

EDUCACIÓN ASISTIDA CON CANINOS: MOTIVANDO LA LECTURA EN NIÑOS (ESTUDIO DE CASO)

Raquel Coifman Cuperman¹, Angela María Hernández Pardo², Karol Andrea Guzmán Castillo³,
María Mercedes Contreras Díazgranados⁴, Diego Alexander Hernández Pulido⁵.

Resumen

En la Educación Asistida con Caninos (EAC), el perro se comporta como un facilitador o motivador, pues su presencia incrementa la relajación, la confianza y la mejora en destrezas de lectura. Buscando desarrollar nuevo conocimiento en la EAC, se realizó un reporte de caso de una niña que atravesaba un proceso lector incipiente quien asistió a 13 sesiones de 15 minutos cada una. Se evaluaron las siguientes variables: sociodemográficas, fluidez lectora, comprensión, número de palabras y páginas leídas. Se contó con especialista del programa Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.), guía canino y perro certificado. Se observó la mejoría de la lectura fluida, el respeto de las frases, la demostración de comprensión, una mayor motivación y una puntuación natural.

Palabras clave: lectura, comprensión, educación alternativa.

© 2024 Fundación Universitaria Juan N. Corpas. FUJNC.

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v6i1.717

¹Magíster en Literatura Infantil y Juvenil. Directora del programa Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.), Bogotá Colombia. Autora para correspondencia. ORCID 0000-0001-8353-0477. Correo electrónico: directora@creciendoleyendo.com

²Médico, Especialista en Salud Familiar, Magíster en Educación, Técnico Experto en Intervenciones Asistidas con Perros. Asesora en Intervenciones Asistidas con Animales para la Cruz Roja Seccional Cundinamarca y Bogotá, Coordinadora Académica del Departamento Medicina Comunitaria. Docente universitaria de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia. ORCID: 0000-0001-6238-7077. Correo electrónico: angela.hernandez@juanncorpas.edu.co

³Médico, Magíster en Salud Pública. Docente universitaria de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas. ORCID: 0000-0001-6536-0953. Correo electrónico: karol.guzman@juanncorpas.edu.co

⁴Fisioterapeuta, Especialista en Gerencia de Mercadeo. Instructora y guía canina certificada de la Cruz Roja Colombiana. Docente de cátedra, Universidad del Rosario, Bogotá Colombia. ORCID: 0000-0002-0558-8523.

⁵Médico veterinario, Magíster en Salud Pública, Magíster en Tecnología Educativa y Competencias Digitales, Especialista en Sanidad Animal, Especialista en Gerencia de Mercadeo. Docente e investigador universitario. Voluntario socorrista de la Cruz Roja Colombiana. ORCID: 0000-0001-5111-4890

CANINE-ASSISTED EDUCATION: MOTIVATING CHILDREN TO READ (CASE STUDY)

Abstract

In Canine Assisted Education (CAE), the dog behaves as a facilitator or motivator, since its presence increases relaxation, confidence and improvement in reading skills. Seeking to develop new knowledge in CAE, a case report was made of a girl going through an incipient reading process who attended 13 sessions of 15 minutes each. The following variables were evaluated: sociodemographics, reading fluency, comprehension, number of words and pages read. A specialist from the Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.) program, a canine guide and a certified dog were used. Improved reading fluency, respect for sentences, demonstration of comprehension, increased motivation and natural punctuation were observed.

Keywords: reading, comprehension, alternative education.

EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR CÃES: MOTIVANDO AS CRIANÇAS A LER (ESTUDO DE CASO)

Resumo

Na Educação Assistida por Cães (EAC), o cão atua como facilitador ou motivador, pois sua presença aumenta o relaxamento, a confiança e o aprimoramento das habilidades de leitura. Com o objetivo de desenvolver novos conhecimentos em CAE, foi feito um relato de caso de uma menina que estava passando por um processo incipiente de leitura e que participou de 13 sessões de 15 minutos cada. As seguintes variáveis foram avaliadas: dados sociodemográficos, fluência de leitura, compreensão, número de palavras e páginas lidas. Foram utilizados um especialista do programa Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.), um guia canino e um cão certificado. Foram observadas melhora na fluência da leitura, respeito às sentenças, demonstração de compreensão, aumento da motivação e pontuação natural.

Palavras-chave: leitura, compreensão, educação alternativa.

Introducción

Las intervenciones asistidas por animales (IAA), las cuales son dirigidas por profesionales de la salud o la educación, son definidas por la Fundación Affinity. (s.f.) y Pet Partners (2020) como intervenciones que incorporan animales, con el objetivo de mejorar funciones físicas, sociales, emocionales y cognitivas en seres humanos; se han convertido en una herramienta valiosa en diversos ámbitos, incluyendo la educación. Estas contemplan diferentes formas de interacción entre las personas y los animales, a saber: actividades asistidas con animales (AAA), terapias asistidas con animales (TAA) y educación asistida con animales (EAA) (Ristol & Doménc, 2015). Entre las modalidades de la IAA, la educación asistida con animales destaca por su potencial para fomentar el hábito lector en niños.

En la EAA, el animal seleccionado es generalmente un perro, dada su sociabilidad y obediencia, ya que disfruta de la compañía humana, lo que lo hace ideal para trabajar con niños. Además, una vez entrenados son tranquilos, pacientes y tolerantes, creando un ambiente relajante y propicio para los procesos lectores. El perro se comporta como un facilitador, motivador y apoyo para el niño durante el proceso de aprendizaje. Esta interacción lúdica y segura crea un ambiente propicio para la adquisición de habilidades lectoras de manera fluida y comprensiva (Ristol & Doménc, 2015).

El programa Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D.), implementado por Intermountain Therapy Animals en 1999, ejemplifica el éxito de la EAA en la promoción de la lectura infantil, en la medida en que postula que la presencia de un perro motiva al niño a leer al tiempo que incrementa su relajación y confianza, reduciendo su presión sanguínea y favoreciendo un ambiente seguro en el cual no se siente

“juzgado” para practicar la lectura (Susannah et al., 2016). De igual forma, estudios citados en el trabajo de Roxana M. Velázquez evidencian que los niños participantes en programas de lectura asistida por caninos experimentaron mejoras significativas en sus destrezas lectoras, incluso alcanzando un aumento de cuatro grados en su nivel lector (Velázquez, 2014). Además de impactar positivamente el desarrollo cognitivo de los niños (Wohlfarth et al., 2014).

Saber leer es una habilidad de importancia para todas las personas, pues permite acceder a información, conocimiento y entretenimiento, permitiendo el desarrollo personal y la mejora del vocabulario y gramática, a la vez que fortalece las habilidades de comunicación y escritura. Es una forma de conocimiento que se encuentra implícita en la mayoría de las actividades de la vida cotidiana de todos los seres humanos (Ortiz Ojeda, 2017). Dicho lo anterior, es importante motivar a los niños a adquirir el gusto y hábitos lectores, ya que así se podrán abrir a nuevos mundos y oportunidades, no solo de aprendizaje, sino de experiencias, y tendrán mejores y mayores oportunidades en todos los emprendimientos futuros. Asimismo, la lectura fomenta el autoconocimiento y el desarrollo de criterio que a su vez permite visualizar metas, formarse como persona, ser autónomo y feliz (Haro Alcaraz, 2014).

Dentro de las diferentes estrategias que se utilizan para la motivación a la lectura, está la educación asistida con caninos (EAC), en la cual se ha evidenciado que la introducción de un perro permite fomentar en los niños el hábito lector, ya que aquel se convierte en un agente motivador y facilitador, tanto para el guía como para el menor, creando así un ambiente de seguridad y relajación mutua, lo cual suscita climas motivadores y espontáneos para que el aprendizaje sea más sólido y promueva aquellas habilidades

que permitan al niño leer fluidamente y comprender conceptos, emociones y hábitos (Alvaréz Cejudo, 2019).

En un mundo actual, donde lo digital predomina, se ha dejado de lado el hábito de tomar un libro, pasar sus páginas y dejarse envolver por mundos de realidad y fantasía; es por eso que el cautivar a los niños con estrategias diferentes, como lo es la EAC, no solo promueve el gusto por este hábito, sino que también mejora el ritmo y la comprensión lectora, brindando herramientas para un aprendizaje más sólido y gratificante (Raffaele Mendez et al., 2015)

Es por lo anterior que el objetivo de esta investigación es promover el hábito lector en niños escolares a través de la educación asistida con caninos (EAC), utilizando perros como coadyuvantes en el proceso de aprendizaje, con el fin de mejorar la fluidez, la comprensión y el disfrute de la lectura. Además, busca contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento de estos programas en población infantil de Colombia.

Metodología

Diseño de investigación: reporte de caso.

Población: niña de seis años, sin patologías asociadas y con un proceso lector incipiente.

Criterios de inclusión: niña que ya haya iniciado el proceso lector en un colegio privado en la ciudad de Bogotá, Colombia, que no presenta ninguna patología ni alteraciones en los procesos de neurodesarrollo. Participación voluntaria con autorización del acudiente.

Categorías: sociodemográficas, a saber: sexo, edad, nivel de escolaridad, tipo de colegio, estrato socioeconómico.

Categorías que permiten evaluar el proceso lector:

fluidez: habilidad de leer con rapidez, precisión y con la expresión apropiada. **Comprensión:** capacidad de entender lo que se lee, tanto cada palabra como la totalidad del texto. Es un proceso que implica, simultáneamente, extraer y construir sentido mediante la interacción y participación con el lenguaje escrito. **Cantidad de palabras leídas:** conteo real de todas las palabras leídas en el texto y escritas o registradas en las páginas determinadas. Cada palabra se tomaba como un número, sin importar si ya había aparecido previamente en el texto. **Cantidad de páginas leídas:** número de páginas completas leídas en el periodo de tiempo determinado en cada lectura o intervención.

Recolección de la información: el proceso comenzó el 31 de enero de 2019 y se realizaron seguimientos hasta el 8 de febrero de 2020. En total, se realizaron trece intervenciones en este periodo de tiempo.

El sujeto de estudio llegó al programa con su madre luego de enterarse de la existencia del programa R.E.A.D. en la ciudad de Bogotá, Colombia, por medio de su representante autorizada a nivel nacional y de los beneficios de este en torno a mejorar las competencias lectoras. Decidieron hacer parte del programa de manera voluntaria, siguiendo las recomendaciones de lectura que pueden ser aplicadas también en casa. Las sesiones comenzaron en el lugar de las prácticas del director del programa de R.E.A.D. en Bogotá, Colombia. Así se realizaron cuatro sesiones iniciales de quince minutos de duración entre los meses de enero y febrero de 2019. Posteriormente, se realizaron nueve sesiones en la sede del Centro Canino de la Cruz Roja Seccional Cundinamarca y Bogotá, a donde se traslada el programa entre los meses de marzo de 2019 y febrero de 2020, con la salvedad de una sesión que se realiza en el lugar

original el día 15 de enero de 2020. En todas las sesiones siempre estuvo el especialista de R.E.A.D., pero hubo cambios en los otros participantes: en las cuatro primeras sesiones y en la realizada el 15 de enero, solo estaba presente el canino de la especialista, un perro registrado en el programa R.E.A.D. y pionero de este en el país. En las otras sesiones, estaba presente un técnico de la Cruz Roja y su canino certificado en terapia asistida con animales en la entidad mencionada.

Todas las sesiones se llevaron a cabo en espacios cerrados, que impidían la intromisión de terceros. Eran espacios limpios en los cuales había una colchoneta o cobija para limitar el espacio para niño y perro y cojines para generar comodidad. Igualmente, el espacio permitía la movilidad para todos los presentes (incluso para correr mínimo 5 metros) y la ventilación (ventanas abiertas).

Todas las sesiones oscilaron entre quince y veinte minutos. A la llegada del sujeto del estudio al lugar de la sesión, lo primero que sucedía era una corta bienvenida y un saludo entre el niño y el perro. Se procuró que el sujeto de estudio se reconectara con el perro, invitándolo a que le contara algo al animal. De igual manera, el experto contaba algo que había sucedido al perro durante el periodo de tiempo que no se habían visto. Esto para romper el distanciamiento y retomar la confianza. Posteriormente, el sujeto elegía el libro que quería leer al perro o lo hacía el perro (mediante el comando touch indicaba el libro que quería que el niño le leyera). Perro, niño y experto se sentaron sobre la colchoneta o cobija y comenzaba la lectura en voz alta al canino. En algunas ocasiones, la lectura fue intercalada entre adulto y niño, en otras ocasio-

nes solo leyó el menor. El perro mientras tanto se acomodaba cerca al infante y lo escuchaba; pudo poner su cabeza sobre el libro o sobre el cuerpo del menor. De igual manera, en todas las sesiones se vinculó al perro con la lectura, pidiendo al niño que leyera más alto para que él escuchara o que le resumiera o explicara lo sucedido. Igualmente, se procuró que el perro pusiera su pata sobre el libro y que repitiera algunas acciones del libro a comando como: ladrar, dar la mano, echarse o saltar. Luego del tiempo definido, si no se había completado toda la lectura del texto, se colocaba un marcador en este para continuarlo en la siguiente sesión o se permitió el llevar el libro a casa para terminarlo con la familia. Inmediatamente se terminó la sesión, el experto registró brevemente observaciones sobre la sesión, teniendo en cuenta la cantidad de páginas leídas, valoraciones cualitativas sobre la lectura, dificultades y logros (tabla 1). Más tarde, y ya sin la presencia del perro ni del niño, se tomaba nuevamente el libro, se contaban las palabras leídas en esa cantidad de páginas y se registraban debidamente en el historial del participante.

Manejo ético: al ser una menor de edad, los padres, equivalentes a los tutores legales, dieron asentimiento y firmaron un consentimiento libre e informado de acuerdo con la normatividad vigente para el manejo ético en investigación (Resolución número 8430 de 1993). Esta investigación se considera una investigación de riesgo mínimo (Ministerio de Salud, 1993; Aarons, 2017).

Manejo de la información: los datos se transcribieron en Excel 2013, mediante una rejilla de datos que contenía las variables a evaluar.

Resultados

Tabla 1. Datos sociodemográficos y proceso lector (fluidez y comprensión)

Categoría	Subcategoría	Observación/Cita
Sociodemográfica	Sexo, edad, escolaridad, estrato socioeconómico, tipo de colegio, ciudad	Femenino 5 años – 6 años Transición Estrato 4 Colegio privado Bogotá
Proceso lector		<p>S1: “No lectura silábica, es corrida”.</p> <p>S2: “Más fluida y lanzándose a leer mucho más, así lo haga mal. Más segura y tranquila de ella misma. Ha alzado su tono de voz al leer.”</p> <p>S3: “Mayor fluidez lectora, incluso con grafemas no conocidos”.</p> <p>S4: “Le costaron trabajo palabras con br y tr. Más fluida y tranquila, menos estresada por los signos de puntuación”.</p> <p>S5: “Dificultades con grafemas y fonemas como la g y br/f que entorpecen la fluidez”.</p> <p>S6: “Pudo leer todo en quince minutos y fue aprendiendo palabras que en una primera lectura (cuando las vio por primera vez) le costaron trabajo”.</p> <p>S7: “La lectura estuvo muchísimo mejor. Requirió ayuda con palabras de más de cuatro cinco sílabas palabras muy largas”. “Su nivel lector ha mejorado de manera importante, aunque ella sigue siendo muy calladita y su volumen de lectura todavía es muy bajo”.</p> <p>S8: “Su lectura fue mucho mejor que otras veces, ya no hace pausas marcadas por la puntuación, pero sí la respeta. Se interrumpió en dos ocasiones por temas de vocabulario”.</p> <p>S9: “Dispersa, cometiendo muchos errores al leer, incluso saltándose renglones, y no sabía dónde iba. Una lectura en tono muy bajo”.</p> <p>S10: “Libro en inglés, le cuesta la pronunciación y vocabulario por lo tanto disminuye la fluidez”.</p> <p>S11: “Mucho mejor su lectura, por lo menos hasta el 75-80% del libro: concentrada, algunos errores (troque de palabra en tres ocasiones) y buena observación de imágenes”.</p> <p>S12: “Ella leyó la letra grande y lo que está en paréntesis (las descripciones que le causaron risa escondida), quiso pasar hojas para saber qué sucedería. Hizo una omisión completa de palabra y un troque que pude detectar inmediatamente. Le costó trabajo la palabra Hermenegildo.”</p>

		<p>Aunque el texto era repetitivo, en muchas ocasiones cometía los mismos errores de pronunciación y dicción.</p> <p>S13: “Empezó desde la mitad del libro diciendo que iba a leer desde aquí cuando solo había leído dos o tres páginas antes. La sentí tímida y asustada. Leímos intercalando”.</p>
	Comprensión	<p>S1: “Demuestra comprensión, relatando al perro lo sucedido”.</p> <p>S2: “Demuestra comprensión, relatando al perro lo sucedido”.</p> <p>S3: “Mejor comprensión que la sesión anterior”.</p> <p>S4: “Menos pendiente de decodificar y más de gozar el libro. La vi mirar imágenes y asombrarse”.</p> <p>S5: “Demuestra comprensión, relatando al perro lo sucedido”.</p> <p>S6: “El libro era perfecto en nivel tanto en fluidez como para su comprensión”.</p> <p>S7: “Demuestra comprensión, relatando al perro lo sucedido”.</p> <p>S8: “Tenía conocimiento y comprensión completa de la historia”.</p> <p>S9: “Difícil comprobar comprensión, pues no quiso contarle al perro cosas de libro ni hablarle del tema”.</p> <p>S10: “Conectó la lectura con el perro (cómo se sienta, si se rasca, cómo es su boca, sus dientes, si busca comida, qué lo estremece) y qué es distinto (la cola, la melena, que salta entre los árboles). Leyó imágenes (especialmente la que acompaña a la página introductoria y que tiene las partes de los distintos animales)”.</p> <p>S11: “En algún momento ella hizo una predicción que el perro estaba en el sombrero del Mago, pero le preguntamos al perro si podía ser y él seguía mirando el techo, así que se dio cuenta de que estaba tratando de decirle algo. Se sorprendió mucho cuando se dio cuenta de que el final estaba relacionado con gatos y que el perro si estaba interactuando con ella y con la lectura”.</p> <p>S12: “Su comprensión fue perfecta, pues relacionó el texto con el contexto de la historia y entendió el final”.</p> <p>S13: “Su comprensión fue buena, pero la niña no estaba tranquila, fue necesario ir ayudándole a decir lo que pensaba sobre la lectura”.</p>

Fuente: elaboración propia

Resultados cualitativos

Las sesiones comenzaron el día 31 de enero de 2019, cuando la menor acudió por primera vez al programa de lectura con perros. Ante el desconocimiento de su nivel lector, fue el adulto mediador quien leyó para ella un libro considerado adecuado para su nivel escolar, es decir, transición (tercer año de educación preescolar).

La siguiente sesión, nueve días después, fue la niña quien lee. En ese momento, ella no demostró lectura silábica, al contrario, hizo una lectura corrida y fluida. Indicó buena comprensión al pedirle que explicara al perro lo que sucede en el libro leído.

En la tercera sesión, realizada un mes después, el 2 de marzo de 2019, se vio a la menor más fluida, lanzándose a leer mucho más, así cometiera errores durante la lectura en voz alta. Se notó más segura y tranquila de ella misma, alzando su tono de voz al leer. Ella eligió ese día para la lectura un libro fácil, con letras en tamaño grande, lo cual pudo haberle ayudado con la lectura. En esa sesión, se observaron dos cosas que llamaron la atención. Por un lado, dificultad lectora con el grafema h y el fonema gue, quizás porque aún no las ha visto en su entorno o día a día escolar. Por otro lado, fue interesante anotar su atención a las pausas que generan la puntuación, casi que contando hasta tres en casos de puntos apartes y hasta uno en los casos de punto seguido y comas.

En la siguiente sesión, el 16 de marzo de 2019, se observó mayor fluidez lectora, incluso con grafemas no conocidos. Las pausas por la puntuación fueron más naturales, lo cual generó mejor fluidez. A la vez, estuvo más pendiente del texto como tal, sintiendo y gozando la historia.

En la sesión del 30 de marzo de 2019, ella eligió un libro sencillo y fácil, adecuado para su nivel lector. En este caso, le costaron trabajo palabras con los grafemas br y tr, pero, en general, leyó de manera mucho más fluida y tranquila, menos estresada por los signos de puntuación, menos pendiente de decodificar y más de gozar el libro. Observó con detalle y tiempo las imágenes y se asombró tanto por el texto como por las ilustraciones.

La sesión del 5 de abril de 2019 duró veinte minutos. En ella se observaron dificultades con letras y grafemas como la g y br/fr. La lectura fue bastante fluida y clara, aunque su volumen volvió a ser bajo y en muchas ocasiones fue necesario indicarle que leyera más fuerte para que el perro le pudiera escuchar.

En la sesión del 27 de abril de 2019, la elección del libro fue perfecta en nivel. Ella pudo leerlo todo en los quince minutos y fue aprendiendo palabras que en una primera lectura (cuando las vio por primera vez) le costaron trabajo, para que en una nueva aparición las leyera con mayor seguridad y fluidez.

El 4 de mayo de 2019, su lectura fue mucho mejor. Recibió ayuda con palabras de más de cuatro o cinco sílabas, palabras muy largas, pues eran las que más exigencia le representaban. Su nivel lector fue mejorando de manera importante, aunque siguió siendo muy callada y su volumen de lectura todavía era muy bajo.

En la sesión del 1.º de junio realizó lectura compartida, aportando un poco en cada página, pero en un tono de voz superbajo. Se rio en algunos momentos de la historia. Estaba siguiendo la trama, especialmente en la parte de emociones y sentimientos (porque los describió en cada momento), pero su producción textual narrativa fue corta y simple.

La siguiente sesión fue meses después, el 30 de noviembre. La lectura fue mejor que en otras ocasiones, no hizo pausas marcadas por la puntuación, pero sí la respetó. No cayó en la cuenta de la rima en el libro, pero sí demostró conocimiento y comprensión completa de la historia. Se hicieron interrupciones en dos ocasiones por temas de vocabulario y en algún momento leyó el adulto mediador para que ella pudiera descansar, pero el perro no respondió bien a ese cambio, así que ella continuó con la lectura. Al final, el perro ladró para que ella leyera una página más y no dejara el cuento en suspenso, pero sí quedó inconcluso para continuar la próxima vez.

En la sesión del 14 de diciembre, la menor se mostró dispersa, cometiendo muchos errores al leer, incluso saltándose renglones, y no sabía dónde iba, por lo cual había que marcar el lugar preciso de la lectura. Leyó en tono muy bajo y nuevamente se pidió que subiera el volumen para que el perro la escuchara, pero no lo hizo. La última página la leyó dos veces, porque tenía que ver con comida y el perro estaba echado plácido encima del libro.

Siete días después, en la sesión del 21 de diciembre, el libro elegido era en inglés. Fue una sesión difícil, pues ella estaba renuente a leer y participar. Leyó solo dos páginas, logrando conectar y comparar los personajes de la historia con el perro (cómo se sienta, si se rasca, cómo es su boca, sus dientes, si busca comida, qué lo estremece) y contrastarlos (la cola, la melena, que uno de ellos salta entre los árboles). Leyó imágenes (especialmente la que acompaña a la página introductoria y que tiene las partes de los distintos animales), siempre relacionando el texto con el perro; pero, aun así, había algo que no encajaba entre la lectura y ella.

La penúltima sesión se llevó a cabo el 18 de enero de 2020. Cuando entró al salón, su cuerpo claramente demostraba que ella no quería participar; si hubiese podido elegir, no hubiera leído. Pero entró. El libro lo eligió el adulto mediador con la intención de leer algo divertido y agradable que de verdad la enganchara. La decisión fue acertada. El perro se echó a su lado tranquilo y el libro se colocó sobre el lomo del perro y el guía se quedó frente a él. El perro estuvo todo el tiempo en esa posición y batía la cola, en algunos momentos más fuerte que otros, lo cual le indicó a ella que el libro le estaba gustando. Ella leyó la letra en fuente grande y el adulto mediador, la más pequeña o lo que estaba en paréntesis (las descripciones que le causaron risa escondida). Quiso pasar hojas para saber qué sucedería y fue necesario contenerla un poco. Hizo una omisión completa de palabra y un troque. Le costó trabajo la palabra *Hermenegildo* (dijo que era un nombre muy feo para un perro). Su comprensión fue perfecta, entendió que las moscas habían ayudado y que el topo se había vengado al final. Llamó la atención que, aunque el texto era repetitivo, en muchas ocasiones cometía los mismos errores de pronunciación y dicción.

La última sesión del registro, el 8 de febrero de 2020, empezó muy bien: ella indicó que quería seguir leyendo el libro, pero, al llegar allá, su actitud cambió. Ya no quería leer, empezó desde la mitad del libro, diciendo que iba a leer desde ahí cuando solo había leído dos o tres páginas minutos antes. Fue necesario convencerla para que leyera y hacer entonces una lectura compartida, a la cual ella fue ligeramente renuente. La menor se observó tímida y asustada. Su comprensión fue buena, pero no fue tranquila, por lo que fue necesario ir ayudándole a decir lo que pensaba y entendía sobre la narración.

En relación con la fluidez lectora, con el transcurrir de las sesiones se evidenció mejoría, que el educador describe como de un 60 a 80%. En primeras sesiones se aprecian dificultades con grafemas br y tr y con fonemas como la g y br/f, luego se requirió un refuerzo adicional con palabras de cinco o más sílabas; sin embargo, cada uno de los aspectos se fueron corrigiendo con el transcurrir de los encuentros, permitiendo que la menor presentara cada vez más facilidad en la pronunciación de palabras con mayor complejidad, además se observó respeto por la puntuación. Adicionalmente, se incursionó con lectura en inglés, que, aunque al principio generó algo de dificultad en la pronunciación, también demostró una mejoría importante. La presencia del canino durante las sesiones tuvo un papel crucial, ya que permitió que la menor se sintiera tranquila, además de expresar las ideas del libro con mayor fluidez y precisión.

Referente a la comprensión, esta se evidenció mediante el relato del texto leído por la menor al canino, con el que se apreció que hubo entendimiento de la lectura, descripción de los hechos e imágenes, predicción del texto y relación del texto con el contexto. Lo anterior, la menor lo expresaba de forma fluida y tranquila al canino, ya que este se convierte en el vehículo motivador y facilitador de la expresión de lo entendido por el sujeto. De igual forma, se observó que la presencia del canino favoreció que la niña disfrutará de la lectura.

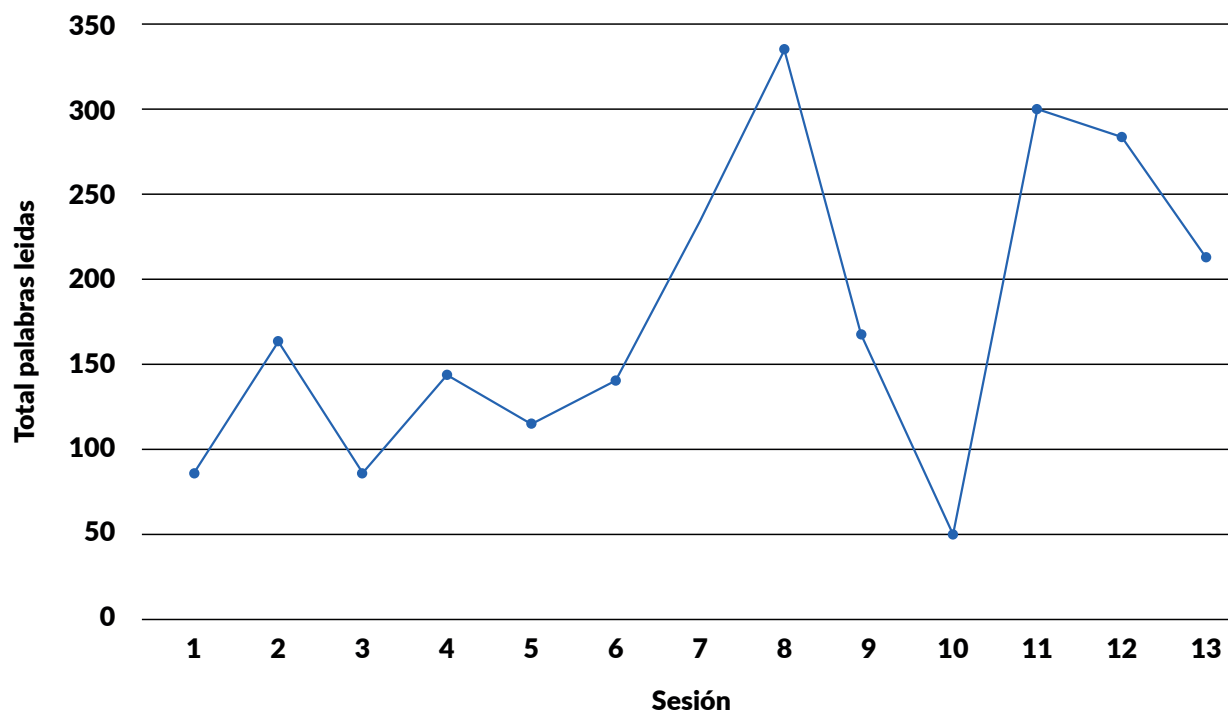
En la tabla 2 se aprecian los libros que se usaron para cada una de las sesiones, los cuales tienen en común que son historias cuyo protagonista es un perro o un animal, lo cual le permitió a la menor conectar el texto con el contexto. De igual forma, los libros leídos estuvieron acordes a la edad de la participante, con letras de tamaño apropiado, al igual que sus ilustraciones.

Tabla 2. Libros leídos en las sesiones

Autor	Ilustrador	Editorial
Amelia quiere un perro	Tim Bowley y André Neves	Kalandraka
Amigos	Andrea Hensgen y Beatrice Rodriguez	Libros del Zorro Rojo
Bizcocho (Biscuit, Spanish Language Edition)	Alyssa Satin Capucilli y Pat Schories	Harper Collins
Canelo busca su hueso	Korky Paul	Editorial Océano
El perro que quiso ser lobo	Keiko Kasza	Editorial Norma, Colección Buenas Noches.
El perro vagabundo (Spanish Edition)	Marc Simont	Harper Collins
El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza	Werner Holzwarth y Wolf Elbruch	Altea / Alfaguara
Mi perrita azul	Cecilia María Labanca y Alejandra Romero	Centro Benjamín
Mi perro Lucas	Javier Garrido	La brujita de papel
Mi perro	Isidro Sánchez Sánchez y María Rius	Parramón Norma
Ni Guau, ni Miau	Blanca Lacasa y Gómez	Editorial Nube Ocho
Perro callejero	Alexandra Garibal y Fred Benaglia	Editorial Loqueleo
Rumble in the jungle (en inglés)	Giles Andreae y David Wojtowycz	Orchard Books
Yo quiero una mascota	Lucía Serrano	Thule

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1: Correlación entre palabras leídas y sesiones



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 1 se observa sobre el eje X el número correspondiente a la sesión desarrollada, mientras que en el eje Y se evidencia el número de palabras leídas durante cada sesión. Se evidencia que hay un aumento de palabras leídas de forma constante durante el transcurso de las sesiones. Sin embargo, hay momentos en los cuales se ve disminución de número de palabras leídas (sesiones 3 y 10), por factores motivacionales de la menor (la participante se encontraba desconectada con el texto y distraída con factores externos).

Discusión

En esta investigación se considera que se incurrió en sesgo dependiente de observación, dado que solo había un observador y se debería con-

tar con varios para así poder tener diferentes perspectivas y disminuir las interpretaciones personales (Hernandez Sampieri et al., 2006).

Este estudio tiene algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, se trata de un estudio de caso único, por lo que los resultados no pueden generalizarse a otras poblaciones de niños. En segundo lugar, no se utilizó un grupo control, por lo que no es posible determinar si las mejoras observadas en la niña se debieron a la EAC o a otros factores. En tercer lugar, las medidas de evaluación de la fluidez y comprensión lectora no fueron estandarizadas. El estudio se realizó con una niña de gotá, Colombia. Su participación en el programa tenía como objetivo principal fortalecer sus hábitos de lectura.

Es importante destacar que la mayoría de los programas que incorporan perros para incentivar la lectura en niños comienzan alrededor de los seis años. Esta etapa coincide con el inicio formal del proceso lector en el sistema educativo colombiano, ya que se considera que el niño tiene la madurez neurobiológica para iniciar esta habilidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016; Fundación Internacional de Colombia, 2021; Rojas-Lizcano & Ardila, 2010), momento en el que los niños se encuentran en una fase crucial para desarrollar el amor por la lectura y adquirir las habilidades necesarias para convertirse en lectores competentes (Varela, 2018) (Villalón et al., 2009). De igual forma, durante esta etapa se fortalece el lenguaje, comienzan a formular conceptos simples, aparece el juego imaginario y empiezan a realizar dibujos en los que representan su realidad, situaciones que se presentaron de forma recurrente en la mayoría de las sesiones de lectura asistida con el canino (Forero Castañeda & Fuentes, 2019).

Es por lo anterior que el crear un ambiente tranquilo, no hostil, donde el menor no se sienta juzgado, es fundamental para la motivación de los hábitos lectores. En los ambientes en los cuales se incorpora un canino, los niños manifiestan mayor interés por leer, dado que el perro les brinda tranquilidad (Breslau, 2015; Lane & Zavada, 2013), lo cual es fundamental para la motivación del proceso lector (Rousseau & Tardif, 2019).

El análisis del caso evidenció resultados positivos en relación con la seguridad y tranquilidad al leer, dado que proporcionaba un ambiente sin prejuicios, facilitaba las interacciones sociales positivas y generaba mayor confianza en el niño (Coffman et al., 2023; Bruneau et al., 2023), reflejada en un mayor número de palabras leídas y mejor rendimiento lector (Hall et al., 2016). Además, la solicitud de ayuda y expresión de emociones al tener problemas durante la lectu-

ra, incluso situaciones de timidez y temor, se solucionaron con el apoyo del canino (Goodmon et al., 2021).

En un trabajo realizado por Henderson et al., en 2020, se encontró que el programa de asistencia de lectura con perros puede mejorar potencialmente el bienestar percibido de los niños, particularmente en relación con la promoción de un compromiso positivo y un sentido de logro a la lectura (citado en Steel, 2024). Las intervenciones que abordan el lado afectivo de la lectura pueden generar lectores más competentes y comprometidos (Deborah et al., 2018).

Se aprecia en el sujeto de estudio la utilización de inferencias y su relación con la comprensión de la lectura, así como hay relación del texto con el contexto del canino con algunas situaciones comportamentales y descriptivas de aquel. En un trabajo realizado por Mcnamara en el 2004, se define el pensamiento inferencial como la capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento. De igual forma, concuerda con lo expresado por De Zubiria desde 1996, quien precisa una inferencia como una conclusión que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo.

En las sesiones de lectura asistida con caninos se recomienda leer en voz alta, algo que aumenta tanto la concentración como la comprensión lectora, mejora la expresión oral e incrementa el vocabulario (Aubrey H. Fine, 2010) (Fung, 2019). Sin embargo, en las sesiones el sujeto de estudio leía en voz baja en la mayoría de las sesiones, pero esto no intervino con la comprensión de la lectura.

Un aspecto fundamental por destacar fue el progreso en el número de palabras leídas por sesión. Esto se logró gracias a la selección cuidadosa de libros adecuados para la edad de la

participante, priorizando textos sencillos con letra grande. Sin embargo, en algunas sesiones se observó una leve disminución en la cantidad de palabras leídas, posiblemente atribuible a la introducción de vocabulario más complejo, palabras largas y nuevas. Esta dificultad se superó gradualmente, logrando al finalizar la última sesión una lectura promedio de 178 palabras en 15 minutos. Cabe resaltar que, durante la etapa escolar, se espera que los niños lean aproximadamente 24 palabras por minuto (Levinson et al., 2017); sin embargo, el sujeto de estudio alcanzó un mayor número de palabras esperadas para la edad. Uno de los factores que se pueden atribuir a tener este incremento es la presencia de un canino durante la sesión, dado que genera tranquilidad, mayor confianza y motivación (Wohlfarth et al., 2014) y puede incrementar la fluidez lectora entre un 21 y un 45 % (Levinson et al., 2017). El tener en cuenta el número de palabras leídas, si bien es importante para la fluidez y como antecedente para medir la comprensión lectora, no siempre el leer mayor número de palabras garantiza una buena comprensión, porque el centrarse en una lectura rápida puede hacer perder la concentración del menor y por ende no entiende lo que lee (Silva Maceda & Romero Contreras, 2017); asimismo, un estudio muestra puntuaciones más altas en la comprensión de lectura en aquellos niños que incorporan al canino durante el proceso lector, en comparación con escolares que no lo hacen (Le Roux et al., 2014).

La lectura asistida con caninos es una nueva estrategia pedagógica de lectura al incluir un canino en el texto y contexto, facilitando habilidades del pensamiento necesarios para este proceso cognitivo (Mendez et al., 2016). Se sugiere evaluar los efectos de esta estrategia en niños de edad escolar con problemas de lectura y evaluar los resultados de esta interacción en la solución.

Conclusiones

Los resultados del estudio demostraron que la educación asistida con caninos (EAC) tuvo un efecto positivo en la fluidez lectora, la comprensión lectora y la motivación por la lectura de la niña. En cuanto a la fluidez lectora, se observó un aumento en el número de palabras leídas por minuto y una disminución en el número de errores de lectura. En relación con la comprensión lectora, la niña fue capaz de recontar las historias con mayor detalle y precisión, y frente a la motivación por la lectura, la niña mostró un mayor interés en leer y una mayor disposición para participar en las actividades de lectura. Este estudio sugiere que esta intervención puede ser una herramienta valiosa para ayudar a los niños que tienen dificultades con la lectura, ya que generan un entorno seguro y motivador.

La lectura asistida con caninos es una intervención prometedora para mejorar la fluidez y la comprensión lectora en niños y, aunque los resultados de esta investigación son consistentes con otros trabajos que expresan el efecto positivo de la presencia de un perro durante la lectura, se necesitan más investigaciones para confirmar estos hallazgos.

A pesar de las limitaciones que este estudio presentó, se proporciona evidencia preliminar que sugiere que la EAC en el ámbito educativo puede ser efectiva para mejorar las habilidades lectoras de los niños. Se recomienda que se realicen más investigaciones con diseños de estudio más rigurosos para confirmar estos hallazgos.

Agradecimientos

Agradecemos a Ceciendog Leyendog por impulsar esta investigación. A Indy y Magia, unas fieles caninas de terapia. A los binomios del grupo de Intervenciones Asistidas con Perros del Centro Canino de la Cruz Roja Seccional Cundinamarca y Bogotá. A la pequeña y su familia que con su motivación participaron en este estudio.

Referencias Bibliográficas

Aarons, D. (2017). Explorando el balance riesgos/beneficios en la investigación biomédica: algunas consideraciones. *Rev. Bioét*, 25(2), 320-327. doi: 10.1590/1983-80422017252192

Alvaréz Cejudo, G. (2019). Beneficios de la intervención asistida con animales en el aula. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 180. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7142507>

Aubrey H. Fine (2010) *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines*. Elsevier, California. U.S.A

Breslau, S. (2015). A cigar is sometimes just a cigar, but a dog is never just a dog. *International Journal of Group Psychotherapy*. *International Journal of Group Psychotherapy*, 65(1), 115-123. doi: 10.1521/ijgp.2015.65.1.115

Bruneau, L., Timmons, B., Iason, S., & Tucker, J. (2023). Understanding Canine-Assisted Literacy Programs: A Multiple Case Study. *Early Childhood Education Journal*, 51(6), 1011-1023.

Coffman, A., Bernstein, E., Davies, S., & Justice, A. (2023). The Impact of a Canine-Assisted Reading Program on Readers Needing Extra Practice. *The Reading Teach*, 76(6), 724-734.

Deborah, L., Megan, M., Gibbs, D., Alper, J., & Freeman, L. (2018). Effects of an Animal-Assisted Intervention on Reading Skills and Attitudes in Second Grade Students. *Early Childhood Educ*, 46(3), 323-329. doi: 10.1007/s10643-017-0862-x

De Zubiria, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Colombia: Fundación Alberto Merani

Forero Castañeda, S., & Fuentes, S. (2019). Influencia de la educación asistida con animales “perros” en la motivación para la apropiación de la lectura en los niños del nivel jardín. [Tesis de pregrado] Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7941/1/ForeroCasta%20B1edaSheryllLiseth_2019.pdf, de <https://core.ac.uk/download/pdf/323208707.pdf>

Fundación Affinity. (s.f.). ¿Qué es la Intervención Asistida con Animales de Compañía, IAA? Fundación Affinity. Recuperado el 4 de junio de 2020, de [https://www.fundacion-affinity.org/perros-gatos-y-personas/animales-que-curan/que-es-la-intervencion-asistida-con-animales-de-compania#:~:text=La%20Intervenci%C3%B3n%20Asistida%20con%20Animales%20de%20Compa%C3%B1a%20\(-IAA\)%20son%20intervenciones,%2C%20](https://www.fundacion-affinity.org/perros-gatos-y-personas/animales-que-curan/que-es-la-intervencion-asistida-con-animales-de-compania#:~:text=La%20Intervenci%C3%B3n%20Asistida%20con%20Animales%20de%20Compa%C3%B1a%20(-IAA)%20son%20intervenciones,%2C%20)

Fundación Internacional de Colombia. (2021). La importancia de la lectura en la primera infancia: Descubre los libros que no puedes dejar pasar. Uniandinos. <https://www.uniandinos.org.co/enterate/importancia-de-la-lectura-en-la-primera-infancia>

Fung, S.-C. (2019). Effect of a canine-assisted read aloud intervention on reading ability and physiological response: A pilot study. *Animals*, 9(8), 474-487. doi: 10.3390/ani9080474

Goodmon, L., Pippa, B., Pack, R., & Powell, R. (2021). The Effect of a Dog Assisted Reading Program on the Reading Ability and Motivation of Children with Dyslexia. *Human Animal Interaction Bulletin*, 9(2), 1-26. doi: 10.1079/hai.2021.00

Hall, S., Gee, N., & Mills, D. (2016). Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. *Plos one*, 11(2), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149759>

Haro Alcaraz, S. (14 de enero de 2014). *escritores.org*. Recuperado el 10 de junio de 2020, de *escritores.org*: <https://www.escritores.org/recursos-para-escritores/recursos-1/colaboraciones/9874-la-importancia-de-la-lectura>

Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Mc Graw Hill.

Lane, H., & Zavada, S. (2013). When Reading Gets Ruff: Canine-Assisted Reading Programs. *The Reading Teacher*, 67(2), 87-95. doi: 10.1002/TRTR.1204

Le Roux, M., Swartz, L., & Swart, E. (2014). The effect of an animal-assisted reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students: A randomized control study. *Child & Youth Care Forum*, 43(6), 655-673. doi: 10.1007/s10566-014-9262-1

Levinson, E., Vogt, M., Barker, W., Jalongo, M., & Zandt, P. (2017). Effects of Reading with Adult Tutor/Therapy Dog. *Society & Animals*, 25(1), 38-56. doi: 10.1163/15685306-12341427

McNamara, D. (2004) Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013765002>

Mendez, L., Pelzmann, C., & Frank, M. (2016). Engaging Struggling Early Readers to Promote Reading Success: A Pilot Study of Reading by Design. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 273-297. doi: 10.1080/10573569.2014.986592

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Orientaciones para la implementación de la Política Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi Placer*. Imprenta Nacional.

Ministerio de Salud. (4 de octubre de 1993). Resolución 8430 de 1993. Bogotá, Colombia. Recuperado el 16 de julio de 2020, de <https://meet.google.com/linkredirect?authuser=0&dest=https%3A%2F%2Fwww.minsalud.gov.co%2Fsites%2Frid%2FLists%2FBibliotecaDigital%2FRIDE%2FDE%2FDIJ%2FRESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Ortiz Ojeda, M. N. (Julio-Diciembre de 2017). Importancia del hábito por la lectura en niños de primaria menor. *Glosa Revista de divulgación*, (9), 1, 2.

Pet Partners. (2020). Pet Partners. Recuperado el 26 de Febrero de 2020, de petpartners.org/learn/terminology/

Raffaele Mendez, L., Pelzmann, C., & Frank, M. (2015). Engaging Struggling Early Readers to Promote: A Pilot Study of Reading by Design. *Reading & Writing Quarterly*, 32(3), 273- 297. doi: 10.1080/10573569.2014.986592

Ristol, F., & Doménc, E. (2015). *Terapia Asisitida con Animales método CTAC. Técnicas y ejercicios para intervenciones asistidas con perros (segunda ed., Vol. 1)*. Smile CTAC, Incorporated.

Rousseau, C., & Tardif, I. (2019). The Potential of Therapy Dogs to Support Reading Motivation Among Young Children. *Anthrozoös*, 32(5), 665-677. doi: 10.1080/08927936.2019.1645511

Rojas-Lizcano, R., & Ardila, A. (2010). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Redalyc*, 798(1), 103-133. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (Julio- diciembre de 2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123-144. Recuperado el 1 de diciembre de 2020, de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132017000200123

Steel, J. (2024). Reading to Dogs as a form of animal-assisted education: are positive outcomes supported by quality research? *Literacy*, 58(1), 102-119. doi: 10.1111/lit.12345

Susannah, S., Gee, N., & Simon, D. (22 de febrero de 2016). Children reading to dogs: A systematic review of the literature (M. A. Pavlova, Ed.) *PLOS ONE*, 11(2), 2. doi: 10.1371/journal.pone.0149759

Varela, N. (2018). *El inicio del proceso lector en niños del grado preescolar y el taller de lectura como una propuesta para su fortalecimiento [tesis de pregrado]*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el 14 de octubre de 2020, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35340/Trabajo%20de%20grado%202018%20Nidia%20Varela.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Velázquez, R. (2014). *Experiencias en un programa de lectura asistida por un perro de terapia [tesis de grado]*, Universidad del Turabo, Gurabo.

Villalón, M., Ziliani, M., & Viviani, M. (Mayo de 2009). Fomento de la lectura en la primera infancia. Programa de formación de educadores/o técnicos de centros de educación infantil. 7. (F. d. Chile, Ed.) Consejo del libro. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado el 14 de octubre de 2020.

Wohlfarth, R., Mutschler, B., Beetz, A., & Schlöder, K. (Agosto de 2014). An investigation into the efficacy of therapy dogs on reading performance in 6–7-year-old children. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 2(2), 68. Recuperado el 1 de diciembre de 2020, de <https://www.researchgate.net/publication/305992296>