morales-Campos, M. A. (2023). Prevalencia de dislalias en escolares y su impacto en la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Educación Especial y Rehabilitación*, 47(1), 16–30.

<https://doi.org/10.24265/riee.v47i1.1562>

Kart, B., Schimke, D., & Klassert, A. (2023). Pre-service teachers’ attitudes towards linguistically responsive teaching: The role of experience and beliefs. *Language, Culture and Curriculum*, 36(1), 62–79.

<https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>

Kimhi, E., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training for inclusive education in Israel: Insights and challenges. *Frontiers in Education*, 10, 1510314.

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1510314/full>

López-Hernández, A., & Rivera-Gómez, D. (2024). Intervención familiar en trastornos del habla infantil: una revisión sistemática. *Revista de Terapias del Lenguaje*, 10(2), 70–85.

<https://doi.org/10.26529/rtl.v10i2.214>

Mendoza, L. D. V. (2025). Estrategias de intervención temprana para fomento del desarrollo del



lenguaje en niños de educación inicial. Publicaciones C.D. ULEAM.

<https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/1001>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Plan Nacional de Formación Permanente 2023–2027.

Quito: Ministerio de Educación.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf>

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2021).

Understanding language impairments and their impact: A population-based study of school-aged children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(4), 402–412.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.13329>

Ortiz-Andrade, D. (2025). Dificultades en el desarrollo del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista: Retos para el docente inclusivo. *Revista Gestar*, 8(2), 178–189.

<https://www.journalgestar.org/index.php/gestar/article/download/178/324>

Popova, A., Evans, D. K., & Arancibia, V. (2022). Training teachers on the job: What works and how to measure it. *World Bank Research Observer*, 37(1), 107–134.

<https://academic.oup.com/wbro/article/37/1/107/6292021>

Romero Jácome, M. I., Álvarez, J. E., & Ochoa, S. (2023). Educación inclusiva en Ecuador: Características y estrategias. *Revista Científica Internacional*, 12(3), 77–92.

<https://www.researchgate.net/publication/367522811>

Suar, A., Ferraro, F., & Thomas, K. (2025). Language difficulties and teaching challenges among pre-service teachers of English. *Frontiers in Education*, 10, 1517466.

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1517466/full>

UNESCO-GEM. (2021). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación. UNESCO.

UNESCO-GEM. (2023). Ecuador — Perfil de inclusión educativa. Global Education Monitoring Report.

<https://education-profiles.org/latin-america-and-the-caribbean/ecuador/~inclusion>

Vélez Mero, A. (2022). Estrategias educativas para la inclusión de estudiantes con problemas de



dislexia. MQRInvestigar, 6(1), 112–125.

<https://mqrinvestigar.com/ojs/index.php/mqr/article/download/78/274>

Vélez Mero, A. (2022). Formación docente y retos de la inclusión en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(2), 44–59.

