



HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DIFICULTADES Y NECESIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA REMEDIAL

Elmer González López
Luis Orbegoso Dávila
Hermes Rubiños Yzaguirre
Carlos Oswaldo Caballero Alayo
Jorge David Ríos Gonzales
Janeth Tomanguilla Reyna
Renzo Jesus Maldonado Gomez

ISBN 978-628-97217-8-2

EDITORIAL
CICI | CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y CAPACITACIONES
INTERDISCIPLINARES

Autores

Elmer González López Universidade Nacional de Trujillo egonzalez@unitru.edu.pe https://orcid.org/0000-0002-8011-8150	Luis Orbegoso-Dávila Universidade Nacional de Trujillo lorbegosod@unitru.edu.pe https://orcid.org/0000-0002-4089-6513
Hermes Rubiños Yzaguirre Universidade Nacional de Trujillo hrubinos@unitru.edu.pe https://orcid.org/0000-0001-6660-1480	Carlos Oswaldo Caballero Alayo Universidade Nacional de Trujillo ccaballero@unitru.edu.pe https://orcid.org/0000-0001-6660-1480
Jorge David Ríos Gonzales Universidade Nacional de Trujillo jriosg@unitru.edu.pe https://orcid.org/0000-0001-6073-0804	Janeth Tomanguilla Reyna Universidade César Vallejo jtomanguillar@ucvvirtual.edu.pe https://orcid.org/0000-0002-7460-7214
Renzo Jesus Maldonado Gomez Universidade Privada Antenor Orrego renzomaldonadog@hotmail.com https://orcid.org/0000-0001-8026-8215	

Editor: Alain Fitzgerald Castro Alfaro

Título:

Hacia una educación inclusiva: dificultades y necesidades en la enseñanza de la lectura remedial

Autores: Elmer González López, Luis Orbegoso-Dávila, Hermes Rubiños Yzaguirre, Carlos Oswaldo Caballero Alayo, Jorge David Ríos Gonzales, Janeth Tomanquilla Reyna, Renzo Jesús Maldonado Gomez

ISBN Versión Digital: 978-628-97217-8-2

Sello Editorial:

Editorial Centro de Investigaciones y Capacitaciones Interdisciplinares SAS – CICI

Coordinadora: Nora González Pérez – Cartagena –Colombia

Portada y diagramación: Alain Castro González

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons – Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional

https://co.creativecommons.org/?page_id=13



Cartagena –Colombia, Octubre de 2025

***HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
DIFICULTADES Y NECESIDADES EN LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA REMEDIAL***

Elmer González López

Luis Orbegoso-Dávila

Hermes Rubiños Yzaguirre

Carlos Oswaldo Caballero Alayo

Jorge David Ríos Gonzales

Janeth Tomanguilla Reyna

Renzo Jesus Maldonado Gomez

Colombia

Latinoamérica

ÍNDICE

Contenido

RESUMEN	6
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO II: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA.....	12
2.1. PROBLEMA	12
2.2.IMPORTANCIA	13
2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
2.4. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	15
2.5. SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	18
3.1. ESTUDIOS PREVIOS.....	18
3.2. BASES TEÓRICAS.....	20
3.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	31
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	34
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	34
4.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	34
4.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	35
4.4 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	36
4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	39
4.7 TÉCNICA DEL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	41
CAPÍTULO V: RESULTADOS	43
5.1 RESULTADOS	43
5.2. DISCUSIÓN	54
CAPÍTULO VI - CONCLUSIONES	60
CAPÍTULO VII - RECOMENDACIONES.....	62

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito comprender las dificultades y necesidades de los docentes de secundaria en la enseñanza de la lectura remedial, así como explorar los factores contextuales que inciden en este proceso y las proyecciones que elaboran hacia una educación inclusiva. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso, empleando entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y revisión documental como técnicas principales de recolección de datos. La información obtenida fue procesada y analizada mediante codificación abierta, axial y selectiva con apoyo del software ATLAS.ti, siguiendo un enfoque hermenéutico que permitió interpretar los significados atribuidos por los participantes. Los resultados evidenciaron que las principales dificultades docentes se vinculan con la carencia de formación específica, la escasez de recursos pedagógicos y la sobrecarga administrativa. En respuesta, se identificaron necesidades en torno a la formación continua, el apoyo institucional y la dotación de materiales diversificados. Asimismo, se constató que los factores contextuales —familiares, socioculturales y escolares— ejercen una influencia decisiva tanto en el rezago lector de los estudiantes como en las prácticas pedagógicas de los docentes. Finalmente, se halló que, pese a estas limitaciones, los participantes proyectan horizontes inclusivos, expresados en expectativas de mejora, prácticas innovadoras incipientes y una visión de justicia educativa que concibe la lectura como un derecho y una vía de equidad. En conclusión, la lectura remedial se configura como un espacio estratégico para garantizar la inclusión, siempre que se aborde desde una perspectiva integral que articule formación docente, apoyo institucional y compromiso comunitario.

Palabras clave: educación inclusiva, enseñanza de la lectura, agrupamiento por aptitudes.

ABSTRACT

The present research aimed to understand the difficulties and needs of secondary school teachers in the teaching of remedial reading, as well as to explore the contextual factors that influence this process and the projections they develop toward inclusive education. It was conducted under a qualitative approach, using a case study design, and employed semi-structured interviews, a focus group, and document review as the main data collection techniques. The information obtained was processed and analyzed through open, axial, and selective coding with the support of ATLAS.ti software, following a hermeneutic approach that allowed the interpretation of the meanings attributed by the participants. The results revealed that the main difficulties identified by teachers were related to the lack of specific training, the shortage of pedagogical resources, and the administrative workload. In response, needs were identified in terms of continuous training, institutional support, and the provision of diversified materials. Likewise, it was found that contextual factors—family, sociocultural, and school-related—exert a decisive influence both on students' reading delays and on teachers' pedagogical practices. Finally, the findings showed that, despite these limitations, participants projected inclusive horizons, expressed through expectations of improvement, emerging innovative practices, and a vision of educational justice that conceives reading as a right and a path toward equity. In conclusion, remedial reading is configured as a strategic space to guarantee inclusion, provided it is approached from a comprehensive perspective that articulates teacher training, institutional support, and community commitment.

Keywords: inclusive education, reading instruction, ability grouping.

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

La lectura constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo académico y social de los estudiantes, en tanto posibilita el acceso al conocimiento, la participación activa en la vida escolar y la construcción de aprendizajes a lo largo de la vida. Sin embargo, en el nivel de secundaria persiste un porcentaje significativo de alumnos con rezago lector, lo que limita su desempeño académico y restringe sus oportunidades de inclusión plena en los procesos educativos. Esta situación genera un desafío central para los docentes, quienes deben diseñar y aplicar estrategias remediales que respondan a la diversidad de necesidades presentes en el aula.

En este escenario, la enseñanza de la lectura remedial adquiere un carácter estratégico, pues no se trata únicamente de reforzar habilidades básicas, sino de garantizar condiciones de equidad en el aprendizaje. Las investigaciones recientes coinciden en que el fracaso lector no es un problema exclusivamente individual, sino un fenómeno complejo en el que intervienen factores pedagógicos, institucionales, familiares y socioculturales (Vaughn et al., 2023; Wang & Sheikh-Khalil, 2021). La comprensión de este fenómeno demanda, por tanto, un enfoque integral que reconozca la voz de los docentes y sus experiencias cotidianas frente a los desafíos de atender a estudiantes con dificultades persistentes en la lectura.

La importancia de esta investigación radica en que visibiliza las dificultades y necesidades de los profesores de secundaria en la enseñanza de la lectura remedial, así como los factores contextuales que condicionan sus prácticas. Al mismo tiempo, busca rescatar las proyecciones que los docentes elaboran hacia una educación inclusiva, entendida como un horizonte ético y pedagógico que concibe la lectura como un derecho y no solo como una competencia académica.

En este sentido, el estudio se orienta por un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, que privilegia la exploración profunda de los significados atribuidos por los docentes a sus prácticas, retos y expectativas. A través de entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y la revisión documental, se recogieron narrativas que, posteriormente, fueron analizadas mediante técnicas de codificación apoyadas en ATLAS.ti, siguiendo un enfoque hermenéutico.

Este proceso permitió identificar patrones, tensiones y proyecciones que no solo explican la realidad vivida, sino que abren la posibilidad de generar propuestas transformadoras para fortalecer la enseñanza de la lectura remedial en contextos de inclusión educativa.

De esta manera, la introducción plantea el problema, justifica la pertinencia del estudio y sitúa al lector en el marco de una investigación cuyo propósito es aportar al campo de la educación secundaria y, especialmente, a la construcción de una escuela más justa y equitativa para todos los estudiantes.

Capítulo II

EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

CAPÍTULO II: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

2.1. PROBLEMA

La enseñanza de la lectura remedial en contextos escolares plantea una tensión central: mientras que los estudiantes con rezagos en comprensión y fluidez lectora requieren apoyos especializados, los docentes que asumen esta tarea, en su mayoría provenientes de áreas curriculares distintas, carecen de preparación pedagógica específica. Esta disonancia entre la necesidad real de intervención y las condiciones docentes representa un problema urgente para la investigación educativa contemporánea (Fernández Rosano et al., 2025).

Durante los últimos años se ha registrado un incremento en los estudios sobre lectura remedial y educación inclusiva. Por ejemplo, investigaciones recientes destacan que muchos maestros reconocen la importancia de atender a estudiantes con dificultades lectoras, pero expresan una baja autoeficacia y limitaciones en su preparación, lo que impacta negativamente en su práctica (Jiménez & Arroyo, 2024). En contextos de inclusión, se ha identificado que los educadores enfrentan retos relacionados con la escasez de recursos, la falta de formación continua y la ausencia de programas estructurados que orienten su labor (Martínez & Ríos, 2025).

Por otro lado, estudios internacionales muestran que la inclusión educativa exige no solo la disposición de los docentes, sino también estrategias institucionales de apoyo. Sin políticas claras de acompañamiento, los maestros deben afrontar la diversidad con recursos limitados, lo que incrementa la carga laboral y genera tensiones en la práctica pedagógica (Darwish et al., 2025). En este sentido, se advierte que la enseñanza de la lectura remedial no puede reducirse a un esfuerzo aislado del profesor, sino que requiere condiciones estructurales y pedagógicas que garanticen sostenibilidad y equidad.

Se evidencia, además, que los docentes en entornos inclusivos enfrentan retos adicionales, como equilibrar la atención a estudiantes con y sin necesidades

especiales, responder a exigencias administrativas y mantener la motivación de alumnos que asocian la lectura remedial con fracaso escolar (Robellos et al., 2024). Estos factores configuran un panorama complejo, donde el esfuerzo individual del maestro resulta insuficiente sin un marco institucional de apoyo.

En consecuencia, la enseñanza de la lectura remedial refleja un problema doble: por un lado, la necesidad urgente de atender a estudiantes con dificultades lectoras; y, por otro, la carencia de formación, recursos y estrategias institucionales para garantizar una respuesta efectiva. Esta brecha entre las expectativas de inclusión y la práctica docente compromete los objetivos de equidad y justicia social de la educación moderna (Santos & De la Cruz, 2024).

2.2.IMPORTANCIA

La investigación sobre las dificultades y necesidades de los docentes en la enseñanza de la lectura remedial posee una relevancia múltiple que se articula en los planos social, pedagógico, científico y ético.

Importancia social. La lectura es una competencia básica para la participación ciudadana y el acceso a oportunidades educativas y laborales. Los estudiantes que permanecen con rezagos en la secundaria enfrentan mayor riesgo de exclusión social y abandono escolar, lo que perpetúa desigualdades estructurales (Darwish et al., 2025). Analizar las condiciones docentes en la enseñanza remedial contribuye, por tanto, a fortalecer la equidad educativa y a garantizar el derecho a aprender de los sectores más vulnerables.

Importancia pedagógica. La práctica docente se encuentra tensionada entre la demanda de resultados y la falta de preparación específica en estrategias de intervención lectora. Reconocer estas dificultades permite orientar programas de formación continua que fortalezcan la autoeficacia y el repertorio pedagógico de los profesores, generando un impacto directo en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Jiménez & Arroyo, 2024). Asimismo, la identificación de necesidades

docentes facilita el diseño de políticas escolares que reduzcan la carga laboral y promuevan entornos inclusivos de enseñanza (Robellos et al., 2024).

Importancia científica. Aunque en los últimos años se han incrementado los estudios sobre lectura remedial, aún persisten vacíos en la literatura respecto a la perspectiva de los docentes de áreas curriculares no especializadas en lectura. Esta investigación ofrece la posibilidad de enriquecer el campo con evidencia contextualizada que permita comparar experiencias internacionales y regionales, ampliando la comprensión sobre la enseñanza inclusiva en la secundaria (Fernández Rosano et al., 2025).

Importancia ética. Finalmente, el estudio aborda un tema ligado a la justicia social y al derecho a una educación inclusiva. Negar a los estudiantes con dificultades lectoras un apoyo efectivo refuerza la marginación académica y limita su potencial de desarrollo. Explorar las dificultades y necesidades de los docentes no solo tiene valor académico, sino que constituye una acción comprometida con la dignidad de los estudiantes y con la construcción de una escuela que no deje a nadie atrás (Martínez & Ríos, 2025; Santos & De la Cruz, 2024).

2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar las dificultades y necesidades que enfrentan los docentes de secundaria en la enseñanza de la lectura remedial, con el fin de proponer orientaciones pedagógicas e institucionales que favorezcan una educación más inclusiva.

Objetivos específicos:

Identificar las principales dificultades reportadas por los docentes de distintas áreas curriculares en la implementación de la lectura remedial.

Examinar las necesidades formativas y de apoyo institucional que los docentes consideran prioritarias para mejorar su práctica.

Describir los factores escolares y familiares que influyen en la enseñanza de la lectura remedial en el caso estudiado.

Analizar cómo las dinámicas institucionales (recursos, políticas, acompañamiento directivo) condicionan la labor de los docentes en el desarrollo de programas de lectura remedial.

Proponer recomendaciones pedagógicas y de gestión escolar derivadas del análisis del caso, con miras a fortalecer la inclusión educativa en contextos similares.

2.4. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿Cuáles son las dificultades y necesidades que enfrentan los docentes de secundaria en la enseñanza de la lectura remedial dentro del marco de la educación inclusiva?

Preguntas específicas

¿Qué obstáculos perciben los docentes de distintas áreas curriculares al implementar programas de lectura remedial en el caso estudiado?

¿Qué necesidades de formación y apoyo institucional consideran los docentes como prioritarias para mejorar su práctica pedagógica?

¿Cómo influyen los factores escolares, como recursos, políticas y acompañamiento directivo, en la enseñanza de la lectura remedial?

¿Qué papel desempeña el contexto familiar y comunitario en la participación de los estudiantes en programas de lectura remedial?

¿De qué manera los hallazgos del caso analizado pueden orientar propuestas pedagógicas y de gestión para fortalecer la inclusión educativa en contextos similares?

2.5. SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se supone que los docentes de diversas áreas curriculares que imparten lectura remedial enfrentan dificultades comunes, como la falta de estrategias pedagógicas específicas, la escasez de materiales adaptados y la desmotivación de los estudiantes.

Se considera que las limitaciones institucionales, tales como la sobrecarga laboral, la ausencia de programas estructurados y el insuficiente acompañamiento directivo, influyen directamente en la calidad de la enseñanza de la lectura remedial.

Se plantea que los docentes manifiestan necesidades formativas relacionadas con el fortalecimiento de competencias didácticas en comprensión lectora, fonética, vocabulario y evaluación de los aprendizajes.

Se prevé que los factores familiares y comunitarios, como el escaso apoyo en el hogar y las condiciones socioeconómicas, condicionan la asistencia y el progreso de los estudiantes en los programas de lectura remedial.

Se sostiene que, si se generan condiciones de apoyo docente —mediante formación continua, reducción de carga administrativa y provisión de recursos—, se favorecerá una práctica pedagógica más inclusiva, en beneficio de los estudiantes con dificultades lectoras.

Capítulo III

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

3.1. ESTUDIOS PREVIOS

La enseñanza de la lectura remedial en secundaria ha sido objeto de creciente atención en los últimos años, tanto en contextos hispanos como anglosajones. Diversos estudios han evidenciado que las intervenciones dirigidas a estudiantes con rezago lector muestran resultados variables, dependiendo de la calidad de la instrucción, la intensidad del programa y la alineación con los objetivos curriculares. Investigaciones recientes destacan la eficacia de la enseñanza explícita de la comprensión, el vocabulario y las estrategias metacognitivas como componentes fundamentales para mejorar la fluidez y el rendimiento lector (Snow, 2022; Vaughn et al., 2023; Kim, 2024). En el caso de contextos multilingües, se ha señalado la importancia de transferir estrategias entre lenguas y de proporcionar andamiajes adecuados para apoyar la diversidad lingüística (Bråten et al., 2023).

En el ámbito hispano, varios estudios han puesto de relieve la necesidad de metodologías activas y recursos adaptados. García (2022) mostró que el uso de proyectos y actividades lúdicas favorece el compromiso estudiantil, mientras que Ramos y Ortega (2024) encontraron que los docentes identifican necesidades formativas centradas en la fonética y la comprensión, junto con un mayor apoyo institucional. Del mismo modo, Pérez y Muñoz (2025) evidenciaron que la resistencia estudiantil frente a los programas remediales está estrechamente ligada a experiencias previas de fracaso escolar, lo cual refuerza la importancia de estrategias motivacionales integradas en la práctica pedagógica.

En cuanto a las dificultades y necesidades docentes, Fernández Rosano et al. (2025) documentaron que los maestros de diferentes áreas curriculares enfrentan obstáculos relacionados con la falta de formación específica, la escasez de recursos y las limitaciones para evaluar la lectura de manera formativa. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Jiménez y Arroyo (2024), quienes destacaron que muchos docentes reportan una baja autoeficacia para implementar prácticas inclusivas,

situación que afecta directamente su desempeño. Asimismo, Robellos et al. (2024) encontraron que el exceso de tareas administrativas y la atención simultánea a necesidades diversas sobrecarga a los profesores, reduciendo el tiempo disponible para planificar y aplicar estrategias de lectura efectiva.

Los estudios sobre inclusión educativa complementan esta perspectiva. Investigaciones recientes señalan que la inclusión no depende solo de la disposición del docente, sino también de la existencia de políticas claras, recursos adecuados y apoyo institucional constante (Darwish et al., 2025; Martínez & Ríos, 2025). Santos y De la Cruz (2024) demostraron que el conocimiento de los maestros de educación remedial respecto a prácticas inclusivas es moderado y no necesariamente mejora con los años de experiencia, lo cual pone de manifiesto la urgencia de programas de formación continua.

Desde una mirada macro, informes internacionales resaltan que los avances en inclusión requieren tanto infraestructura como estrategias éticas y de acompañamiento pedagógico (U.S. Department of Education, 2023). En la misma línea, Tan (2024) propone un marco de pedagogía digital que subraya la necesidad de diseñar experiencias educativas con criterios de equidad y justicia, mientras que Dotan et al. (2024) advierten que la ausencia de políticas claras puede llevar a la reproducción de desigualdades en el aula. Otros autores han explorado las oportunidades de la personalización del aprendizaje, insistiendo en que la mediación docente sigue siendo clave para evitar que las brechas se amplíen (Vorobyeva, 2025). Sin embargo, también se alertan riesgos como la dependencia tecnológica y la inequidad en el acceso a recursos, que afectan de forma directa a los contextos más vulnerables (Al-Zahrani et al., 2024).

En paralelo, la literatura sobre espacios inclusivos y neurodiversidad ha enfatizado que la adaptación de materiales y enfoques pedagógicos es indispensable para garantizar la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades especiales (Carmona, 2022). Complementariamente, Ramos y Téllez (2022) destacaron la

relación entre la regulación emocional y el desarrollo de competencias lectoras, señalando que las estrategias de acompañamiento socioemocional fortalecen la motivación en programas remediales.

En conjunto, estos estudios configuran un panorama en el que la enseñanza de la lectura remedial es comprendida como un desafío complejo, atravesado por factores pedagógicos, institucionales y sociales. La evidencia reciente indica que, aunque existen prácticas eficaces, su impacto se ve condicionado por la formación docente, la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional. Asimismo, los procesos de inclusión educativa y la autoeficacia de los maestros constituyen ejes críticos para asegurar que los programas remediales logren resultados sostenibles y equitativos en el marco de una educación verdaderamente inclusiva.

3.2. BASES TEÓRICAS

3.2.1. Teoría sociocultural del aprendizaje

El planteamiento sociocultural de Vygotsky constituye un eje interpretativo decisivo para comprender la enseñanza de la lectura en estudiantes con rezago, en tanto concibe el aprendizaje como una práctica relacional donde el conocimiento se construye en interacción con otros y enmarcado en sistemas culturales (Vygotsky, 1978/2020). La noción de zona de desarrollo próximo redefine el papel del docente, ya no como transmisor de contenidos, sino como mediador que ajusta apoyos y estrategias al potencial de cada estudiante. En el ámbito de la lectura remedial, esta concepción resulta crucial: los avances no dependen únicamente de la habilidad técnica para decodificar, sino de la calidad de las interacciones que posibilitan al alumno superar los límites de lo que podría lograr en soledad (Moll, 2022).

La idea de andamiaje pedagógico, derivada de este enfoque, pone de relieve que la superación de las dificultades lectoras requiere de apoyos transitorios, adaptados a la complejidad de cada situación de aprendizaje. No se trata únicamente de recursos materiales o metodológicos, sino de una práctica docente capaz de reconocer cuándo

intervenir, con qué intensidad y de qué modo retirar la ayuda a medida que el alumno gana autonomía. La ausencia de estas mediaciones explica por qué muchos programas remediales fracasan: sin la sintonía entre necesidad y apoyo, la intervención se convierte en una repetición mecánica de ejercicios, incapaz de modificar de manera significativa la trayectoria lectora del estudiante (Daniels, 2022).

Además, el carácter cultural del aprendizaje enfatizado por Vygotsky introduce un matiz indispensable: los procesos de enseñanza no ocurren en el vacío, sino en un entramado de expectativas, valores y recursos propios de cada comunidad. En escenarios donde las familias carecen de hábitos lectores o donde las instituciones educativas no disponen de políticas claras de acompañamiento, los esfuerzos del docente se ven fragmentados y el sentido de pertenencia del alumno a la práctica lectora se debilita. De allí que la lectura remedial deba entenderse no solo como una estrategia compensatoria, sino como un acto de inserción cultural en el que el maestro habilita la participación del estudiante en prácticas discursivas que lo vinculan a la vida académica y social (Moll, 2022).

En esta línea, los aportes recientes que retoman el enfoque sociocultural destacan su potencia para pensar la inclusión no únicamente como acceso físico al aula, sino como participación plena en la construcción de significados compartidos. Según Shabani (2023), la mediación docente no se reduce a transmitir habilidades de decodificación, sino a generar escenarios de diálogo donde la voz de quienes presentan mayores dificultades adquiere relevancia. Así, la teoría sociocultural abre una perspectiva que ilumina la complejidad del quehacer docente en programas de lectura remedial: la tarea se configura simultáneamente como una intervención técnica, una práctica cultural y una estrategia de integración social.

3.2.2. Constructivismo pedagógico

El constructivismo, inspirado en los aportes de Piaget y posteriormente ampliado por Bruner, concibe el aprendizaje como un proceso activo mediante el cual el sujeto construye significados a partir de la interacción con el entorno y de la reorganización

progresiva de sus estructuras cognitivas. En este marco, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en agente de su propio aprendizaje, lo que obliga a repensar la función del docente en escenarios donde se atienden rezagos y dificultades lectoras. La enseñanza de la lectura remedial, bajo esta mirada, no puede limitarse a la repetición mecánica de textos, sino que debe promover la construcción gradual de comprensiones profundas, vinculadas a la experiencia vital del estudiante (Schunk, 2023).

Piaget sostuvo que el desarrollo cognitivo se da en etapas, y que cada una implica modos distintos de organizar la realidad. Esta premisa adquiere relevancia en la lectura remedial, ya que los estudiantes con dificultades lectoras suelen mostrar desajustes entre su nivel de desarrollo cognitivo y las exigencias académicas del currículo. En consecuencia, los programas de refuerzo deben situarse en un nivel óptimo de complejidad que permita avanzar sin caer en la frustración. Bruner, por su parte, insistió en que cualquier contenido puede enseñarse de manera significativa si se ajusta al modo de representación del alumno: enactivo, icónico o simbólico (Bruner, 1966/2021). Tal planteamiento resulta fundamental para diseñar estrategias que acerquen la lectura a través de experiencias concretas, imágenes y símbolos, posibilitando que quienes se encuentran rezagados encuentren diversas puertas de entrada al texto.

La idea de *currículo en espiral*, también propuesta por Bruner, permite comprender que el aprendizaje de la lectura no se logra de manera lineal, sino en sucesivas aproximaciones que retoman y profundizan conocimientos previos. Este enfoque explica por qué la lectura remedial requiere intervenciones sostenidas en el tiempo, que retomen constantemente lo aprendido y lo amplíen con nuevas conexiones. Como han señalado investigaciones recientes, el avance lector en estudiantes con dificultades se potencia cuando las estrategias pedagógicas se conciben como procesos acumulativos y recursivos, en lugar de intervenciones fragmentadas (Woolfolk, 2022).

El constructivismo, además, introduce la dimensión motivacional como factor inseparable del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la lectura solo adquiere sentido cuando el estudiante la vincula con su propia vida, intereses y experiencias culturales. Estudios actuales destacan que los programas de lectura remedial que incorporan textos cercanos al contexto de los estudiantes generan mayor implicación y reducen la percepción de la lectura como castigo o fracaso (Gutiérrez & Salmerón, 2022). En este punto, la labor del docente trasciende la instrucción técnica: se convierte en un mediador cultural que ofrece oportunidades para que el alumno resignifique la lectura como una práctica valiosa y transformadora.

En conjunto, el constructivismo pedagógico ofrece una clave interpretativa para entender que la enseñanza de la lectura remedial no se sostiene únicamente en métodos instruccionales, sino en la capacidad del docente para generar ambientes de aprendizaje donde el error se transforma en oportunidad, el conocimiento previo en base de construcción y la motivación en motor del progreso lector.

3.2.3. Teoría de la autoeficacia docente

La noción de autoeficacia, desarrollada originalmente por Bandura, se ha consolidado como un marco fundamental para comprender cómo las creencias de los docentes sobre su propia capacidad influyen en las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes. En el campo de la lectura remedial, esta teoría ofrece una perspectiva crítica: no basta con disponer de estrategias didácticas o materiales de apoyo, sino que resulta decisivo que el docente confíe en su habilidad para aplicarlas de manera efectiva en contextos de alta complejidad (Bandura, 1997/2020).

La investigación reciente ha mostrado que la autoeficacia docente se asocia estrechamente con la disposición a innovar, la persistencia frente a las dificultades y la capacidad de generar climas de aula favorables (Tschannen-Moran & Hoy, 2022). En programas de lectura remedial, donde los estudiantes suelen manifestar resistencia o baja motivación, los maestros con mayores niveles de autoeficacia tienden a mantener expectativas altas y a perseverar en la búsqueda de estrategias alternativas. Por el

contrario, la baja percepción de eficacia personal conduce a una práctica más rígida, centrada en la repetición y con menor impacto en la motivación de los alumnos.

Además, la autoeficacia no se construye de manera aislada, sino en diálogo con las condiciones institucionales. Como señalan Zee y Koomen (2022), el apoyo de la escuela, la formación continua y el acceso a recursos adecuados fortalecen la percepción de eficacia docente, mientras que la sobrecarga administrativa, la falta de materiales o la ausencia de acompañamiento directivo erosionan esa confianza. En este sentido, las dificultades que enfrentan los docentes de secundaria al impartir lectura remedial no pueden explicarse únicamente por carencias individuales, sino por la interacción entre creencias profesionales y contextos de trabajo.

Estudios recientes en inclusión educativa han subrayado, además, que la autoeficacia docente se vincula con actitudes positivas hacia la diversidad. Cuando los profesores se perciben competentes para atender a estudiantes con necesidades variadas, muestran mayor apertura hacia prácticas inclusivas y menor tendencia a etiquetar las dificultades como insuperables (Ainscow, 2023). Este hallazgo resulta especialmente relevante para comprender por qué la enseñanza de la lectura remedial, en tanto práctica inclusiva, exige no solo conocimiento técnico, sino también la convicción de que todos los estudiantes pueden progresar con el apoyo adecuado.

En síntesis, la teoría de la autoeficacia docente ilumina la relación entre confianza profesional, recursos institucionales y resultados educativos. Aplicada al ámbito de la lectura remedial, permite entender que las necesidades de los maestros no se reducen a la adquisición de técnicas, sino que incluyen el fortalecimiento de sus creencias de eficacia, las cuales determinan en gran medida la calidad de la mediación y la persistencia frente a la complejidad de los rezagos lectores.

3.2.4. Enfoque de la educación inclusiva

El paradigma de la inclusión educativa ha evolucionado en las últimas décadas desde una visión de integración parcial hacia un enfoque de justicia social que busca

garantizar el derecho de todos los estudiantes a participar plenamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lejos de ser un principio abstracto, la inclusión se traduce en la capacidad de las instituciones para generar entornos que reconozcan la diversidad, eliminen barreras y promuevan la equidad (UNESCO, 2020). Este marco resulta imprescindible para comprender la enseñanza de la lectura remedial, pues la atención a los rezagos lectores no es un complemento, sino una condición para que la escolaridad cumpla su función democratizadora.

La literatura reciente subraya que los sistemas educativos inclusivos requieren más que acceso físico a las aulas: necesitan prácticas pedagógicas capaces de responder a la heterogeneidad y de transformar las diferencias en oportunidades de aprendizaje. En este sentido, los programas de lectura remedial adquieren un lugar estratégico, al ofrecer la posibilidad de que los estudiantes con mayores dificultades no queden relegados a la periferia del currículo, sino que participen activamente en la vida académica (Ainscow, 2023). La inclusión, por tanto, no se limita a incorporar a quienes presentan rezagos, sino a replantear la enseñanza en clave de diversidad, asegurando que cada alumno encuentre condiciones de éxito en su trayecto lector.

El papel del docente emerge como eje crítico en este marco. Investigaciones recientes muestran que la percepción de competencia y la formación especializada son determinantes para que los maestros puedan sostener prácticas inclusivas de manera efectiva (Darwish et al., 2025). Sin recursos adecuados y sin una cultura escolar de acompañamiento, las mejores intenciones de inclusión se convierten en esfuerzos aislados, incapaces de modificar estructuras de desigualdad. En el terreno de la lectura remedial, esta tensión se refleja en la distancia entre la demanda de atender a los estudiantes con rezago y las limitaciones materiales, curriculares y emocionales que enfrentan los profesores.

Asimismo, el enfoque inclusivo pone en evidencia que la atención a la diversidad no puede desligarse de los contextos familiares y comunitarios. Como advierte Slee (2022), la escuela inclusiva se construye en diálogo con los entornos sociales,

reconociendo que la exclusión no surge únicamente de las limitaciones individuales, sino de barreras culturales, institucionales y políticas. De este modo, el éxito de un programa de lectura remedial no depende exclusivamente de lo que ocurre en el aula, sino también de la manera en que la escuela articula redes de apoyo con las familias y la comunidad.

En consecuencia, el enfoque de la educación inclusiva proporciona un marco teórico que trasciende la visión instrumental de la enseñanza correctiva. Al situar la lectura remedial en el horizonte de la equidad y la justicia social, se revela que las dificultades de los docentes no son solo desafíos pedagógicos, sino también manifestaciones de una lucha más amplia por garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes.

3.2.5. Modelos de comprensión lectora

La investigación contemporánea sobre lectura ha mostrado que comprender un texto no se limita a la decodificación mecánica, sino que constituye un proceso complejo donde intervienen múltiples componentes cognitivos y lingüísticos. Entre los modelos más influyentes se encuentran el Simple View of Reading (SVR) y el Scarborough's Rope Model, los cuales, a pesar de sus diferencias, coinciden en que la comprensión lectora resulta de la interacción entre habilidades de decodificación y procesos de comprensión del lenguaje oral (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Tunmer, 2020).

El SVR plantea que la comprensión lectora es el producto de la decodificación y la comprensión lingüística, de modo que la debilidad en cualquiera de estas áreas afecta directamente el desempeño lector. Este modelo ha cobrado renovada importancia en los últimos años, especialmente en contextos educativos donde se busca intervenir de manera temprana o correctiva. Revisiones recientes señalan que su aplicabilidad en secundaria es particularmente relevante para estudiantes con dificultades persistentes, pues permite identificar si los rezagos provienen de carencias en la precisión y fluidez de la lectura o de limitaciones en vocabulario y comprensión oral (Catts, 2021; Kim, 2024).

Por su parte, el Rope Model de Scarborough ofrece una visión más amplia al integrar múltiples hebras cognitivas y lingüísticas, como el conocimiento del vocabulario, la morfosintaxis, el trasfondo cultural y las estrategias de inferencia, todas entrelazadas para sostener la comprensión lectora. En este enfoque, el progreso no depende de un solo factor, sino de la interacción dinámica entre habilidades fundamentales y superiores. Estudios recientes subrayan que este modelo permite comprender mejor los rezagos en secundaria, donde las dificultades lectoras suelen manifestarse no tanto en la decodificación, sino en la capacidad para realizar inferencias, evaluar críticamente y vincular la lectura con otros saberes (Denton et al., 2020; Vaughn et al., 2023).

Ambos modelos coinciden en señalar que la lectura es un entramado de procesos en el que cada dimensión debe ser fortalecida mediante prácticas sistemáticas y contextualizadas. Esto resulta particularmente significativo para el ámbito de la lectura remedial: programas que se centran únicamente en la fluidez, sin abordar el vocabulario o la comprensión, tienden a producir mejoras parciales y poco sostenibles. Investigaciones recientes muestran que las intervenciones más eficaces son aquellas que articulan instrucción explícita de vocabulario, enseñanza de estrategias metacognitivas y oportunidades de práctica guiada en contextos significativos (Kim, 2024; Snow, 2022).

En este sentido, los modelos de comprensión lectora no deben entenderse como marcos estrictamente teóricos, sino como guías para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas. Permiten iluminar dónde se encuentran los nudos de dificultad en los estudiantes con rezago y, al mismo tiempo, orientan al docente hacia estrategias más precisas de intervención. La enseñanza de la lectura remedial, cuando se articula con estas perspectivas, deja de ser un simple refuerzo y se convierte en una vía de acceso a la equidad educativa.

3.2.6. Teoría ecológica del desarrollo humano

La teoría ecológica de Bronfenbrenner ofrece un marco potente para comprender la enseñanza de la lectura remedial como un fenómeno que no depende exclusivamente de la interacción entre docente y estudiante, sino que se configura en un entramado de sistemas interconectados que inciden en el aprendizaje. En esta visión, los rezagos lectores no son únicamente déficits individuales, sino expresiones de condiciones familiares, escolares, comunitarias y políticas que se entrelazan en distintos niveles.

El microsistema, compuesto por los espacios inmediatos como la familia y el aula, marca la primera capa de influencia. En contextos donde los hogares carecen de prácticas de lectura, los estudiantes llegan a la escuela con menores oportunidades de exposición al lenguaje escrito, lo cual amplifica la demanda de intervenciones remediales. A ello se suma la dinámica del aula, donde las creencias y actitudes del docente, junto con la disponibilidad de materiales, condicionan la calidad de la enseñanza (Guy-Evans, 2020).

El mesosistema, que conecta los distintos microsistemas, resulta especialmente relevante para el éxito de la lectura remedial. La comunicación entre familias y escuelas, la colaboración entre docentes de distintas áreas y la relación con especialistas de apoyo determinan el grado en que el estudiante recibe un acompañamiento coherente. Investigaciones recientes han demostrado que los programas remediales con mayor impacto son aquellos en los que existe articulación entre actores escolares y familias, favoreciendo la consistencia en las prácticas lectoras (Wang & Sheikh-Khalil, 2021).

En niveles más amplios, el exosistema y el macrosistema representan factores que, aunque indirectos, inciden poderosamente. Las políticas educativas, la distribución de recursos, las condiciones laborales docentes y las culturas escolares influyen en la posibilidad de implementar prácticas inclusivas. Estudios actuales evidencian que la inequidad en la dotación de recursos, la sobrecarga laboral y la ausencia de políticas sostenidas de formación docente reducen las probabilidades de éxito de las

intervenciones lectoras (McCormick et al., 2021; Sisask et al., 2023). Así, el rezago lector deja de entenderse como un asunto individual para leerse como síntoma de una estructura educativa que no siempre garantiza condiciones equitativas.

A su vez, el cronosistema recuerda que los procesos de desarrollo se transforman en el tiempo. Las trayectorias lectoras de los estudiantes, así como las creencias docentes sobre la inclusión, no son estáticas; evolucionan según las experiencias acumuladas, las reformas educativas y los cambios en las expectativas sociales. Esto explica por qué la lectura remedial no puede abordarse como un esfuerzo puntual, sino como un acompañamiento sostenido que considera la historicidad de los sujetos y de las instituciones (Bronfenbrenner, 2005/2020).

En este entramado, la teoría ecológica permite situar la enseñanza de la lectura remedial en una perspectiva amplia: no como una práctica aislada del aula, sino como un reflejo de la interacción entre sistemas que moldean, condicionan y, en ocasiones, limitan las oportunidades de aprendizaje.

3.2.7. Enfoque crítico de la educación

La pedagogía crítica, inspirada en los planteamientos de Paulo Freire, parte de la premisa de que la educación no es un acto neutral, sino un espacio atravesado por relaciones de poder donde se disputa la reproducción o la transformación de las desigualdades sociales. Lejos de concebir la enseñanza como un proceso de transmisión bancaria de contenidos, el enfoque crítico entiende el aprendizaje como una práctica dialógica y emancipadora que busca la concientización y la participación de los estudiantes (Freire, 1970).

En el terreno de la lectura remedial, esta perspectiva permite comprender que las dificultades lectoras no deben interpretarse únicamente como carencias individuales, sino como expresiones de contextos de exclusión y de oportunidades educativas desiguales. De allí que la intervención pedagógica no se reduzca a reforzar técnicas de decodificación, sino que debe propiciar escenarios donde los estudiantes encuentren

en la lectura una herramienta para interpretar su realidad y cuestionar las estructuras que los marginan. En lugar de situar el problema en el déficit del alumno, el enfoque crítico desplaza la mirada hacia las condiciones históricas, institucionales y culturales que limitan el acceso a una alfabetización plena (Giroux, 2020).

La práctica docente, desde esta óptica, se convierte en un acto político. Cada decisión metodológica refleja una postura frente a la equidad: optar por la homogeneización o por la personalización, por el silenciamiento o por el diálogo. Estudios recientes han mostrado que los programas de lectura que incorporan dinámicas de reflexión crítica, trabajo colaborativo y análisis de textos culturalmente relevantes generan un compromiso más profundo en los estudiantes con rezago lector, al vincular la alfabetización con su identidad y experiencia vital (McLaren, 2021; Rogers & Mosley, 2022).

Además, la pedagogía crítica resalta la necesidad de reconocer al estudiante como sujeto de derechos y productor de conocimiento. Esta concepción dialoga con la inclusión, en tanto exige que las voces de quienes históricamente han sido relegados — como los alumnos con dificultades persistentes en lectura— se conviertan en parte activa de la construcción del proceso educativo. En este sentido, el maestro no solo enseña a leer, sino que habilita a los estudiantes para reescribir su lugar en la escuela y en la sociedad (Kincheloe, 2021).

Así, el enfoque crítico ofrece una clave de lectura para interpretar las dificultades docentes no como un mero problema técnico, sino como el resultado de sistemas que muchas veces perpetúan inequidades. La educación remedial, entendida críticamente, deja de ser un dispositivo de corrección y se convierte en un camino de dignificación, donde la alfabetización se asume como derecho y como práctica de liberación.

3.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

3.3.1. Lectura remedial

Se entiende como el conjunto de estrategias pedagógicas dirigidas a estudiantes que presentan rezago en la adquisición de habilidades lectoras, con el propósito de fortalecer tanto la decodificación como la comprensión lectora. Más que un refuerzo puntual, la lectura remedial implica intervenciones sistemáticas y sostenidas que buscan cerrar brechas de aprendizaje y garantizar la participación plena en el currículo escolar (Fernández Rosano et al., 2025; Vaughn et al., 2023).

3.3.2. Dificultades lectoras

Hace referencia a las limitaciones que experimentan los estudiantes en la precisión, fluidez y comprensión de los textos escritos. Estas dificultades no responden únicamente a factores individuales, sino también a condiciones contextuales, pedagógicas y socioculturales que influyen en el proceso lector (Snow, 2022; Kim, 2024).

3.3.3. Necesidades docentes

Se definen como los requerimientos de formación, recursos, acompañamiento institucional y apoyo emocional que los maestros identifican como imprescindibles para desarrollar de manera efectiva su labor en contextos de diversidad y rezago lector. Dichas necesidades no son estáticas, sino que emergen de la interacción entre las demandas del aula y las condiciones estructurales de la escuela (Jiménez & Arroyo, 2024; Robellos et al., 2024).

3.3.4. Autoeficacia docente

Corresponde a la creencia que poseen los maestros sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones de enseñanza que conduzcan al aprendizaje de sus estudiantes. En el caso de la lectura remedial, la autoeficacia determina la disposición a innovar, la

persistencia frente a las dificultades y la apertura hacia prácticas inclusivas (Tschannen-Moran & Hoy, 2022; Ainscow, 2023).

3.3.5. Educación inclusiva

Es un enfoque pedagógico y social que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender en condiciones de equidad, reconociendo la diversidad como valor y no como problema. La inclusión implica eliminar barreras físicas, curriculares, actitudinales e institucionales que dificultan la plena participación, especialmente de aquellos con rezagos o necesidades educativas específicas (UNESCO, 2020; Slee, 2022).

3.3.6. Comprensión lectora

Se define como la capacidad de procesar, interpretar y otorgar sentido a un texto escrito, integrando la decodificación, el vocabulario, el conocimiento previo y las estrategias metacognitivas. Los modelos contemporáneos destacan que la comprensión es el resultado de procesos múltiples y entrelazados que requieren apoyos diferenciados en los estudiantes con dificultades lectoras (Catts, 2021; Kim, 2024).

3.3.7. Andamiaje pedagógico

Hace referencia al conjunto de apoyos temporales y ajustados que el docente brinda para favorecer el aprendizaje del estudiante. Estos apoyos se retiran de manera gradual a medida que el alumno adquiere autonomía. En la lectura remedial, el andamiaje es esencial para acompañar a quienes presentan rezagos, facilitando el tránsito desde la dependencia hacia la independencia lectora (Moll, 2022; Daniels, 2022).

Capítulo IV

METODOLOGÍA

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo aplicada, en tanto se orienta a generar conocimientos que permitan atender un problema concreto del ámbito educativo: las dificultades y necesidades que enfrentan los docentes de secundaria en la enseñanza de la lectura remedial. A diferencia de la investigación básica, cuyo propósito es ampliar los marcos teóricos sin un vínculo inmediato con la práctica, la investigación aplicada busca ofrecer respuestas que contribuyan a la mejora de la acción pedagógica y a la formulación de estrategias inclusivas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Asimismo, se caracteriza por ser descriptiva, ya que su propósito central es detallar y analizar las condiciones que configuran la labor docente en torno a la lectura remedial, sin manipular variables ni establecer relaciones causales. Como señalan Flick (2018) y Creswell y Poth (2018), las investigaciones descriptivas cualitativas permiten documentar la complejidad de los fenómenos educativos, proporcionando un conocimiento situado que ilumina áreas de mejora en la práctica profesional.

En consecuencia, este estudio combina el carácter aplicado —por su orientación hacia la solución de un problema educativo real— con un enfoque descriptivo, al centrarse en examinar con detalle las experiencias, percepciones y necesidades de los docentes en un contexto determinado.

4.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método adoptado es de carácter inductivo-hermenéutico, propio de la investigación cualitativa. Se parte de la indagación de casos particulares —las experiencias y relatos de docentes de secundaria— para generar comprensiones más amplias sobre las dificultades y necesidades en la enseñanza de la lectura remedial. Esta lógica inductiva permite que las categorías de análisis emerjan de los datos en lugar de imponerse desde un marco rígido (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Al mismo tiempo, el método incorpora la dimensión hermenéutica, que concibe la investigación como un proceso de interpretación de significados. A través de entrevistas, grupos focales y análisis documental, se busca comprender cómo los docentes construyen sentido en torno a su práctica, qué barreras reconocen y qué necesidades manifiestan. Según Gadamer (1999) y Flick (2018), la hermenéutica es fundamental en estudios educativos, pues permite situar las voces de los participantes en su contexto histórico y cultural, reconociendo que la comprensión siempre es resultado de un diálogo entre el investigador y los sujetos.

De esta manera, el método inductivo-hermenéutico se presenta como el más adecuado para esta investigación, ya que posibilita no solo describir las dificultades de los docentes, sino también interpretar los significados que subyacen a dichas experiencias, en el marco de una escuela que busca transitar hacia la inclusión.

4.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación corresponde a un estudio de caso cualitativo, descriptivo e interpretativo, cuyo propósito es examinar en profundidad las dificultades y necesidades que enfrentan los docentes de secundaria en la enseñanza de la lectura remedial. Según Yin (2018), el estudio de caso se define como una estrategia que permite analizar un fenómeno contemporáneo en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no se encuentran claramente delimitados. Este carácter contextual resulta decisivo para la presente investigación, dado que la práctica docente no puede entenderse de manera aislada, sino como resultado de múltiples interacciones con factores escolares, familiares e institucionales.

El estudio adopta un diseño de caso único, en tanto se centra en una institución educativa específica, entendida como unidad de análisis. Esta delimitación posibilita una indagación intensiva que permite capturar la complejidad del caso, privilegiando la riqueza de los datos cualitativos frente a la representatividad estadística. Como subraya Stake (2020), el caso único permite iluminar dimensiones particulares de la práctica educativa que, aunque situadas en un contexto específico, ofrecen aprendizajes transferibles a escenarios similares.

Asimismo, el diseño es de carácter descriptivo e interpretativo. Es descriptivo porque busca identificar y detallar las dificultades y necesidades docentes en torno a la enseñanza de la lectura remedial, y es interpretativo porque procura comprender los significados que los docentes atribuyen a estas experiencias, articulando sus voces con los marcos teóricos y la literatura previa (Merriam & Tisdell, 2016). Este enfoque permite superar una visión meramente instrumental y situar el análisis en la complejidad del quehacer docente en contextos de inclusión.

Finalmente, la elección del diseño responde a la necesidad de generar un conocimiento situado, que no pretenda generalizar estadísticamente, sino profundizar en la comprensión del caso y aportar insumos teóricos y prácticos que orienten la formación docente y el diseño de políticas inclusivas en el ámbito de la lectura remedial.

4.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de esta investigación está conformada por los docentes de nivel secundario que laboran en una institución educativa pública del ámbito urbano. Estos profesores, provenientes de diversas áreas curriculares, comparten la responsabilidad de atender a estudiantes con dificultades lectoras, aun cuando no todos cuenten con formación específica en estrategias de lectura remedial.

Dado que el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso único, no se pretende trabajar con una población extensa ni establecer generalizaciones estadísticas, sino seleccionar de manera intencional a aquellos participantes que puedan aportar información significativa en relación con el problema de investigación. En este sentido, se emplea un muestreo no probabilístico, intencional, criterio habitual en la investigación cualitativa (Creswell & Poth, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La muestra estará integrada por entre 8 docentes, cantidad que permite alcanzar un nivel suficiente de saturación teórica en los datos sin perder la profundidad del análisis. Este grupo incluirá tanto a profesores con experiencia consolidada en la institución como a docentes con

trayectoria más reciente, con el fin de captar la diversidad de percepciones y prácticas en torno a la enseñanza de la lectura remedial.

La selección de los participantes se llevará a cabo siguiendo criterios intencionales que garanticen la pertinencia y la riqueza de la información recogida. En este sentido, se priorizará a docentes en servicio activo en el nivel secundario, que en el ejercicio de su labor hayan tenido a su cargo estudiantes con rezago en lectura durante los dos últimos años. Asimismo, se considerará indispensable que los profesores expresen su disposición voluntaria para participar en el estudio, lo que quedará formalizado mediante la firma del consentimiento informado previo a la realización de entrevistas o grupos focales.

La investigación se desarrolló en un periodo comprendido entre los meses de marzo y junio de 2025, tiempo durante el cual se llevó a cabo la selección de los participantes, la aplicación de entrevistas semiestructuradas y la realización del grupo focal. Posteriormente, en ese mismo intervalo, se efectuó la revisión documental y el proceso de análisis de los datos con apoyo del software ATLAS.ti. Este marco temporal permitió garantizar que la información recogida reflejara las experiencias más recientes de los docentes en relación con la enseñanza de la lectura remedial.

4.5 SISTEMATIZACIÓN DE CATEGORÍAS

4.5.1. Categoría 1: Dificultades docentes en la enseñanza de la lectura remedial

La primera categoría definida corresponde a las dificultades docentes en la enseñanza de la lectura remedial, la cual recoge los obstáculos que enfrentan los profesores en su práctica cotidiana. Estas dificultades se expresan en tres ámbitos: pedagógico, institucional y material. Por un lado, se advierten carencias pedagógicas relacionadas con la escasa formación especializada en estrategias de comprensión lectora y con la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la repetición de ejercicios, un aspecto señalado en investigaciones recientes que destacan la necesidad de formación didáctica continua para atender a estudiantes con rezagos (Vaughn et al., 2023). A ello se suman las limitaciones de recursos, que van desde la insuficiencia de materiales adaptados hasta la falta de entornos digitales de

apoyo, una problemática ampliamente documentada en contextos de vulnerabilidad (Fernández Rosano et al., 2025). Finalmente, emergen las tensiones asociadas a la sobrecarga administrativa y a la gestión institucional, que limitan el tiempo y la energía de los docentes para planificar intervenciones diferenciadas, fenómeno que se repite en numerosos sistemas educativos latinoamericanos (Robellos et al., 2024).

4.5.2. Categoría 2: Necesidades docentes frente a la lectura remedial

La segunda categoría hace referencia a las necesidades docentes frente a la lectura remedial, entendidas como los apoyos, recursos y condiciones que los profesores identifican como indispensables para fortalecer su labor. Estas necesidades se relacionan estrechamente con la formación continua, ya que los maestros demandan programas de capacitación que integren metodologías inclusivas, estrategias de comprensión y el uso pedagógico de las tecnologías, lo cual coincide con hallazgos que subrayan la urgencia de profesionalización en prácticas inclusivas (Jiménez & Arroyo, 2024). Asimismo, se observa la exigencia de mayor apoyo institucional, en términos de acompañamiento pedagógico, reconocimiento profesional y programas sostenidos de fomento lector, elementos que condicionan la percepción de autoeficacia docente (Zee & Koomen, 2022). De igual manera, los maestros reclaman recursos pedagógicos diversificados, tanto materiales impresos como digitales, que permitan ajustar las estrategias a distintos niveles de desempeño.

4.5.3. Categoría 3: Factores contextuales en la enseñanza de la lectura remedial

La tercera categoría está vinculada con los factores contextuales en la enseñanza de la lectura remedial, lo que permite situar la práctica docente en una perspectiva ecológica más amplia. El entorno familiar constituye un aspecto clave: la ausencia de hábitos lectores en el hogar y la falta de acompañamiento parental afectan la disposición del estudiante a participar en actividades de lectura, como lo destacan estudios sobre correlación entre apoyo familiar y éxito escolar (Wang & Sheikh-Khalil, 2021). A esto se suman las condiciones socioculturales, entre ellas la desigualdad económica, la carencia de bibliotecas escolares y la brecha digital, que amplían la distancia entre estudiantes con más y menos oportunidades de acceso a materiales (Sisask et al., 2023). Por último, la cultura escolar se configura como un elemento

determinante: las instituciones que promueven proyectos colectivos de fomento lector e inclusión logran mejores resultados en comparación con aquellas donde predomina la fragmentación pedagógica (McCormick et al., 2021).

4.5.4. Categoría 4: Proyecciones hacia la inclusión educativa

La cuarta categoría corresponde a las proyecciones hacia la inclusión educativa, que recoge tanto las expectativas de los docentes como las prácticas emergentes que buscan transformar la enseñanza de la lectura remedial en un espacio de equidad. En este nivel aparecen las expectativas docentes sobre la mejora del aprendizaje, que reflejan la convicción de que, con el apoyo adecuado, los estudiantes pueden superar rezagos y participar activamente en la vida académica (Ainscow, 2023). Asimismo, se identifican prácticas inclusivas emergentes, desde el uso de textos culturalmente relevantes hasta dinámicas colaborativas que favorecen la participación, experiencias que coinciden con investigaciones recientes sobre innovación pedagógica en lectura (Rogers & Mosley, 2022). Finalmente, la visión de justicia educativa subyacente en los discursos de los maestros sitúa la lectura remedial como un derecho y no como un privilegio, lo que conecta la práctica pedagógica con los principios de equidad y democracia en la escuela (Slee, 2022).

En conjunto, la sistematización de estas cuatro categorías articula los componentes centrales del estudio: las dificultades que limitan la enseñanza, las necesidades que emergen de la práctica, los factores contextuales que la condicionan y las proyecciones inclusivas que abren horizontes de posibilidad. Esta organización no solo facilita el análisis empírico, sino que también se constituye en una herramienta hermenéutica que permite comprender cómo las voces docentes expresan tensiones, limitaciones y aspiraciones dentro de un escenario educativo que busca avanzar hacia la inclusión.

4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el desarrollo de la investigación se emplearon diversas técnicas cualitativas orientadas a obtener información profunda sobre las experiencias y percepciones de los docentes respecto a

la enseñanza de la lectura remedial. La selección de estas técnicas respondió a la necesidad de recoger discursos, prácticas y contextos desde una perspectiva interpretativa y situada.

La entrevista semiestructurada se aplicó como técnica central, ya que permitió un diálogo flexible en el que se combinaron preguntas previamente establecidas con la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes. Este recurso facilitó la exploración de las percepciones docentes, revelando no solo sus dificultades y necesidades explícitas, sino también los matices y significados subyacentes que dieron sentido a sus experiencias. Tal como señalan Kvale y Brinkmann (2021), la entrevista cualitativa se configuró como un espacio de co-construcción de significados entre el investigador y los participantes.

Asimismo, se llevó a cabo un grupo focal con un número reducido de docentes, lo que favoreció la interacción y el intercambio de perspectivas. Esta técnica permitió identificar consensos y divergencias en torno a los retos de la enseñanza de la lectura remedial, además de rescatar experiencias colectivas que no habían surgido en las entrevistas individuales. En consonancia con lo planteado por Morgan (2022), el grupo focal posibilitó analizar cómo las ideas se negociaban en el discurso compartido.

De manera complementaria, se recurrió a la revisión documental de normativas institucionales, planes de lectura y registros académicos relacionados con la enseñanza de la lectura en la institución educativa. Este análisis aportó un marco de contraste que enriqueció la interpretación y facilitó la triangulación de la información recogida en entrevistas y grupos focales, siguiendo la lógica de la triangulación metodológica propuesta por Flick (2018).

Para la aplicación de estas técnicas se diseñaron instrumentos específicos: una guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas alineadas a los objetivos y categorías de análisis; una guía de grupo focal organizada en torno a ejes temáticos que exploraron dificultades, necesidades y proyecciones inclusivas; y una ficha de análisis documental que permitió sistematizar de manera rigurosa la información contenida en los documentos revisados.

La utilización combinada de estas técnicas e instrumentos fortaleció la validez de los resultados y permitió construir una comprensión integral del fenómeno estudiado, garantizando que las voces de los docentes se analizaran en diálogo con los marcos institucionales y los referentes teóricos.

4.7 TÉCNICA DEL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante un enfoque cualitativo, de carácter inductivo-hermenéutico, apoyado en el uso del software ATLAS.ti. Este recurso tecnológico facilitó la organización, codificación y análisis de los materiales recogidos a través de entrevistas, grupos focales y revisión documental, garantizando un tratamiento sistemático y riguroso de la información.

En la primera fase, se procedió a la transcripción literal de las entrevistas y del grupo focal, así como a la digitalización de los documentos institucionales seleccionados. Posteriormente, todos los textos se incorporaron a la plataforma ATLAS.ti como unidades hermenéuticas, lo que permitió su organización y segmentación en función de las categorías iniciales definidas.

En una segunda fase, se aplicó una codificación abierta directamente en el software, asignando códigos a fragmentos significativos del discurso. Estos códigos iniciales emergieron de los relatos docentes y constituyeron el primer nivel de interpretación. En la etapa siguiente se realizó la codificación axial, vinculando los códigos en redes semánticas que permitieron observar relaciones entre dificultades, necesidades y factores contextuales. Finalmente, se efectuó la codificación selectiva, integrando las categorías en torno a ejes centrales que dieron forma a los hallazgos principales.

El uso de ATLAS.ti posibilitó la construcción de mapas conceptuales y redes categoriales, que favorecieron la visualización de patrones recurrentes en los datos. Este proceso se enmarcó en el análisis temático reflexivo planteado por Braun y Clarke (2021), que permitió identificar, organizar e interpretar los temas centrales presentes en el discurso de los docentes. Asimismo, se aplicó el criterio de triangulación metodológica, contrastando la información proveniente de

entrevistas, grupos focales y documentos institucionales, lo que reforzó la credibilidad del análisis (Flick, 2018).

En la etapa final, el enfoque hermenéutico orientó la interpretación, concibiendo la comprensión como un diálogo constante entre los textos producidos por los participantes, las categorías construidas y los marcos teóricos de referencia. Este movimiento entre las partes y el todo, descrito por Gadamer (2020), permitió otorgar coherencia a los relatos individuales dentro de una visión integral del fenómeno investigado.

En síntesis, el procesamiento de datos mediante ATLAS.ti se desarrolló en cuatro fases: transcripción, codificación, categorización e interpretación hermenéutica, lo que garantizó un análisis profundo, transparente y sistematizado de las voces docentes en torno a la enseñanza de la lectura remedial.

Capítulo V

RESULTADOS

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 RESULTADOS

El análisis de los datos permitió comprender de manera profunda las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los docentes en relación con la enseñanza de la lectura remedial. Los resultados no se presentaron como cifras ni frecuencias estadísticas, sino

como construcciones narrativas que emergieron del proceso hermenéutico realizado con apoyo del software ATLAS.ti, lo que posibilitó organizar, codificar y vincular los discursos de los participantes con las categorías previamente sistematizadas. Este procedimiento permitió acceder a una comprensión más amplia del fenómeno, respetando la riqueza de los relatos individuales y situándolos en un entramado interpretativo.

Los hallazgos se organizaron en torno a cuatro grandes categorías que guiaron la interpretación: las dificultades que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana, las necesidades que emergen de dichas experiencias, los factores contextuales que inciden en la enseñanza y las proyecciones hacia la inclusión educativa. Cada una de estas categorías se construyó a partir de la codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió identificar patrones de sentido, tensiones recurrentes y divergencias entre los participantes.

A lo largo de este capítulo, los resultados se presentan en forma de narrativas analíticas, sustentadas con fragmentos de los discursos docentes y complementadas con mapas categoriales elaborados en ATLAS.ti. Estos recursos visuales, más que ilustraciones, constituyen representaciones conceptuales que muestran las conexiones entre códigos y subcategorías, evidenciando la complejidad del fenómeno investigado. De esta manera, se privilegia la voz de los docentes, pero también se construye una interpretación que trasciende la descripción literal y busca situar sus experiencias en el marco de los objetivos de investigación y de los aportes teóricos revisados.

En síntesis, este capítulo ofrece una lectura comprensiva y profunda de las voces recogidas en el campo, organizadas en un relato que da cuenta tanto de las limitaciones como de las potencialidades de la enseñanza de la lectura remedial en contextos de educación inclusiva.

5.1.1. Categoría 1: Dificultades docentes en la enseñanza de la lectura remedial

El análisis de las narrativas de los participantes permitió evidenciar que las dificultades en la enseñanza de la lectura remedial no constituyen hechos aislados, sino que forman parte de un entramado complejo en el que convergen limitaciones pedagógicas, escasez de recursos y tensiones institucionales. Una de las problemáticas más recurrentes fue la carencia de

formación especializada en estrategias de lectura remedial, lo cual generó en los docentes la sensación de inseguridad al enfrentar el rezago lector. Como expresó uno de ellos: “Muchas veces sentimos que repetimos lo que aprendimos de memoria, pero no sabemos cómo adaptar las estrategias a las necesidades de nuestros alumnos” (Docente 3). Esta percepción de insuficiencia se tradujo en prácticas repetitivas centradas en la decodificación, que no lograban responder a la complejidad de la comprensión lectora.

De igual forma, los participantes destacaron la escasez de recursos pedagógicos pertinentes para atender a estudiantes con dificultades lectoras. La falta de textos diferenciados, guías adaptadas o materiales digitales limitó las posibilidades de diversificar la enseñanza. En palabras de un docente: “Aquí no contamos con libros adecuados; lo que usamos son fotocopias o materiales que uno mismo prepara en casa” (Docente 7). Esta situación no fue comprendida como una carencia individual, sino como una barrera estructural que dificultaba la innovación y profundizaba las desigualdades entre estudiantes.

Un tercer hallazgo estuvo relacionado con la sobrecarga administrativa y las demandas institucionales, que redujeron el tiempo disponible para la planificación de estrategias diferenciadas. Varios participantes expresaron que, aunque reconocían la importancia de fortalecer la lectura remedial, sus esfuerzos se veían limitados por tareas burocráticas y exigencias externas. Así lo señaló un profesor: “El tiempo que dedicamos a los informes nos resta espacio para preparar actividades de lectura más dinámicas” (Docente 5). Esta presión contribuyó al desgaste emocional y generó la percepción de que la institución priorizaba el cumplimiento de metas administrativas por encima del acompañamiento pedagógico.

En conjunto, estas tres dimensiones —formación insuficiente, carencia de recursos y sobrecarga institucional— se articularon como elementos interdependientes que configuran las dificultades docentes en la enseñanza de la lectura remedial. No se trata, por tanto, de limitaciones individuales, sino de un entramado estructural que condiciona las prácticas pedagógicas y reduce las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Como se observa en la red categorial elaborada en ATLAS.ti (Figura 1), los códigos emergentes muestran cómo

estas dificultades se interrelacionan y refuerzan mutuamente, conformando un círculo problemático que limita la eficacia de las intervenciones remediales.

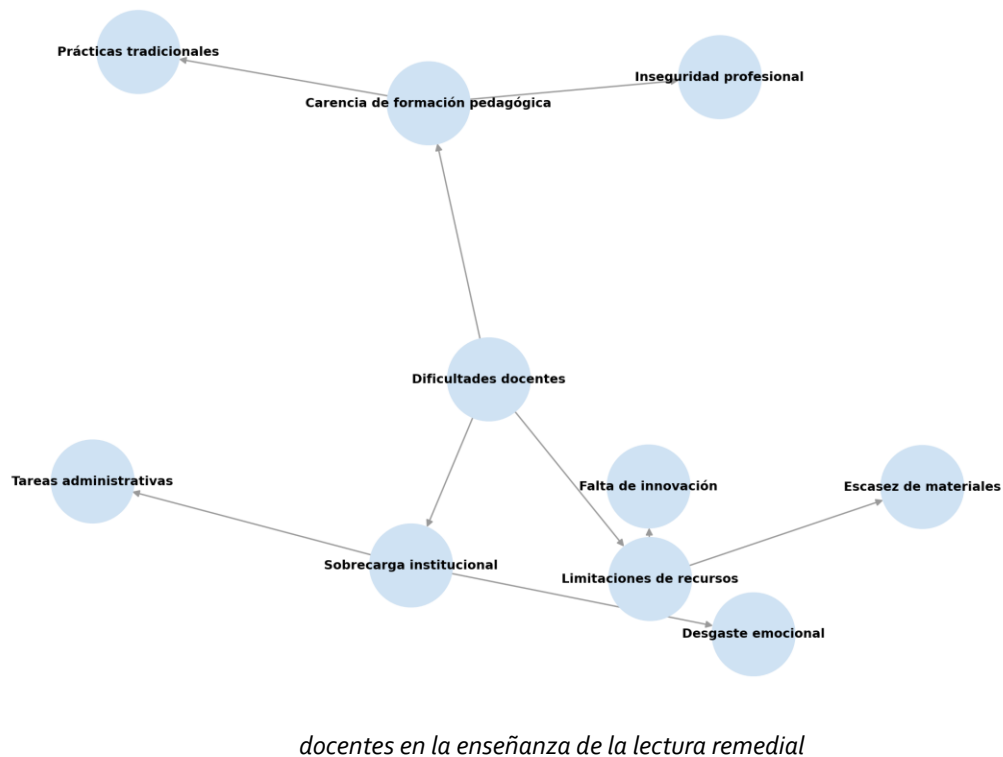


Figura 1.
*Red
categorial
de
dificultades*

5.1.2. Categoría 2: Necesidades docentes frente a la lectura remedial

El análisis de los discursos docentes mostró que, junto con las dificultades, emergieron con claridad las necesidades que los profesores identifican como prioritarias para fortalecer su práctica en la enseñanza de la lectura remedial. Estas necesidades no se limitaron a aspectos técnicos, sino que se articularon en tres ejes fundamentales: la formación continua, el apoyo institucional y la disponibilidad de recursos pedagógicos adecuados.

En primer lugar, la formación profesional continua se configuró como una demanda reiterada. Los docentes expresaron la necesidad de contar con capacitaciones específicas en estrategias

inclusivas, metodologías para la comprensión lectora y uso de tecnologías aplicadas al trabajo remedial. Como señaló un participante: “No basta con que nos digan que tenemos que trabajar la lectura; necesitamos talleres prácticos que nos enseñen cómo hacerlo con estudiantes que se atrasan” (Docente 4). Esta carencia de formación actualizada fue vista no solo como una limitación individual, sino como una deuda institucional que impacta directamente en la calidad de la enseñanza.

La segunda necesidad identificada fue el apoyo institucional, concebido tanto en términos de acompañamiento pedagógico como de reconocimiento profesional. Los docentes subrayaron que la ausencia de directrices claras y la falta de seguimiento por parte de la dirección debilitan la sostenibilidad de cualquier iniciativa de lectura remedial. En palabras de un profesor: “Nos sentimos solos, porque no hay un plan de la institución que respalde el trabajo; cada uno hace lo que puede” (Docente 1). Al mismo tiempo, algunos participantes enfatizaron la importancia del reconocimiento simbólico y motivacional, ya que la valoración institucional de su esfuerzo refuerza la autoeficacia y la disposición para innovar.

Finalmente, la dotación de recursos pedagógicos diversificados fue mencionada como una condición indispensable. Los docentes señalaron que requieren materiales diferenciados, textos graduados y herramientas digitales que les permitan atender la diversidad de niveles dentro del aula. Una profesora explicó: “Si tuviéramos libros y materiales adaptados, podríamos trabajar mejor; ahora dependemos de lo que cada uno prepara y no siempre alcanza” (Docente 6). Esta limitación material, también destacada en la categoría de dificultades, se reconfiguró aquí como una necesidad urgente que condiciona cualquier estrategia inclusiva.

En conjunto, estas tres dimensiones —formación continua, apoyo institucional y recursos pedagógicos— reflejan que los docentes no conciben la enseñanza de la lectura remedial como un esfuerzo aislado, sino como una práctica que requiere respaldo, actualización constante y condiciones materiales adecuadas. Como se observa en la red categorial elaborada en ATLAS.ti (Figura 2), estas necesidades se entrelazan y refuerzan mutuamente: la formación sin recursos

resulta insuficiente, el apoyo institucional sin capacitación se vuelve limitado, y los materiales sin acompañamiento carecen de sostenibilidad.

De este modo, los resultados muestran que las necesidades docentes no son simples demandas, sino expresiones de un marco más amplio donde se juegan las posibilidades de construir una práctica pedagógica inclusiva, capaz de responder a la diversidad de los estudiantes y garantizar el derecho a la lectura como condición de participación escolar.

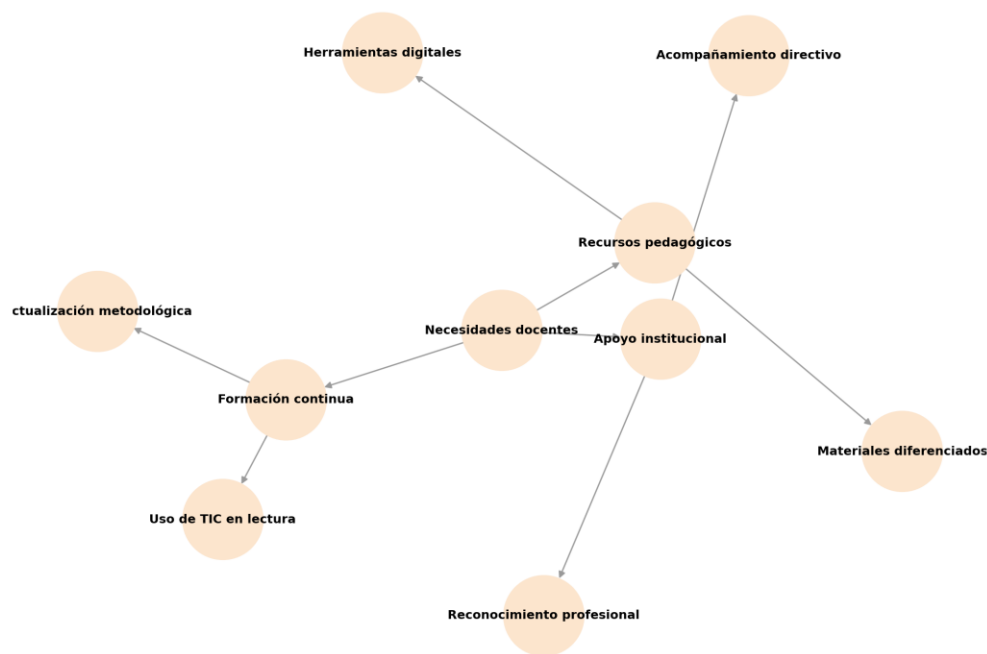


Figura 2. Red categorial de necesidades docentes frente a la lectura remedial

5.1.3. Categoría 3: Factores contextuales en la enseñanza de la lectura remedial

El análisis reveló que la enseñanza de la lectura remedial no depende exclusivamente de la acción docente ni de las condiciones escolares inmediatas, sino que se encuentra profundamente atravesada por factores contextuales que condicionan tanto el aprendizaje de los estudiantes como las posibilidades de intervención de los profesores. Estos factores emergieron en tres dimensiones principales: el entorno familiar, las condiciones socioculturales y la cultura escolar.

En primer lugar, el entorno familiar se destacó como un elemento decisivo. Varios docentes señalaron que los estudiantes con rezago lector suelen provenir de hogares donde los hábitos de lectura son escasos o inexistentes. La falta de acompañamiento en casa dificulta el seguimiento de las actividades escolares y refuerza la brecha en el aprendizaje. Un docente expresó: "El problema es que los chicos no leen en casa; algunos padres no tienen tiempo y otros simplemente no le dan importancia" (Docente 2). Esta ausencia de apoyo familiar generó la percepción de que la escuela, y en particular el profesor, asume en soledad la responsabilidad de revertir las dificultades lectoras.

En segundo lugar, las condiciones socioculturales se configuraron como un eje que amplifica las desigualdades educativas. La falta de acceso a bibliotecas, la escasez de materiales en los hogares y la brecha digital fueron recurrentemente mencionadas como limitantes. En palabras de un participante: "Hay estudiantes que no tienen un libro propio ni internet en casa; eso marca la diferencia con quienes sí cuentan con esos recursos" (Docente 5). Estas declaraciones evidencian que el rezago lector no puede ser analizado únicamente como un déficit individual, sino como el resultado de inequidades estructurales que afectan de manera diferenciada a los estudiantes.

Por último, la cultura escolar emergió como un factor que puede actuar como facilitador o barrera en el trabajo remedial. Algunos docentes comentaron que, en su institución, no existen proyectos colectivos de fomento lector ni lineamientos claros que integren la lectura remedial dentro del plan pedagógico general. Un profesor sintetizó esta percepción al señalar: "Cada uno trabaja la lectura como cree conveniente, pero no hay una visión compartida en la escuela" (Docente 8). Esta fragmentación debilita la construcción de una comunidad educativa que asuma la lectura como un derecho y no como una responsabilidad aislada de algunos docentes.

La convergencia de estas tres dimensiones muestra que los factores contextuales no solo inciden en la dificultad de los estudiantes para mejorar sus competencias lectoras, sino que también condicionan la práctica docente al generar entornos con oportunidades desiguales de aprendizaje. Como se observará en la red categorial (Figura 3), el entorno

familiar, las condiciones socioculturales y la cultura escolar se encuentran estrechamente interconectados, configurando un marco que limita o potencia el trabajo docente en la lectura remedial.

Puntualizando, los resultados de esta categoría permiten comprender que las dificultades de los estudiantes y las tensiones que enfrentan los docentes no se explican únicamente por lo que ocurre en el aula, sino por un contexto más amplio en el que intervienen variables sociales, económicas y culturales. La lectura remedial, en este sentido, debe pensarse no como una intervención aislada, sino como una práctica situada que requiere el compromiso de la escuela, la familia y la comunidad.

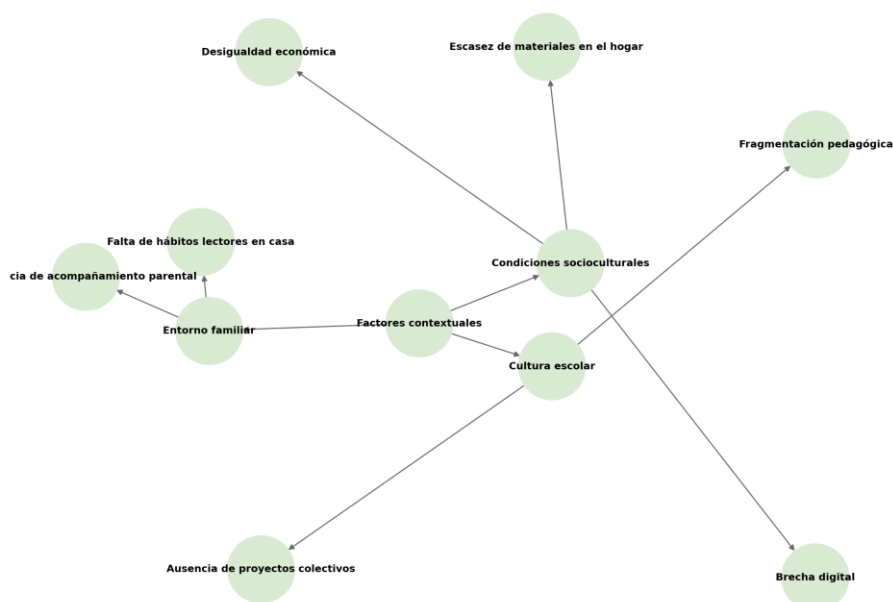


Figura 3. Factores contextuales en la enseñanza de la lectura remedial

5.1.4. Categoría 4: Proyecciones hacia la inclusión educativa

El análisis de los datos permitió identificar que, más allá de las dificultades y necesidades expresadas, los docentes también proyectaron horizontes de cambio y posibilidades de transformación en torno a la enseñanza de la lectura remedial. Estas proyecciones se organizaron en tres dimensiones principales: las expectativas sobre el aprendizaje, las prácticas inclusivas emergentes y la visión de justicia educativa.

En primer lugar, los participantes manifestaron expectativas positivas respecto al progreso de los estudiantes siempre que existan apoyos adecuados. Aunque reconocieron la complejidad del rezago lector, expresaron confianza en la capacidad de los alumnos para mejorar cuando se implementan estrategias diferenciadas. Un docente lo resumió de la siguiente manera: "Cuando se trabaja con paciencia y se adapta el material, los chicos avanzan; puede que más lento, pero avanzan" (Docente 6). Este optimismo no solo refleja esperanza pedagógica, sino también un compromiso ético con el derecho de cada estudiante a aprender.

En segundo lugar, emergieron prácticas inclusivas incipientes que los docentes han comenzado a implementar, aunque muchas de ellas aún no forman parte de un plan institucional. Entre las experiencias mencionadas se encuentran el uso de textos culturalmente cercanos a los estudiantes, la incorporación de dinámicas colaborativas y el aprovechamiento de recursos digitales disponibles. Una profesora comentó: "A veces leo con ellos noticias locales o relatos de su comunidad; eso los motiva más que los textos del libro" (Docente 4). Estas prácticas, aunque fragmentarias, evidencian la creatividad docente y la búsqueda de alternativas para superar barreras.

Finalmente, los discursos docentes reflejaron una visión de justicia educativa, en la que la lectura remedial no es vista como un refuerzo marginal, sino como un componente central para la inclusión escolar y social. Algunos profesores vincularon directamente la lectura con la equidad, al afirmar que garantizar el acceso a competencias lectoras constituye una condición para la participación plena en la vida académica. En palabras de un participante: "Si un estudiante no lee bien, queda fuera de todo lo demás; trabajar la lectura es darle igualdad de oportunidades" (Docente 2). Este planteamiento sitúa la lectura remedial en un horizonte político-pedagógico que trasciende lo instrumental.

La convergencia de estas dimensiones muestra que, pese a las limitaciones materiales e institucionales, los docentes conciben la enseñanza de la lectura remedial como una vía hacia la educación inclusiva. Como se verá en la red categorial elaborada en ATLAS.ti (Figura 4), las expectativas, las prácticas emergentes y la visión de justicia educativa se

encuentran interconectadas, revelando un campo de posibilidades que, aunque aún en construcción, configura un horizonte de transformación pedagógica.

En síntesis, los resultados de esta categoría evidencian que los docentes no solo identifican dificultades y necesidades, sino que también proyectan un futuro más equitativo y participativo para sus estudiantes. Estas proyecciones expresan una disposición al cambio y abren la posibilidad de convertir la lectura remedial en un espacio de innovación y de construcción de justicia social en el marco de la educación inclusiva.

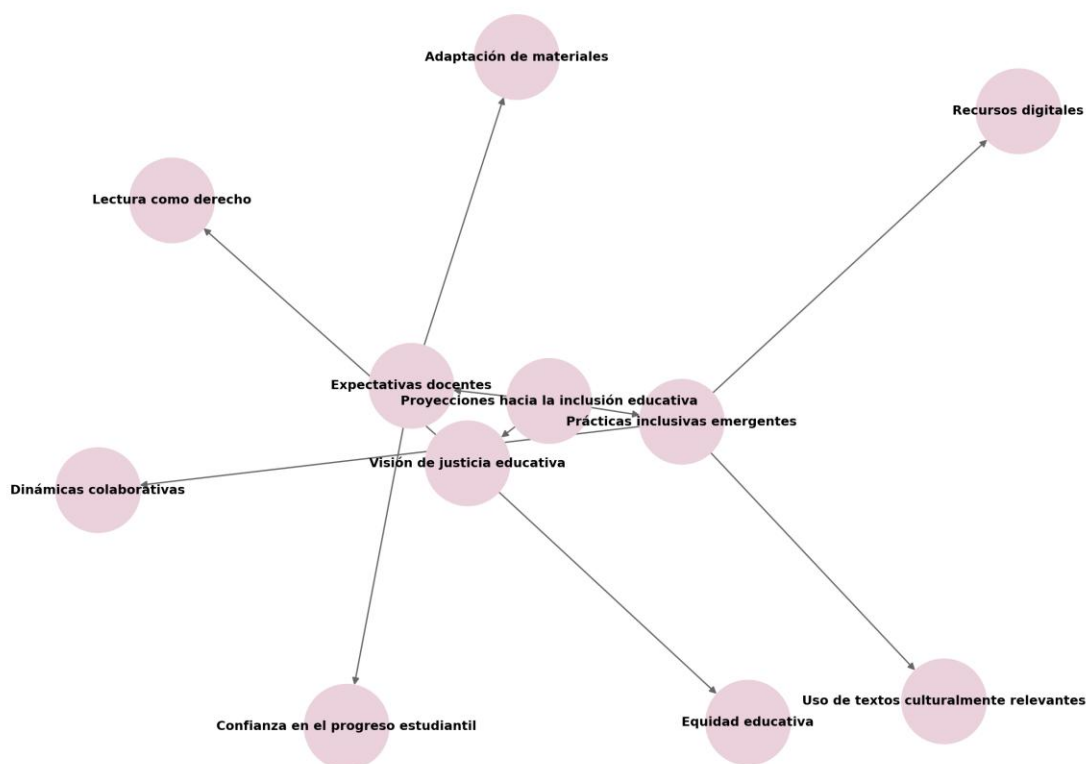
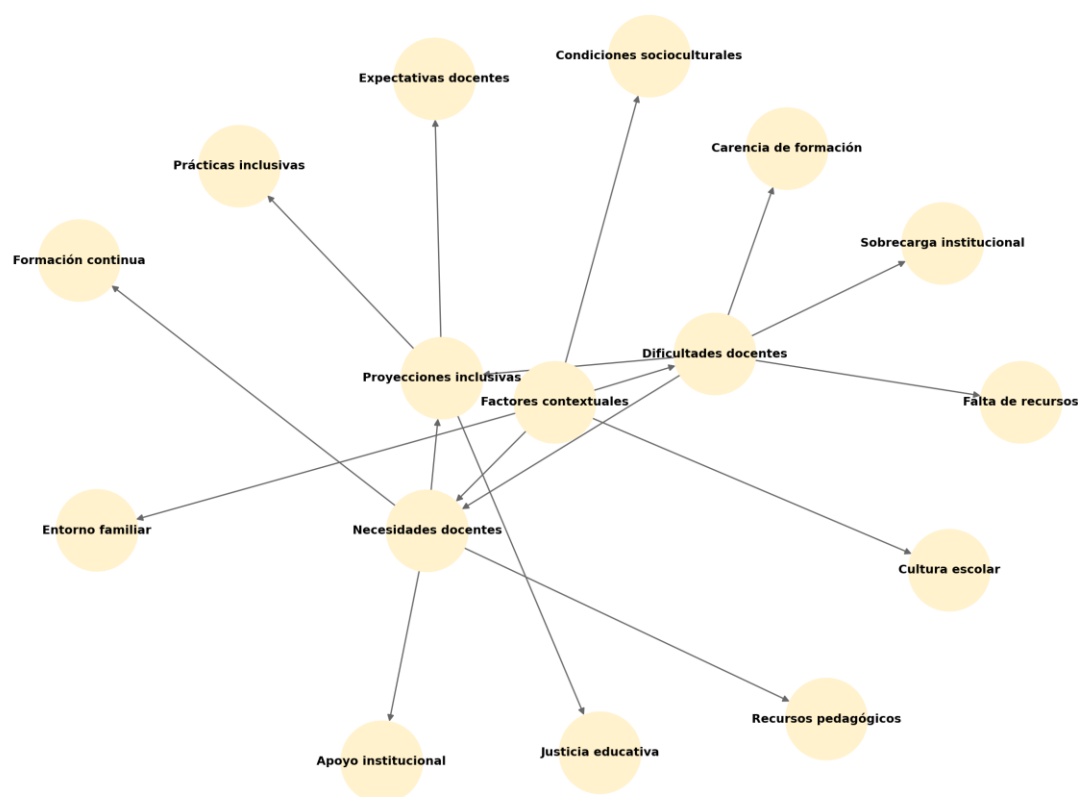


Figura 4. *Proyecciones hacia la inclusión educativa*

Como se aprecia en la Figura 5, el mapa integrador sintetiza los hallazgos de la investigación al mostrar la interrelación entre las cuatro categorías centrales: dificultades docentes, necesidades docentes, factores contextuales y proyecciones inclusivas. El diagrama refleja que los factores contextuales —representados por el entorno familiar,

las condiciones socioculturales y la cultura escolar— ejercen una influencia transversal que condiciona tanto las dificultades como las necesidades de los profesores. A su vez, las dificultades vinculadas con la formación, los recursos y la sobrecarga administrativa generan demandas que se transforman en necesidades de apoyo institucional, actualización pedagógica y recursos diversificados. Estas necesidades, cuando encuentran respaldo, orientan las proyecciones hacia la inclusión educativa, las cuales se expresan en expectativas positivas, prácticas emergentes y una visión de justicia educativa. En conjunto, la figura evidencia que el proceso de enseñanza de la lectura remedial no puede comprenderse de manera fragmentada, sino como un entramado dinámico en el que los obstáculos, los apoyos y las posibilidades de cambio se articulan configurando el horizonte de una práctica pedagógica inclusiva.



Los resultados muestran que las experiencias docentes en torno a la lectura remedial se sitúan en un entramado complejo donde las dificultades se entrelazan con necesidades formativas y recursos institucionales, todo ello enmarcado en un contexto social y escolar que influye directamente en la práctica pedagógica. Sin embargo, los docentes no solo describieron limitaciones, sino que también proyectaron horizontes de transformación, concibiendo la lectura remedial como una vía hacia la inclusión y la equidad educativa. Este panorama integral abre el camino para la discusión de los hallazgos en diálogo con la literatura y los marcos teóricos, que se desarrollará en el siguiente capítulo.

5.2. DISCUSIÓN

La discusión de los resultados permitió situar las experiencias y percepciones de los docentes en diálogo con los estudios previos y con las bases teóricas que sustentaron la investigación. Este proceso no solo posibilitó contrastar hallazgos, sino también reconocer las particularidades del caso analizado y las proyecciones que emergen hacia una educación inclusiva. A diferencia de la simple descripción, la discusión buscó interpretar los significados de los resultados, establecer puntos de encuentro con investigaciones recientes y destacar los aportes originales de este estudio en el ámbito de la enseñanza de la lectura remedial en secundaria.

5.2.1. Dificultades docentes y formación profesional

Los resultados evidenciaron que las carencias en formación pedagógica específica constituyen uno de los principales obstáculos en la enseñanza de la lectura remedial. Esta limitación se tradujo en prácticas tradicionales centradas en la repetición, lo que coincide con lo reportado por Vaughn et al. (2023), quienes señalan que muchos docentes de secundaria carecen de herramientas para atender de manera diferenciada a estudiantes con rezago lector. De manera similar, Fernández Rosano et al. (2025) sostienen que la ausencia de programas formativos sólidos en estrategias remediales genera una brecha entre la demanda pedagógica y la preparación profesional, lo que refuerza la sensación de inseguridad en los docentes.

Sin embargo, a diferencia de otros estudios que sitúan estas dificultades exclusivamente en la dimensión técnica, este trabajo mostró que la falta de formación se ve amplificada por la sobrecarga institucional y la presión administrativa, lo que coincide con lo expuesto por Robellos et al. (2024), quienes advierten que la burocratización de la tarea docente limita la planificación de actividades innovadoras. Estos hallazgos permiten sostener que el problema no se restringe al déficit individual del profesor, sino que responde a un entramado institucional que condiciona su práctica.

5.2.2. Necesidades docentes y apoyo institucional

Las necesidades expresadas por los participantes se concentraron en tres ejes: la formación continua, el apoyo institucional y la disponibilidad de recursos diversificados. Esta tríada coincide con lo planteado por Jiménez y Arroyo (2024), quienes encontraron que el sentido de autoeficacia docente aumenta cuando las instituciones ofrecen programas de capacitación sostenidos y acompañamiento pedagógico. Del mismo modo, Zee y Koomen (2022) resaltan que el reconocimiento institucional y el soporte profesional impactan positivamente en la motivación de los docentes y en su disposición a innovar en la enseñanza de la lectura.

Un aporte particular de este estudio fue mostrar que estas necesidades no se conciben como demandas aisladas, sino como condiciones interdependientes: la capacitación sin recursos materiales pierde eficacia, los materiales sin acompañamiento carecen de sostenibilidad, y el apoyo institucional sin formación resulta insuficiente. Este hallazgo amplía la perspectiva planteada en investigaciones previas, al destacar que la efectividad de las intervenciones depende de la interacción simultánea de estos tres elementos.

5.2.3. Factores contextuales y condiciones estructurales

Los resultados mostraron que la enseñanza de la lectura remedial está profundamente condicionada por el entorno familiar, las condiciones socioculturales y la cultura escolar, lo que amplía la mirada más allá de la práctica individual del docente. La falta de hábitos lectores en el hogar y el escaso acompañamiento parental coincidieron con lo señalado

por Wang y Sheikh-Khalil (2021), quienes afirman que la implicación familiar es un predictor significativo del rendimiento lector y de la motivación escolar. Esta convergencia refuerza la idea de que el rezago en lectura no puede explicarse únicamente como una falla pedagógica, sino como un fenómeno que involucra a la familia y su relación con la cultura escrita.

Del mismo modo, las limitaciones derivadas de la desigualdad económica, la escasez de materiales y la brecha digital se alinean con lo reportado por Sisask et al. (2023), quienes subrayan que las condiciones socioculturales ejercen un impacto directo en los logros académicos y en la capacidad del docente para implementar estrategias diferenciadas. No obstante, el presente estudio aportó evidencia sobre cómo estas condiciones no solo afectan al estudiante, sino que reconfiguran la labor del docente, obligándolo a improvisar y a depender de recursos personales.

En cuanto a la cultura escolar, la ausencia de proyectos colectivos de fomento lector reveló un vacío institucional que limita la construcción de comunidades educativas inclusivas. Esto guarda relación con lo discutido por McCormick et al. (2021), quienes evidencian que el aprendizaje lector mejora en instituciones donde existe una visión compartida de la lectura como derecho y práctica transversal. En este sentido, el caso analizado mostró que, aunque algunos docentes realizan esfuerzos individuales, la fragmentación pedagógica impide consolidar una estrategia integral, lo que reafirma la necesidad de políticas escolares sostenidas en el tiempo.

5.2.4. Proyecciones hacia la inclusión educativa

Más allá de las dificultades y necesidades, los docentes proyectaron horizontes de cambio vinculados a la inclusión educativa. Las expectativas de mejora en los estudiantes cuando se aplican estrategias adaptadas coinciden con los planteamientos de Ainscow (2023), quien destaca que las altas expectativas docentes constituyen un factor clave para la equidad en el aprendizaje. Esta visión optimista, expresada en la confianza de que “los chicos avanzan, aunque más lento”, refleja una disposición ética que sitúa la enseñanza remedial como un derecho y no como un refuerzo marginal.

Asimismo, la identificación de prácticas inclusivas emergentes —como el uso de textos culturalmente relevantes, dinámicas colaborativas y recursos digitales— coincide con lo planteado por Rogers y Mosley (2022), quienes señalan que la incorporación de contenidos significativos para los estudiantes potencia la motivación y la participación. Sin embargo, a diferencia de otros estudios donde estas prácticas se describen como experiencias aisladas, el presente trabajo mostró que los docentes las conciben como intentos de superar la rigidez institucional y responder a las necesidades inmediatas de sus estudiantes.

En ese sentido, la visión de justicia educativa expresada por los docentes —quienes conciben la lectura remedial como condición de equidad— dialoga con lo sostenido por Slee (2022), quien plantea que la inclusión no se limita a la presencia de los estudiantes en el aula, sino que exige garantizar el acceso real al aprendizaje. Este hallazgo refuerza la dimensión ética de la práctica docente, evidenciando que la lectura se entiende no solo como una competencia académica, sino como un derecho que habilita la participación social plena.

Así entonces, las proyecciones hacia la inclusión revelan que los docentes no se limitan a señalar carencias, sino que elaboran horizontes de posibilidad donde la innovación pedagógica y el compromiso ético se entrelazan, abriendo caminos hacia prácticas más equitativas y sostenibles.

En conjunto, la discusión de los resultados permitió comprender que la enseñanza de la lectura remedial en contextos de secundaria se configura como un fenómeno multidimensional en el que convergen factores pedagógicos, institucionales, familiares y socioculturales. Las dificultades docentes, lejos de ser solo limitaciones individuales, se revelaron como expresiones de un entramado estructural que condiciona las posibilidades de innovación. Las necesidades identificadas mostraron que el fortalecimiento de la práctica depende de un equilibrio entre formación continua, apoyo institucional y recursos pedagógicos diversificados, confirmando que ninguno de estos elementos resulta suficiente de manera aislada. Los factores contextuales aportaron la

perspectiva ecológica necesaria para situar la problemática en un marco más amplio, donde las desigualdades sociales y las culturas escolares inciden directamente en la práctica educativa. Por último, las proyecciones inclusivas evidenciaron que los docentes, aun en medio de las tensiones y limitaciones, elaboran horizontes de transformación que colocan la lectura remedial en el centro de la justicia educativa.

Estos hallazgos dialogan con la literatura reciente y, al mismo tiempo, aportan una visión situada que enfatiza el carácter relacional de la inclusión. La investigación muestra que no basta con diseñar estrategias de lectura remedial, sino que resulta imprescindible atender simultáneamente a las condiciones estructurales, a la formación docente y al compromiso institucional, si se busca garantizar la equidad en el aprendizaje. De esta manera, el estudio contribuye al campo de la educación inclusiva al visibilizar la complejidad del fenómeno y al señalar que las respuestas pedagógicas efectivas emergen de la interacción entre los actores, los contextos y los marcos de justicia social.

Capítulo VI

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI - CONCLUSIONES

La investigación permitió comprender que la enseñanza de la lectura remedial en docentes de secundaria constituye un proceso marcado por tensiones pedagógicas, institucionales y sociales, pero también por horizontes de posibilidad que se orientan hacia la inclusión. En primer lugar, se concluye que las dificultades identificadas —vinculadas con la carencia de formación específica, la escasez de recursos y la sobrecarga administrativa— no responden únicamente a debilidades individuales, sino a condiciones estructurales que limitan la capacidad docente para implementar prácticas diferenciadas y efectivas.

En segundo lugar, se evidenció que las necesidades docentes se estructuran en torno a tres ejes interdependientes: la formación continua, el apoyo institucional y los recursos pedagógicos diversificados. Estos elementos no actúan de manera aislada, sino que conforman un entramado que, en la medida en que se articula de forma coherente, puede potenciar la práctica docente y favorecer la atención de los estudiantes con rezago lector.

En tercer lugar, los factores contextuales —familiares, socioculturales y escolares— se revelaron como determinantes para comprender tanto las dificultades de los estudiantes como los límites del trabajo docente. La ausencia de hábitos lectores en el hogar, la desigualdad de acceso a recursos y la fragmentación institucional constituyen barreras que trascienden el aula, lo que exige pensar la lectura remedial como una práctica situada en contextos de inequidad y vulnerabilidad.

En vista de todo lo anterior, se concluye que los docentes proyectan horizontes inclusivos que trascienden la lógica de la deficiencia. A través de expectativas positivas, prácticas incipientes y una visión de justicia educativa, los profesores conciben la lectura remedial como un derecho y como una vía para garantizar la equidad en el aprendizaje. Este hallazgo resalta que, pese a las limitaciones, existe una disposición ética y profesional hacia la transformación pedagógica.

Capítulo VII

RECOMENDACIONES

CAPÍTULO VII – RECOMENDACIONES

Los hallazgos de la investigación permiten delinear una serie de recomendaciones orientadas a mejorar la enseñanza de la lectura remedial desde distintos niveles de acción. En primer lugar, se destaca la necesidad de implementar programas de formación docente continua que prioricen metodologías inclusivas, estrategias de comprensión lectora y el uso pedagógico de las tecnologías digitales. Estos espacios deben privilegiar la dimensión práctica, de modo que los profesores no solo reciban información teórica, sino que puedan experimentar, reflexionar y aplicar recursos adaptados a la diversidad de sus estudiantes. Asimismo, resulta fundamental promover la autoeficacia profesional mediante comunidades de aprendizaje y espacios de intercambio de experiencias, que refuercen la confianza y la capacidad innovadora del profesorado.

En el plano institucional, los resultados mostraron que la sobrecarga administrativa y la falta de acompañamiento pedagógico constituyen barreras que limitan el trabajo inclusivo. Frente a ello, se recomienda que las escuelas desarrollen planes de lectura institucionalizados, en los que la lectura remedial sea reconocida como parte del proyecto pedagógico general y no como una práctica aislada. Al mismo tiempo, se sugiere reducir las tareas burocráticas que consumen tiempo y desgastan a los docentes, liberando espacios para la planificación creativa y el diseño de actividades diferenciadas. Una gestión escolar más comprometida debería garantizar no solo recursos materiales, sino también un acompañamiento formativo cercano y un reconocimiento simbólico que valore el esfuerzo cotidiano de los profesores.

Desde la perspectiva de las políticas educativas, se hace evidente la importancia de generar condiciones estructurales que favorezcan la equidad. Se recomienda promover alianzas sostenidas entre la escuela, la familia y la comunidad, de manera que el fomento lector trascienda las paredes del aula y se convierta en una práctica social compartida. Asimismo, es indispensable garantizar la distribución equitativa de recursos pedagógicos

diversificados, tanto impresos como digitales, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad. En este sentido, la lectura remedial debería ser reconocida en los marcos normativos como un derecho educativo, con financiamiento específico y lineamientos claros que aseguren su implementación a nivel nacional.

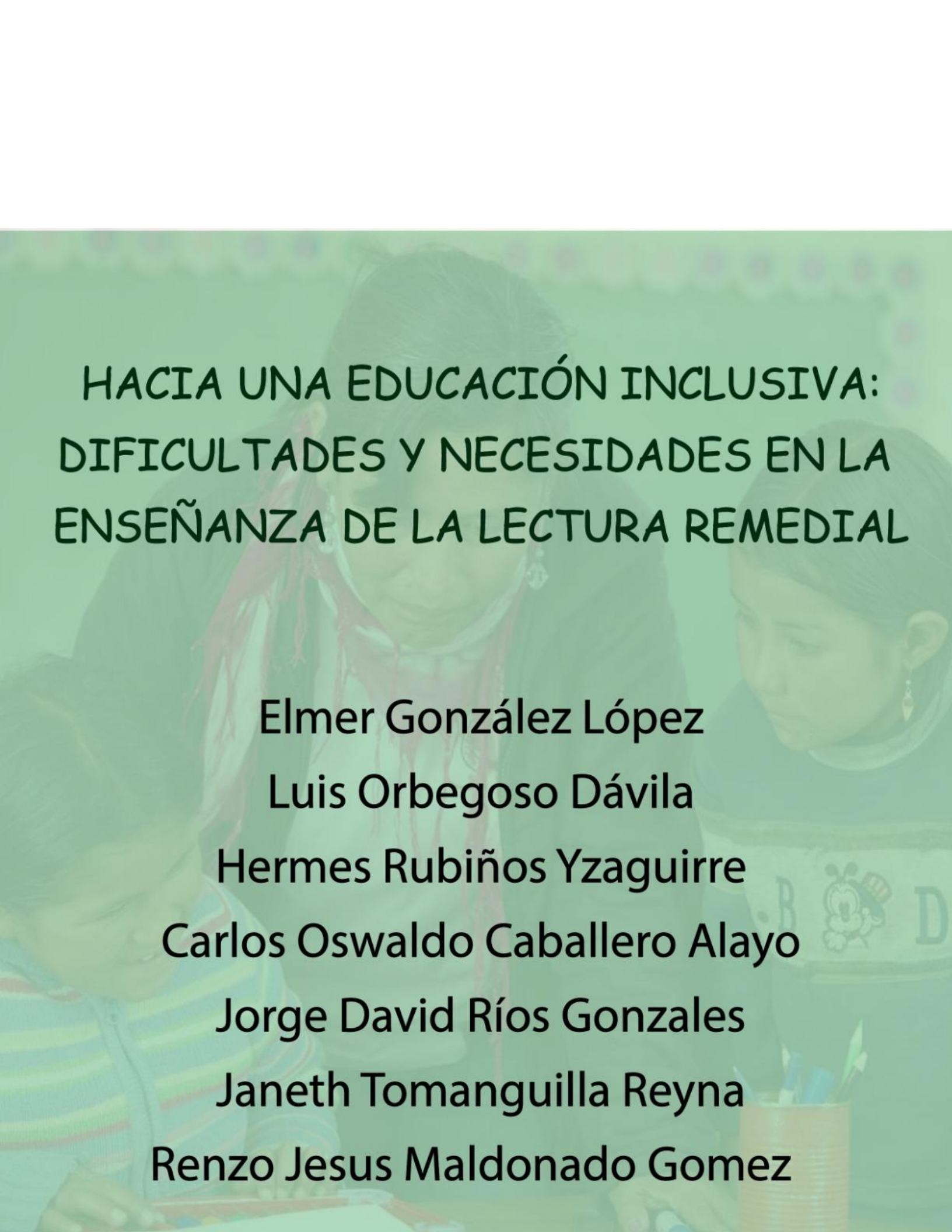
Por lo anterior, esta investigación abre el camino para futuros estudios que profundicen en la voz de los estudiantes con rezago lector, a fin de comprender desde su experiencia las dificultades y motivaciones que atraviesan en su proceso formativo. Sería igualmente relevante realizar investigaciones comparativas entre instituciones de distintos contextos socioeconómicos, lo que permitiría identificar cómo las condiciones estructurales influyen en la eficacia de las prácticas remediales. Además, estudios longitudinales podrían ofrecer evidencia sobre la sostenibilidad de las prácticas inclusivas en el tiempo y sobre los cambios que se producen en las trayectorias de los estudiantes cuando se les garantiza un acompañamiento pedagógico sostenido.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2023). Promoting equity in education: Lessons from international evidence. Routledge.
- Bandura, A. (2020). Self-efficacy: The exercise of control. Routledge. (Original work published 1997)
- Bowen, G. A. (2021). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 21(3), 293–302. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2019-0109>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4a ed.). SAGE.
- Daniels, H. (2022). *Vygotsky and pedagogy* (2a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003227255>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6a ed.). SAGE.
- Fernández Rosano, M., Monterola, S., Esguerra, J., & Prado, R. (2025). Teaching remedial reading: Content area teachers' difficulties and needs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(2), 1–18. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.2.1>
- Gadamer, H.-G. (2020). *Truth and method*. Bloomsbury Academic. (Original work published 1999)
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2a ed.). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350145039>

- Gutiérrez, R., & Salmerón, L. (2022). Motivation and reading engagement in secondary students: A constructivist perspective. *Reading & Writing*, 35(6), 1375–1394. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10245-x>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jiménez, L., & Arroyo, P. (2024). "I never feel like I am prepared enough": Teachers' self-efficacy, educational practices, challenges and support for students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 51(1), 45–62. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12666>
- Kincheloe, J. L. (2021). *Critical pedagogy primer* (3a ed.). Peter Lang.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. (2021). Context matters: Ecological influences on reading outcomes in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 41(7), 1003–1032. <https://doi.org/10.1177/0272431620931208>
- McLaren, P. (2021). *Pedagogy of insurrection: From resurrection to revolution*. Peter Lang.
- Moll, L. C. (2022). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108886723>
- Morgan, D. L. (2022). *Basic and advanced focus groups*. SAGE.
- Rogers, R., & Mosley, M. (2022). Literacy as a site of resistance: Critical pedagogy in reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 54(1), 58–75. <https://doi.org/10.1177/1086296X211066728>
- Schunk, D. H. (2023). *Learning theories: An educational perspective* (8a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003156012>

- Shabani, K. (2023). Application of Vygotsky's sociocultural theory to inclusive education: A critical review. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 456–472. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862403>
- Slee, R. (2022). *Defining the school for all: Rethinking inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429294215>
- Stake, R. E. (2020). *The art of case study research*. SAGE.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2022). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Educational Research Review*, 37, 100472. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100472>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Vaughn, S., Roberts, G., & Fletcher, J. M. (2023). Secondary reading interventions: Lessons learned and future directions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(5), 459–468. <https://doi.org/10.1002/jaal.1287>
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2021). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 92(2), 1–18. <https://doi.org/10.1111/cdev.13564>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2022). Teacher self-efficacy and its impact on educational practice. *Review of Educational Research*, 92(2), 203–240. <https://doi.org/10.3102/00346543211019110>



HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DIFICULTADES Y NECESIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA REMEDIAL

Elmer González López

Luis Orbegoso Dávila

Hermes Rubiños Yzaguirre

Carlos Oswaldo Caballero Alayo

Jorge David Ríos Gonzales

Janeth Tomanguilla Reyna

Renzo Jesus Maldonado Gomez