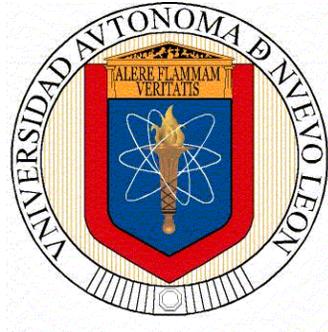


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**ESTIMULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA
A TRAVÉS DE LA LECTURA ASISTIDA CON PERROS**

PRESENTA:

GRECIA VICTORIA REYES RUIZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRÍA EN CIENCIAS
CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

DICIEMBRE 2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN
EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN



ESTIMULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN
BÁSICA A TRAVÉS DE LA LECTURA ASISTIDA CON PERROS

TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS

PRESENTA:
GRECIA VICTORIA REYES RUIZ

DIRECTOR DE TESIS:
DRA. XÓCHITL ANGÉLICA ORTIZ JIMÉNEZ

MONTERREY, N. L., MÉXICO, DICIEMBRE DE 2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN
EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN

La presente tesis titulada “Estimulación de la comprensión lectora en niños de educación básica a través de la lectura asistida con perros” presentada por Grecia Victoria Reyes Ruiz ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dra. Xóchitl Angélica Ortiz Jiménez
Director de tesis

Dra. Mónica Teresa González Ramírez
Revisor de tesis

Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor
Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, diciembre de 2021

DEDICATORIA

A mi hijo Leo, que me animó y apoyó durante este proceso pero, sobre todo, compartió sus descansos con mi trabajo de investigación; a mi hijo Aarón, llegó a mi vida en este momento de aprendizaje y fue un motor más para seguir adelante; a mi esposo, por animarme a seguir estudiando y apoyarme durante el proceso; a mis padres que siempre me han apoyado y alentado a seguir adelante; a mi hermana, por leer mis avances y escucharme hablar de ellos; a mi perrita Arya, por colaborar cuando estuve aprendiendo sobre las intervenciones con animales; a mi perrito Keki, por estar en todas mis clases y quedarse conmigo hasta terminar de escribir; a la vida, por haberme rodeado de gente de la que aprendí mucho durante este tiempo.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Xóchitl Ortiz Jiménez directora de esta tesis, por haberme transmitido su entusiasmo sobre el tema, compartir sus enseñanzas y guiarme en el proceso.

Al Lic. Edgar Núñez y a Ciedaac, por su confianza, participación e intervención en las sesiones de trabajo de esta investigación.

A Grissi, por el gran trabajo realizado durante las sesiones de trabajo.

Al Ing. Arturo de la Garza, por su paciencia, dedicación y enseñanzas para realizar el análisis de datos.

Al Ing. Rodrigo Yakov, por su apoyo para la realización de las adaptaciones a los instrumentos que se aplicaron.

A mis compañeros de la Unidad de Neuromodulación y Plasticidad Cerebral (UNYPC), por su valiosa colaboración para realizar las evaluaciones y observaciones en las sesiones de trabajo.

A mis revisores de tesis, la Dra. Mónica y el Dr. Víctor, por sus valiosos comentarios.

A la Dra. Victoria Aquino, por su apoyo y sus observaciones.

Al director de la Facultad de Psicología, Dr. Álvaro Antonio Ascaray Aguillón Ramírez y a Conacyt por el apoyo financiero y académico otorgado durante mis estudios.

A la institución educativa por darme la oportunidad y confianza de realizar este trabajo con sus estudiantes.

A las niñas y niños que colaboraron en el estudio, por su participación y entusiasmo.

A mis compañeros de generación, por el apoyo brindado durante el trayecto.

RESUMEN

La lectura es uno de los aspectos más importantes para el desarrollo humano, favorece el desarrollo educativo y social de la población. Un bajo rendimiento en la lectura repercute en el aprendizaje significativo, aspectos sociales y la vida cotidiana. El objetivo de este estudio fue analizar los cambios en la comprensión y motivación lectora al implementar como estrategia la lectura asistida con perros en estudiantes de segundo y tercer grado de primaria de entre 7 y 9 años ($n= 20$). El diseño corresponde a una metodología cuasi experimental preprueba-postprueba con grupo control. Se solicitó apoyo institucional y consentimiento informado por padres de familia o tutores. Se aplicó historia clínica y se realizó una valoración de habilidades lectoras, motivación lectora (EML) y funciones cognoscitivas (NEUROPSI: atención y memoria) previo a la intervención, después, se conformaron los grupos control y experimental y, posteriormente se realizaron 16 sesiones de lectura en cada grupo. En el grupo experimental se asistió la lectura en compañía de un perro, en ambos grupos las sesiones fueron en línea de manera sincrónica. Finalmente se realizó una revaloración de habilidades lectoras, motivación lectora y funciones cognoscitivas a los 18 participantes que terminaron el estudio. Para el análisis de datos se utilizó el software JASP, se utilizó estadística descriptiva e inferencial empleando pruebas paramétricas y regresión logística. Los resultados mostraron que la motivación y comprensión lectora aumentan al asistir la lectura en compañía de un perro, sin embargo, aunque no hay un aumento en palabras leídas por minuto, sí existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental.

Palabras clave: lectura, motivación lectora, comprensión lectora, intervención asistida por animales.

ABSTRACT

Reading is one of the most important aspects for human development, it favors the educational and social development of the population. Poor reading performance has an impact on meaningful learning, social aspects, and everyday life. The objective of this study was to analyze the changes in reading comprehension and motivation when implementing assisted reading with dogs as a strategy in second and third grade students between 7 and 9 years old ($n = 20$). The design corresponds to a quasi-experimental pretest-posttest methodology with control group. Institutional support and informed consent from parents or guardians were requested. A clinical history was applied and an assessment of reading skills, reading motivation (RMS) and cognitive functions (NEUROPSI: attention and memory) was carried out prior to the intervention, then, the control and experimental groups were formed and, subsequently, 16 reading sessions were carried out in each group. In the experimental group the reading was attended in the company of a dog, in both groups the sessions were online synchronously. Finally, a reassessment of reading skills, reading motivation and cognitive functions was carried out on the 18 participants who completed the study. For data analysis, JASP software was used, descriptive and inferential statistics were used using parametric tests and logistic regression. The results showed that motivation and reading comprehension increase when attending reading in the company of a dog, however, although there is no increase in words read per minute, there are significant differences between the control and experimental group.

Keywords: reading, reading motivation, reading comprehension, animal-assisted intervention.

ÍNDICE

CAPÍTULO I	13
INTRODUCCIÓN	13
Definición del Problema.....	16
Justificación de la Investigación	18
Objetivo General	19
Hipótesis	20
Limitaciones y Delimitaciones.....	20
CAPÍTULO II	22
MARCO TEÓRICO.....	22
La lectura	22
Bases biológicas de la lectura	22
Aportes teóricos al concepto de lectura	24
Modelos y métodos de lectura.....	26
Habilidades básicas de la lectura	28
Evaluación de las habilidades lectoras	30
Motivación al leer	35
Intervención asistida por animales.....	37
Historia de la interacción Humano-Animal	37
Bases teóricas de la Intervención Asistida con Animales	39
Terapia Asistida con Animales	40
Lectura asistida por perros	41
Metodología CIEAAC	41
Virtualidad en la Terapia Asistida por Animales.....	42
CAPÍTULO III	44
MÉTODO	44
Diseño.....	44
Participantes	44

Instrumentos	45
Procedimiento	51
Análisis de Datos.....	56
Aspectos éticos	57
CAPÍTULO IV	59
RESULTADOS	59
Habilidades lectoras	59
Motivación lectora	62
Funciones Cognitivas	66
MANOVA y Regresión logística.....	68
CAPÍTULO V	73
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	73
Habilidades básicas de lectura	74
Comprensión lectora	74
Velocidad lectora.....	75
Motivación lectora	76
En resumen.....	80
RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS.....	81
REFERENCIAS.....	82
ANEXOS	91

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1 Niveles de logro para la velocidad lectora en primaria	32
Tabla 2 Niveles definidos de fluidez lectora	32
Tabla 3 Niveles definidos de la comprensión lectora	33
Tabla 4 Dosificación de sesiones de lectura asistidas por perros	54
Tabla 5 Dosificación de sesiones de lectura asistida sin perro	55
Tabla 6 Datos descriptivos de habilidades lectoras pre-post de grupo control y experimental	59
Tabla 7 ANOVA para diseños mixtos de habilidades lectoras dentro del grupo	60
Tabla 8 ANOVA para diseños mixtos de habilidades lectoras entre los grupos	60
Tabla 9 Datos post-hoc de la variable de comprensión lectora	61
Tabla 10 Datos descriptivos de motivación lectora	62
Tabla 11 ANOVA para diseños mixtos de motivación lectora dentro del grupo	63
Tabla 12 ANOVA para diseños mixtos de motivación lectora entre los grupos	63
Tabla 13 Datos post-hoc de las variables de motivación lectora	63
Tabla 14 Datos descriptivos de funciones cognitivas (Neuropsi: atención y memoria) ..	66
Tabla 15 ANOVA para diseños mixtos de la variable funciones cognitivas dentro del grupo	67
Tabla 16 ANOVA para diseños mixtos de la variable funciones cognitivas entre grupos	67
Tabla 17 Datos post-hoc de la variable de funciones cognitivas	68
Tabla 18 Resumen del modelo control y experimental	68
Tabla 19 Coeficiente del modelo control y experimental	69
Tabla 20 Matriz de confusión del modelo control y experimental	71
Tabla 21 Resumen de modelo pre-test post-test	71
Tabla 22 Coeficiente del modelo pre-test post-test	71
Tabla 23 Matriz de confusión del modelo pre-test post-test	72

Figuras

Figura 1 Diseño pedagógico del programa “Leer esta de pelos”	48
Figura 2 Participación de Grissi en las sesiones de lectura.....	49
Figura 3 Participación del Lic. Edgar en las sesiones de lectura en compañía de Grissi	50
Figura 4 Comparativos para la variable comprensión lectora.....	61
Figura 5 Comparativos de la subprueba autoconcepto lector de la variable motivación lectora.....	64
Figura 6 Comparativos de la subprueba valor de la lectura de la variable motivación lectora.....	65
Figura 7 Comparativos de la variable motivación lectora.....	66
Figura 8 Comprensión lectora.....	69
Figura 9 Palabras leídas por minuto	70
Figura 10 Motivación lectora.....	70
Figura 11 Comprensión lectora.....	72

Anexos

Anexo 1	91
Anexo 2	94
Anexo 3	95
Anexo 4	99
Anexo 5	101
Anexo 6	103
Anexo 7	105
Anexo 8	106
Anexo 9	107
Anexo 10	109
Anexo 11	110

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La lectura es uno de los aspectos más importantes que permiten favorecer el desarrollo educativo y social de la población. El acto de leer proviene del vocablo latín *lectūra*, que a su vez deriva del verbo *legĕre*, que significa ‘leer’. Denominamos lectura a aquella obra o texto que se lee. Una lectura es la interpretación que se hace de un texto (Real Academia de la Lengua Española [RAE], 2020). Es un proceso de naturaleza intelectual, donde intervienen funciones sensoriales, psíquicas y cerebrales, que se conjugan para decodificar, comprender e interpretar un conjunto de signos que pueden ser gráficos (letras, ideogramas, signos), cecográficos (sistema Braille) o sonoros (código Morse) (Argüelles, 2003) y posteriormente se evalúan para ser reproducidos y usados para nuestras necesidades (Weaver, 1994).

La lectura es definida por Sastrías como “un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos, y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico o un texto” (1997, p.2), por lo tanto, exige no solamente el desarrollo de habilidades cognitivas, además, se complementa con otros aspectos como el lugar y momento donde se desarrolla la lectura, tipo de texto, método de enseñanza y características ambientales que, en conjunto, hacen que la lectura se lleve a cabo eficazmente.

Generalmente se utilizan como parámetros para evaluar el desempeño lector la precisión, velocidad y comprensión lectora; algunas veces se incluye la fluidez lectora, sin embargo, algunos autores la equiparan con velocidad lectora (Matute, Ardila y Roselli, 2010). En México, los niveles definidos para la evaluación del desempeño lector en educación básica pública y privada están establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), estos niveles son: requiere apoyo, cerca del estándar, dentro del estándar y nivel avanzado (SEP,

2014).

Otro aspecto importante dentro de la lectura es la motivación lectora, la cual tiene relevancia a nivel social y compete tanto al ámbito educativo o escolar, como al familiar. Un aspecto esencial para una buena enseñanza de la lectura es otorgarle un sentido social y cultural, entendiendo su aprendizaje como un medio para ampliar el conocimiento, el placer por la lectura y la posibilidad de aumentar el acervo comunicativo (Colomer, s.f).

Un bajo rendimiento en la lectura, especialmente en la comprensión lectora, repercute en el aprendizaje significativo al ser la comprensión lectora una habilidad básica para comprender los contenidos escolares (Molina, 2020), sin embargo, no lograr su dominio también impacta en la adquisición de conocimientos generales y en la vida personal (SEP, 2018). La falta de comprensión lectora afecta aspectos lingüísticos, motivaciones y estrategias, además del propósito con el que se realiza la lectura (Jeroski, 2003).

En los últimos años ha sido de suma importancia conocer las causas de niveles bajos en aprovechamiento académico, específicamente en la comprensión lectora y los déficits que se derivan de esta.

Implementar estrategias innovadoras que contribuyan al desarrollo de la comprensión lectora, y que, además, comprenda aspectos sociales y emocionales se ha convertido en un objetivo primordial. En la actualidad, existen estrategias de intervención no farmacológicas como la Terapia Asistida con Animales (TAA), este tipo de procedimiento terapéutico involucra animales como método para tratar a pacientes, su objetivo es mejorar aspectos sociales, físicos, emocionales y cognitivos (IAHAIO, 2014-2018) sin que necesariamente exista algún diagnóstico en estas áreas. Actualmente se han realizado diversas investigaciones aplicando la TAA en ámbitos educativos, sociales y médicos a nivel mundial.

En China, 2019, se demostraron los efectos psicosociales al incluir mascotas en una escuela con alumnos entre 9 y 16 años, corroborando los beneficios de la interacción humano-

animal (Song, Hirose y Koda, 2019). En 2017 el programa EMOCAN concluyó que tener un perro en el salón de clases aumenta el interés en el proceso de lectura, destacando que la inclusión de un perro en el aula como facilitador para adquirir las competencias emocionales beneficia los objetivos académicos (Simón-Paterna, 2017). Dentro de la línea médica, se encontraron beneficios en la Terapia Asistida con perros en niños y adolescentes crónicos hospitalizados en España, mostrando mejoras físicas y emocionales (Monleón, Martínez y Andreu, 2017).

En México, existen pocos registros documentados de investigaciones formales en Terapia Asistida con Animales (TAA) y las que hay se abordan desde el ámbito socio emocional, médico o con características específicas.

En 2016 se evaluó y concluyó que la presencia de un perro de terapia representa un modelo de estimulación multisensorial atractivo que tiene el potencial de disminuir el aislamiento social de los individuos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Paredes-Ramos et al., 2016). En 2013 se investigó la relación entre el estrés que percibe el guía de perros de terapia y el desempeño del binomio en un taller de TAA, sugiriendo que niveles altos de estrés durante las sesiones de TAA se relacionan a un peor desempeño de los binomios (González-Ramírez, Ortiz-Jiménez y Landero-Hernández, 2013). En 2012 se analizaron los efectos de los perros sobre el manejo de las emociones en los adolescentes, encontrando un aumento en el componente de la atención emocional (Jiménez, Hernández y González, 2012).

En cuanto a la lectura asistida por perros el registro de investigaciones y aportes es todavía menor. En México, en el año 2015, da inicio el programa "Vayamos a leer" el cual, posteriormente recibió el nombre "Leer esta de pelos", este programa es coordinado por el Centro Integral Educando y Asistiendo con Animales de Compañía, A.C., y ha ganado premios a nivel nacional e internacional (CIEAAC, 2021). Por su parte, en el año 2018, Reading Education Assistance Dogs (R.E.A.D. por sus siglas en inglés) lleva a cabo un programa

mediante la intervención de perros con el objetivo de mejorar las habilidades de lectura de los niños (Perros y libros A.C., 2020).

Por lo anterior, se considera importante desarrollar una investigación que sustente el implemento de estrategias de lectura dentro del contexto escolar mexicano como estrategia para mejorar la comprensión lectora por lo que, el presente trabajo de investigación centra su actuación en la aplicación de un programa de lectura asistida por perros para estimular la comprensión y motivación lectora en niños de educación básica.

Definición del Problema

Durante los últimos años, la educación básica ha representado un gran reto educativo, se podría decir que México es un país con mayor educación debido a que el nivel de analfabetismo en los últimos treinta años ha mostrado una disminución de 25.8% en el año de 1970 a 4.7% en el 2020 y, además, el nivel de escolaridad también ha ido en aumento con un promedio de 9.7 grados cursados, esto es, un poco más del nivel secundaria (INEGI, 2019); sin embargo, solamente podemos afirmar que México cuenta con un mayor número de alfabetas y no de lectores, lo cual se revela en las deficiencias en áreas como la comprensión lectora y en heteronomía lectora.

Los registros de pruebas estandarizadas aplicadas en México demuestran, en comparación con otros países, que los resultados obtenidos en áreas de aprovechamiento académico como ciencias, matemáticas y lectura se encuentra por debajo de la media establecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (OCDE, 2019). El análisis realizado en 2018 por el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) informa que México obtuvo 420 puntos en comprensión lectora cuando la media establecida es de 487 puntos (PISA, 2018).

A nivel nacional el panorama no es mejor ni alentador. Los resultados del Módulo sobre

Lectura (MOLEC) dados a conocer en febrero del año 2021 destaca que la población lectora en México, mayor de 18 años, disminuyó. El porcentaje de población que lee algún material considerado por el MOLEC (libros, revistas, periódicos, historietas, páginas de internet, blogs, foros) es de 71.6%, esto es, 9.6% menor a los resultados obtenidos en el año 2016, además, el porcentaje de personas lectoras de libros también se redujo un 2.9%, en promedio se lee un 3.7 de libros anualmente. Una de las principales razones por las que la población no lee es por falta de interés 25.4% y por falta de tiempo 43.9% (INEGI, 2021).

Por su parte, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), presentó los resultados que se obtuvieron en 2018 con alumnos de sexto grado de primaria en el área de Lenguaje y Comunicación. El mayor porcentaje (49%) de la población se ubica entre el Nivel I que es indicador de un dominio insuficiente del área, mientras que otro tanto (33%) se ubica en un Nivel II que es indicador de un dominio básico, las principales características de estos resultados son: a) no saber localizar información explícita en textos narrativos o expositivos, b) poca comprensión de la estructura dentro de una oración simple, c) dificultad para relacionar entre sí segmentos de información explícita y establecer significado de elementos no explícitos en textos narrativos y expositivos y, d) dominio básico en uso de conjunciones y nexos de causa en oraciones complejas (PLANEA, 2018).

Ante la notoria necesidad de implementar alguna estrategia que contrarreste esta situación, la Secretaría de Educación Pública presentó en 2019 el Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) diseñado en función de tres ejes: formativo, sociocultural e informativo y en donde se intenta descubrir las causas del bajo rendimiento lector en los estudiantes, para posteriormente ser atendidos (SEP, 2019). Sin embargo, hasta la fecha no se ha emitido reporte alguno sobre esta estrategia implementada.

El problema en la actualidad no se centra en si los alumnos saben o no leer, el mayor problema que enfrentamos es que la mayoría de los estudiantes no cuentan con las

herramientas necesarias para realizar un análisis sobre lo que están leyendo y la poca motivación para involucrarse en actividades relacionadas con la lectura.

Por lo anterior, se considera que la mejor forma de responder a estas necesidades es mediante la realización de un programa de lectura que ponga en contacto a los alumnos con los textos pero que al mismo tiempo, sea capaz de motivar en dicha práctica a alumnos escolares sin diagnóstico del neurodesarrollo y que pueda responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué cambios se presentan en la comprensión lectora y la motivación hacía la lectura al implementar como estrategia la lectura asistida con perros con niños entre 7 y 9 años que se encuentran cursando educación básica?

Justificación de la Investigación

Investigar un aspecto tan importante como lo es la comprensión y motivación lectora es una tarea importante mientras los indicadores o niveles obtenidos en pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional como mundial sigan reflejando un rezago o bajo rendimiento en una habilidad que es fundamental en aspectos para la vida cotidiana y académica.

En la actualidad no existe una sola estrategia para la enseñanza de la lectura, son varios métodos los que se emplean en educación inicial y básica para su enseñanza, algunos son: alfabético, fonético, silábico, global, ecléctico, entre otros. Después de la enseñanza de la lectura, se hace uso de estrategias que no son propias de un solo método de enseñanza de la lectura y que han sido implementadas desde hace ya varios años, tal como da muestra el reporte emitido por MOLEC, donde el principal estímulo para la práctica de la lectura es la exposición de lo leído (INEGI, 2021), aunado a esta práctica, podemos encontrar estrategias como: lectura individual, grupal, en voz alta, silenciosa, resumen, síntesis, entre otras.

Estas tareas, lejos de motivar a las y los niños a leer, generan un desinterés, pues este

tipo de actividades son asociadas con tareas meramente escolares y no de recreación. Las nuevas generaciones demandan nuevas estrategias de trabajo que vayan más allá de los límites de sus aulas, dirigidos al autoaprendizaje, manejo de información de manera apropiada y a tomar conciencia social para el desarrollo colectivo (Montoya, 2018), acercando a las y los niños de manera amigable a la lectura, convirtiéndolos en lectores autónomos.

Desarrollar estrategias que permitan favorecer no solamente la lectura y su comprensión, sino también el aspecto social y emocional permitirá que la lectura sea un evento positivo y por lo tanto sea un estímulo aceptado (García, 2012).

Dentro del sector educativo, no existen programas sustentados que tengan como objetivo mejorar la motivación de las niñas y los niños a leer y que, además, desarrollen habilidades lectoras que contrarresten los bajos niveles en comprensión lectora, siendo una alternativa para además beneficiar aspectos sociales, emocionales y físicos. Con el presente trabajo de investigación se pretende aportar y sustentar el uso de estrategias metodológicas que permitan favorecer el ámbito educativo y que puedan ser aplicadas tanto dentro como fuera de las aulas.

Objetivo General

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se plantea el siguiente objetivo general:

Analizar los cambios en la comprensión lectora y la motivación hacía la lectura al implementar como estrategia la lectura asistida con perros con niños entre 7 y 9 años que se encuentran cursando educación básica.

Objetivos específicos

1. Evaluar los cambios en las habilidades básicas de la lectura después de una

intervención asistida por perros.

2. Determinar los cambios en la motivación por la lectura después de una intervención de lectura asistida por perros.

3. Comparar las diferencias entre el grupo con lectura asistida por perros y el grupo sin la asistencia del perro.

Hipótesis

1. Las habilidades básicas de la lectura de los niños aumentan cuando se asiste a la lectura por perros.

2. La motivación por la lectura es mayor al utilizar la asistencia de perros.

3. Existe un aumento en las habilidades básicas de la lectura y motivación lectora en el grupo en el que se asiste la lectura en compañía de un perro.

Limitaciones y Delimitaciones

Limitaciones

Debido a la pandemia por el SARS CoV-2 la presente investigación se realizó en línea de manera sincrónica.

Se limitó a una población entre los 7 y 9 años, sin diagnóstico del neurodesarrollo y/o emocional, inscritos a un programa de educación básica regular dentro del ciclo escolar 2020-2021 y, con acceso a herramientas digitales.

Delimitaciones

La presente investigación se enfoca en habilidades básicas de la lectura y motivación lectora al realizar una Intervención Asistida por Animales, específicamente, al asistir la lectura por un perro. Está dirigida a estudiantes mexicanos que oscilan entre los 7 y 9 años que se

encuentre cursando segundo y tercer grado de educación básica regular y que estén inscritos en un programa de educación regular durante el ciclo escolar 2020-2021.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La lectura

Bases biológicas de la lectura

El aprendizaje es constante, se produce a lo largo de la vida, propiciando con cada nuevo aprendizaje cambios en las estructuras cerebrales (Cuetos, 2010), lo mismo pasa con el aprendizaje de la lectura, cuando aprendemos a leer se producen nuevas conexiones cerebrales, las cuales integran las letras, grafemas, fonemas y sílabas en lo que Glejzer y Maldonado (2017) denominan “la caja de las letras”, de esta manera, se genera una revolución a nivel neuronal en el área de la lectura con la cual se adquieren nuevas redes que la facilitan.

La lectura (Luria, 1980; Sternberg, 2012) es realizada mediante un proceso funcional complejo que implica una serie de habilidades, constituyendo una forma especial del lenguaje, dando inicio en la percepción visual y análisis de grafemas, diferenciando entre mayúsculas, minúsculas y tipografías, para, posteriormente, decodificarlos en su correspondiente estructura fonética creando un código fonológico interno y, finalmente, acceder a su significado mediante una palabra que se transformará en una oración y finalmente en un texto. Al leer se activan los lóbulos occipitales (receptores visuales), frontal, temporal y parietal izquierdo, en donde se encuentran funciones del lenguaje relacionadas con el reconocimiento y significado de palabras y almacén léxico (Ferrerías y Lucas, 2000).

En idiomas fonéticos como el español (Luria, 1980), la lectura inicia con la percepción de las letras y el análisis del valor fonético convencional, esta etapa tiene cierta complejidad ya que también se da la combinación para crear sílabas y en esta combinación el sonido cambia; como segunda etapa, las sílabas se convierten en palabras completas y, finalmente, al ir avanzando

en este proceso se adquiere una “automatización progresiva”. Para algunos autores como Lorenzo (2001), la lectura se desarrolla a través de la intervención de procesos cognitivos básicos y procesos cognitivos superiores. Los procesos básicos se encargan de la decodificación del texto mediante los procesos fonológicos de memoria y visoespaciales, mientras que los procesos cognitivos superiores toman la información dándole significado.

Estos procesos cognitivos no se desarrollan o evolucionan cuando el niño es promovido de preescolar a primaria (Valdivieso, 2000), el desarrollo dependerá de diversas condiciones, además, se espera que durante el aprendizaje exista una serie de cambios como: la formación de sinapsis nueva, las modificaciones de las conexiones sinápticas y, en algunos casos, la reprogramación de áreas completas del cerebro para compensar un trauma o una lesión, propiciando la transferencia de información a través de señales electroquímicas que dan lugar a cambios en las neuronas que intervienen en el proceso de aprendizaje (Caicedo, 2017).

En el aprendizaje de la lectura, están involucrados dos tipos de procesos, el léxico, que es usado para identificar letras y palabras y, el de comprensión, que es usado para darle sentido al texto como un todo (Sternberg y Sternberg, 2012). Además, al realizar la lectura en voz alta, se activan otras funciones del hemisferio derecho y del cerebelo, las cuales están implicadas en realizar funciones articulatorias y prosódicas (Ferrerías y Lucas, 2000).

Para comprender la lectura en voz alta es importante que primero se comprenda el lenguaje oral, esto ocurre cuando se activa el área de Wernicke, permitiendo que se reconozcan los fonemas como parte del lenguaje (Ferrás y Lucas, 2000), una vez que se activa el área de Wernicke, se debe activar la zona del gyrus supramarginal para que se realice el análisis morfosintáctico y, el pliegue curvo, para realizar el análisis semántico. Dehaene (2015) describe este proceso de forma sencilla: primero, al ver un texto usamos la corteza visual; después, identificamos las letras encadenadas activando la zona en la frontera entre la corteza occipital e intertemporal y, finalmente, la información puede ir al lóbulo temporal superior

izquierdo traduciendo las palabras en sonidos o, al lóbulo temporal medial izquierdo para decodificar el significado de un vocablo.

Aportes teóricos al concepto de lectura

Existen diversos aportes al concepto de lectura, por lo que es importante retomar algunos aportes teóricos que realizan diferentes áreas.

Desde las áreas sociales sabemos que la interacción social ha sido de gran importancia para el desarrollo de los procesos cognitivos en el aprendizaje (Bruner, 1995; Vigotsky, 1979). En cuanto al aprendizaje de la lectura, se sabe que da inicio en la educación informal, esto es, dentro del núcleo familiar y la estimulación que esta le dé antes de tener contacto con una educación formal, esta interacción pudiera predecir el nivel lector inicial de los niños, pues este se relaciona en cierta medida con la importancia que tiene la lectura dentro del contexto en el que se desarrollan los unos (Lorenzo, 2001).

En “The psychology and pedagogy of Reading”, Edmund Burke Huey (1908) considera que la lectura es un procesamiento de información, en el que son utilizados un conjunto de símbolos que son transferidos de una mente a otra. Un niño se ha convertido en un lector cuando es capaz de relacionar los estímulos escritos con sonidos y combinar estos sonidos para así convertirlos en palabras (Sousa, 2014) y empiezan a manifestarse junto con el desarrollo del lenguaje oral hasta convertirse en un proceso metacognitivo, es decir, cuando son capaces de reconocer la función específica que cumple la lectura para su propio aprendizaje (Valdivieso, 2003).

La lectura de cuentos es uno de los antecedentes en la alfabetización formal, es a través de la lectura compartida entre padres e hijos que se pone en manifiesto la importancia que tienen los cuentos en la primera infancia para acercar a los niños a la cultura escrita (Ninio y Bruner, 1978). Es así, que el principal escenario de contagio en el caso de la lectura es el hogar

y, después los demás contextos sociales, siendo los padres los precursores de esta actividad y los docentes los propagadores (Calvo,2010).

La interacción que el niño tiene con personas adultas o expertas en alguna habilidad, incluyendo a los padres de familia, les permite avanzar partiendo del conocimiento previo que tienen (Vigotsky, 1979). La interacción social es el origen del diálogo interno que forma parte de los pensamientos (Mead, 1990) y el contexto social cobra sentido en este aspecto porque entra en interacción en los espacios educativos y participa en actividades de alfabetización, replicando las interacciones centradas en el proceso lector (Soler, 2003).

La lectura pues, es considerada parte de los hábitos culturales, los cuales se producen a través de las redes sociales en las que participan los niños, estas interacciones pueden ser dentro del ámbito escolar, familiar o social. Existen dos modelos que explican esta teoría metodológica y que utilizan como fundamento la interacción social, por un lado, tenemos la memética que estudia la evolución de pautas culturales y la epidemiología social, que explica cómo los roles se difunden por contagio interactivo (Reyes, 2010).

Por otra parte, la psicolingüística considera que para que la lectura se consolide deben desarrollarse una serie de habilidades que depende del sistema de escritura que los niños están llevando a cabo, en el caso del español el sistema de escritura es alfabético, “la lectura alfabética representa a la lengua en el nivel fonémico o fonológico y no fonético, puesto que los grafemas reflejan los fonemas, como sonidos abstractos, y no a los fonos o producciones concretas de aquellos” (Clemente y Domínguez, 1999, p.29). La psicolingüística se centra en la capacidad de atención que un niño posee para comprender lo que lee y es resultado de dos operaciones cognitivas: primero, la que nos permite reconocer y acceder a las palabras escritas, y después, la acción mental de interpretación de textos (Suárez et al., 2013).

Para Suárez y colaboradores (2013), las operaciones cognitivas necesarias para la lectura no se podrían adquirir sin la indicación directa y centrada dirigida por el profesor, por lo

tanto, es necesario que exista una mediación oral durante el proceso de reconocimiento de palabras. Por otra parte, Chomsky (1989) habla de una Gramática Universal donde se propicia el conocimiento del lenguaje, el cual se da a través de la gramática generativa, la cual trata la inteligencia del lector, los principios y procedimientos que lo llevaron a obtener un conocimiento completo de la lengua. El conocimiento del lenguaje se utiliza primero para expresar el pensamiento y comprensión lingüística, y después, en la comunicación y usos del lenguaje con otros.

Modelos y métodos de lectura

En el proceso de adquisición de la lectura existen varios modelos, los cuales se describen a continuación:

Modelo de la doble ruta. Se basa en el procesamiento de la información, propone la existencia de una doble ruta para la lectura en donde inicialmente se realiza un análisis directo de la palabra (análisis sublexical) o del reconocimiento de la palabra en su totalidad (análisis lexical) (Rosselli, Matute y Ardila, 2006). Cuando el lector se enfrenta a la palabra escrita puede que el lector la reconozca por ser una palabra conocida o, el lector realiza un análisis grafo-fonémico para pronunciar la palabra y así acceder a su significado, el modelo de doble ruta posee una bifurcación cuando el lector identifica el sentido abstracto de las palabras ofreciendo dos alternativas: 1) palabras familiares leídas de forma directa (ruta léxica) y, 2) vía segmentación o lectura letra por letra (ruta grafémica) (Peláez y Valcárcel, 2002).

El modelo de doble ruta ha sido estudiado principalmente en idiomas como el inglés, sin embargo, Ardila y Cuetos (2016) hacen un análisis de las características del idioma español concluyendo que la vía fonológica es la más empleada, además, al no existir palabras irregulares es más fácil el aprendizaje del idioma. El modelo puede ser empleado en el idioma español, sin embargo, el uso que hacen de cada ruta probablemente sea diferente a otros

idiomas, ya que la ruta léxica es menos empleada en los hablantes del idioma español.

Modelo ascendente o bottom up. Da inicio con la percepción visual, mediante el reconocimiento de letras, sílabas y palabras, hasta conseguir comprender las unidades más amplias, es decir, el texto completo, es un modelo basado en la decodificación (Artola, 1988; Solé, 2000). En este modelo, para lograr la comprensión lectora el lector debe hacer uso de sus sentidos para “extraer” la información (Cuetos, 2010). La comprensión lectora se da a través de un aprendizaje secuencial y jerárquico partiendo de las unidades más pequeñas (grafías) que son integradas hasta formar unidades más grandes y complejas (oraciones) (Torres, 1997). Leer implica que se involucre la percepción, decodificación, comprensión, retención y evocación (Morales, 1993).

Solé (2000) explica que este modelo deja de lado las inferencias que pudiera hacer el lector, así como también los conocimientos previos que se pudieran tener acerca de la lectura. Es un modelo en donde se espera una correcta oralización y se da por sentado que al hacerlo el alumno es capaz de comprender lo que lee.

Modelo descendente o top down. Da inicio en palabras o frases que después se analizan o se descomponen en sus unidades más pequeñas (grafías) para ser analizadas (Cuetos, 2010), se realiza un análisis de los elementos que constituyen una palabra o frase (Solé, 2000) tomando como base para la formulación de hipótesis el conocimiento y experiencias previas que se tienen y que son parte de la cultura y del medio, lo cual provoca diversas interpretaciones permitiendo una participación activa del sujeto (Smith, 1983).

Modelo interactivo. Integra el modelo ascendente y descendente dándole igual importancia al texto, los procesos implicados para la decodificación y al lector (Solé, 2000), además, es importante que el lector emplee sus conocimientos previos para interactuar con la lectura y de esta manera, construir o darle un significado (Quintana, 2000). En este modelo están implicados la información que facilita el texto, la información que es facilitada por el

contexto y los conocimientos previos que el lector pueda tener no solamente de la lectura, sino también del mundo (Bofarull, 2001).

Habilidades básicas de la lectura

La lectura es un proceso de comunicación entre el escritor y el lector; el escritor, es la persona que decide escribir un texto con la finalidad de transmitir un mensaje o información específica al lector, por su parte, el lector es la persona que ha decidido leer el texto. Es un proceso de codificación por parte del escritor y decodificación por parte del lector, el cual da inicio en el cerebro del escritor y termina en el cerebro del lector (Ibarra, 2019). Sin embargo, leer va más allá de la habilidad de decodificación de textos, interpretar significados y comprender la estructura gramatical, para leer se requiere ser capaz de comprender, analizar e interpretar ideas para desarrollar conceptos a partir de estas (SEP, 2012).

El lenguaje escrito forma parte de las operaciones básicas de la comunicación y expresión humana, quien no logra leer es incapaz de dominar su propio idioma (Garrido, 2004). Cada texto posee una serie de características, conformado por un sistema de símbolos y códigos a los cuales el lector necesita acceder. Aprender a decodificar supone asimilar la correspondencia existente entre los sonidos y el conjunto de signos gráficos (Solé, 1992), es un proceso básico pero importante para la lectura, cuando leemos somos capaces de reconocer letras sin importar el estilo y el tipo de letra con las que están escritas, esta habilidad de reconocimiento se da mediante la percepción (Sternberg y Sternberg, 2012).

Para leer es necesario convertir la letra en un sonido, creando un código fonológico, después se traduce en imágenes mentales y sonidos formando palabras estructuradas por una secuencia lógica, cada palabra al ser codificada evoca una imagen, así, el proceso se repite con las demás palabras hasta leer una oración entera o un texto (Sternberg y Sternberg, 2012). Al aprender a leer es necesario mostrar competencias lingüísticas apropiadas, al interpretar un

código se debe ser capaz de manipularlo y reflexionar sobre él, por lo que es necesario desarrollar cierta conciencia metalingüística para comprenderlos (Solé, 1992). Se tiene la creencia de que una persona se convierte en lector al enseñarle a reconocer las letras y deletrear palabras descifrando sonidos, sin embargo, es apenas el inicio de una carrera de lector (Garrido, 2004).

Daniel Cassany en "Tras las líneas Sobre la lectura contemporánea" comenta:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión -que es lo importante. (Cassany, 2006, p. 21)

Leer es comprender y para esto es necesario desarrollar varias destrezas mentales como anticipar lo que va a decir un escrito, hacer aportaciones con base a nuestros conocimientos previos, realizar hipótesis y comprobarlas, elaborar inferencias para comprender lo que estamos leyendo, construir significados, etc., (Cassany, 2006), dicho de otra manera, la lectura es interactiva ya que la información y conocimiento que nos da una lectura interactúan con la información que previamente tienen los lectores, integrándose y combinándose para producir un significado particular, los buenos lectores son capaces de integrar la información (Pinzás, 2012; Rivera-Archundia, 2015).

Un factor determinante en la comprensión lectora son los objetivos o la intención que se tiene al leer un texto, ellos dirigen la actividad de la lectura y determinan las estrategias que serán responsables de la comprensión, estas estrategias pueden ser variadas cumpliendo varios objetivos a la vez, además, para tener una lectura comprensiva, es necesario darle sentido a lo que se lee (Solé, 1992), además, también es importante el humor que se tenga al realizar la lectura, ya que no todos los adultos y niños disfrutan de las mismas cosas en un libro

(Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992).

La comprensión lectora pues, es darle significado a un texto por medio del vocablo haciendo uso del pensamiento y razonamiento, es un proceso activo que involucra al lector activamente con el texto y sus conocimientos previos para poder construir el significado (Pang et al., 2006), al comprender un texto entendemos sus ideas, la manera en que se encuentran entrelazadas y el grado de importancia que tiene cada una, es decir, duplicamos el significado del texto en nuestra mente (Sánchez et al., 1992).

Evaluación de las habilidades lectoras

La educación inicia en la esfera de las operaciones básicas de comunicación y expresión humana: escuchar y hablar, leer y escribir (Garrido, 2004). La lectura es parte del desarrollo del individuo, es parte esencial de las actividades académicas o de la vida cotidiana y forma parte fundamental para el aprendizaje, para que un niño logre la comprensión de textos adecuados a su edad es necesario poder leer con fluidez y velocidad mínima, estas características tienen que ir aumentando con la edad (SEP, 2012).

La comprensión lectora está ligada al aprendizaje significativo, se trata de una destreza fundamental para la comprensión de contenidos académicos (Ibarra, 2019), es por eso por lo que se han diseñado a lo largo del tiempo, diferentes evaluaciones y estrategias para evaluar el nivel de los estudiantes en esta habilidad.

En 1992, Cairney propone una serie de actividades que pueden ser llevadas dentro del aula para conversar acerca de los textos, estas actividades incluían la lectura por turnos, lectura por parte del profesor, utilizar preguntas, dar oportunidad de que los alumnos expresaran su opinión acerca del texto, entre otros. De igual manera, Solé (1992) en su libro “Estrategias de lectura” propone que deben enseñarse una serie de estrategias a los lectores como la comprensión del propósito de la lectura, reconocer qué conocimientos previos se tienen acerca

de la lectura, identificar la información esencial, entre otras que, además, al enseñárselas al lector le ayudarán a tomar decisiones cuando tenga dificultades durante la lectura.

En México, las evaluaciones vigentes para las competencias lectoras son PISA, PLANEA Y SIsAt, estas evaluaciones permiten tener un panorama a nivel estatal, nacional y mundial acerca de su desempeño. PISA (OCDE, 2018) evalúa la lectura y la comprensión lectora mediante criterios como: acceso y recuperación de información, integración e interpretación de información y reflexión sobre el contenido de un texto. PLANEA (2018) evalúa el aprendizaje del lenguaje y comunicación mediante la extracción de información y comprensión, desarrollo e interpretación de información, análisis de la estructura textual, reflexión sobre la estructura de la lengua y convencionalidades lingüísticas. Finalmente, el SIsAT (s.f) evalúa la lectura y la comprensión de forma general y parcial de la lectura, fluidez, precisión, atención a los errores, uso adecuado de la voz, seguridad y disposición para leer y la comprensión de lo que se lee.

La Secretaría de Educación Pública en el “Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula” conceptualiza los criterios de evaluación de la competencia lectora de la siguiente manera:

Velocidad lectora: habilidad del alumno para pronunciar palabras en determinado lapso intentando comprender lo leído.

Fluidez lectora: habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura. La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación.

Comprensión lectora: habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abastecedoras, para lo cual los

lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización, etcétera (SEP, 2012).

Para evaluar la competencia lectora la Secretaría de Educación Pública (2012) estableció referentes nacionales para la educación pública y privada que se explican en las siguientes tablas.

Tabla 1

Niveles de logro para la velocidad lectora en primaria

Grado escolar	Nivel requiere apoyo menor que:	Nivel se acerca al estándar	Estándar	Nivel avanzado Mayor que:
Primero	15	De 15 a 34	De 35 a 59	59
Segundo	35	De 35 a 59	De 60 a 84	84
Tercero	60	De 60 a 84	De 85 a 99	99
Cuarto	85	De 85 a 99	De 100 a 114	114
Quinto	100	De 100 a 114	De 115 a 124	124
Sexto	115	De 115 a 124	De 125 a 134	134

Nota: esta tabla muestra las palabras leídas por minuto. Secretaría de Educación Pública (2012).

Tabla 2

Niveles definidos de la fluidez lectora

Nivel requiere apoyo	Nivel se acerca al estándar	Estándar	Nivel avanzado
En este nivel el alumno es capaz de leer sólo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres	En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en	En este nivel el alumno es capaz de leer frases pequeñas. Presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y	En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque

Nivel requiere apoyo	Nivel se acerca al estándar	Estándar	Nivel avanzado
palabras seguidas. Presenta problemas severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.	pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios como oraciones o párrafos.	la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adicionales), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido de este porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.	se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto

Nota: esta tabla muestra los niveles definidos de la fluidez lectora por la Secretaría de Educación Pública (2012).

Tabla 3

Niveles definidos de la comprensión lectora

Nivel requiere apoyo	Nivel se acerca al estándar	Estándar	Nivel avanzado
Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes	Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos: • Introduce al (a los) personaje(s).	Al recuperar la narración destaca la información relevante: • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona	Al recuperar la narración destaca la información relevante: • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla

Nivel requiere apoyo	Nivel se acerca al estándar	Estándar	Nivel avanzado
(señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.	Menciona el problema o hecho sorprendente que inicia la narración. <ul style="list-style-type: none"> Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración	el problema o hecho sorprendente que inicia la narración. <ul style="list-style-type: none"> Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. Dice cómo termina la narración Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.) impiden percibir a la narración como fluida.	la narración. <ul style="list-style-type: none"> Introduce al (a los) personaje(s). Menciona el problema o hecho sorprendente que inicia la narración. Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.

Nota: esta tabla muestra la comprensión lectora por la Secretaría de Educación Pública (2012).

Una comprensión lectora deficiente no solamente está relacionada a problemas o dificultades en el aprendizaje, pensando a futuro, es una comprensión lectora deficiente genera fallas en la redacción de textos, un vocabulario pobre, pobre desarrollo del pensamiento analógico, bajo nivel en el auto aprendizaje y, deficiente atención al contexto y demasiada atención en las palabras, frases u oraciones (Ibarra, 2019).

Motivación al leer

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello (Solé, 1992, p.78). Las teorías cognitivas y sociocognitiva consideran que la motivación es una construcción multidimensional que involucra la cognición, convicción, autopercepción y creencias individuales, la búsqueda de la autoeficacia, competencia, control de nuestras acciones, expectativa, cumplimiento de objetivos, además de los intereses relacionados con la necesidad, el valor y la utilidad de la lectura (Wigfield et al., 2006). La RAE define la motivación como el conjunto de factores internos o externos que determinan parcialmente las acciones de una persona (RAE, 2020).

La motivación lectora es el gusto por participar en una lectura o la elección de leer (Gambrel, 2011), por lo que la lectura debe ofrecer retos que el lector sea capaz de afrontar y así despertar el interés, la motivación dependerá de la situación y el objetivo establecido para la misma y la relación afectiva que se hace con la lengua escrita (Solé, 1992).

La motivación es “el interés personal por acceder a un texto o al contenido/significado/interpretación de un texto” (Mendoza, 2006, p.18). Los lectores comprometidos están intrínsecamente motivados por una variedad de objetivos que son planteados antes y durante la lectura (Gambrel, 2011), debe ser una práctica agradable y placentera para que de forma lúdica se tenga acceso al conocimiento que ofrece una lectura, “la lectura es el juego mayor al cual puede acceder el ser humano y de manera específica un niño o una niña” (Pinilla, 2011, p.26). El juego y la literatura infantil ayudan a cumplir con este objetivo por ser lúdica y artística, con un vocabulario y lenguaje de fácil acceso para las edades tempranas, además de contener temas que son entretenidos y de interés acordes a la edad del lector (Sastrías, 1997).

Para Pang y colaboradores (2006), un lector lee para poder acceder al significado del texto y poner en práctica el conocimiento, sin embargo, según Garrido (2004), la literatura antes

de ser conocimiento es una experiencia, se debe formar primero en el gusto, la afición y el amor y tal vez después de eso llegue la erudición y para lograr este objetivo es necesario que el lector comprenda lo que debe hacer, y que además, se sienta con la capacidad y el interés necesario de poder llevarlo a cabo (Rivera-Archundia, 2015). Un limitado conocimiento de las motivaciones e intereses del lector convierte a la lectura en un acto mecánico, en donde no se favorece la reflexión e interpretación de la lectura, incumpliendo así con los objetivos (Vega, 2019).

Gambrel (2011) desarrolla siete reglas que pueden ser practicadas en el aula y que soportan y nutren la motivación de los estudiantes hacia la lectura, destacando la importancia de que la lectura sea relevante para los estudiantes, además de ofrecer actividades más allá del mero acto de “leer” dando la oportunidad de explorar lo que la literatura tiene para ofrecer. Es necesario que se cuente con la guía de alguien, ya que da la oportunidad de acercarnos e incursionar en la diversidad literaria, además de cuestionar e invitar a discutir y comentar la lectura (Garrido, 2004).

La literatura es “el arte de expresar con gusto, habilidad y técnica; ideas, sentimientos y situaciones por medio de la palabra oral y escrita” (Pinilla, 2011, p.30). Para que un lector se sienta motivado a practicar la lectura, primero debe sentirse eficaz en esta tarea, no se le puede pedir que participe en la lectura cuando leer se ha convertido en un reflejo de lo que no hace bien, solamente a través del apoyo y la confianza es que la lectura se convertirá en un reto estimulante (Solé, 1992).

El lector comprometido (Gambrel, 1996) es aquel que se encuentra motivado y elige leer por una variedad de propósitos generando nuevos conocimientos; tiene conocimientos previos que ayudan a comprender el nuevo texto, generando nuevos conocimientos que pueden ser aplicados a la vida cotidiana; emplea estrategias cognitivas para codificar, interpretar, monitorear y regular los procesos lectores para que los objetivos del lector sean cubiertos y, es

socialmente interactivo, con la capacidad de transmitir lo que ha aprendido en la lectura. La motivación lectora es un vínculo de expectativas del lector en la que intervienen intereses, conocimientos previos y la competencia lecto-literaria, se apoya de las expectativas y su efectividad responde a ellas (Mendoza, 2006).

Un factor importante dentro de la motivación lectora es la variedad de textos, estos componen las expectativas del lector pues no es igual leer un texto narrativo que se compone de inicio, desarrollo y final que un texto comparativo que presenta la diferencia y semejanza entre hechos (Solé, 1992). El objetivo de los géneros literarios es despertar la imaginación de los niños, permitiéndoles enriquecerse de manera personal, así como también, enriquecer el acervo cultural de su contexto social reafirmando su identidad y teniendo contacto con diferentes mundos, lo cual favorecerá el desarrollo del pensamiento divergente (Escalante y Caldera, 2008).

Intervención asistida por animales

Historia de la interacción Humano-Animal

La interacción humano-animal ha recibido especial atención en las últimas décadas, específicamente en los efectos que tienen estos tipos de relaciones. Es un término amplio que hace referencia a cualquier forma de relación o interacción existente entre una persona y un animal (Mac Cune et al., 2014). Un componente esencial es el vínculo humano-animal, habitualmente se define como una relación beneficiosa entre personas y animales y que tiene gran influencia en la salud y el bienestar de ambos (humano y animal), interactuar con animales puede mejorar nuestro bienestar físico y emocional (Matchock, 2015).

La primera vez que se tiene constancia sobre el uso de animales con objetivos terapéuticos es con William Tuke, en el asilo de York en Inglaterra, utilizando métodos no coercitivos con enfermos mentales, específicamente, utilizando a los animales como

reforzadores positivos para el autocontrol (Martínez, 2016).

Levison presentó en 1961 a sus colegas de “The Annual American Psychological Association Conference” en New York, un escrito que describe por primera vez la terapia con animales, específicamente donde las mejoras eran atribuidas directamente a ellos, sin embargo algunos profesionales creían que era mentira, por lo que Levison y sus colegas realizaron una encuesta con una muestra aleatoria de 435 psicoterapeutas, de los cuales el 50% pertenecían a la Asociación Psicológica del Estado de Nueva York, la encuesta consistía en saber en qué medida las mascotas eran recomendadas como ayudantes terapéuticos. El 30% de los 319 que habían contestado la encuesta declararon haber utilizado mascotas como ayudantes de terapia y de ellos, el 91% los encontró de utilidad (Levison, 1997).

Esta primera investigación que realizó Levison fue de gran importancia, no solamente por la contribución literaria que realizó en cuanto al vínculo de los animales de compañía y los humanos, sino porque este artículo fundó las bases para futuras investigaciones (Levison, 1997). En 1969 publica su primer libro *Pet-Oriented Child Psychotherapy*, donde analiza la forma en que son utilizados los animales en tratamientos con niños que presentan trastornos emocionales.

Algunos años después, Beck y Katcher (1984) afirmaron que la terapia asistida con animales (TAA) no era una actividad recreativa y que se tenía que realizar una distinción entre el uso recreativo de los animales y el de terapia. Aclaraban que no cualquier actividad que los pacientes disfruten debe llamarse terapia y que para realizar una intervención terapéutica de este tipo es necesario contar con un especialista que pueda realizarla y que en investigación debía asegurarse el diseño y control en los estudios para que fueran tomados de manera objetiva.

Bases teóricas de la Intervención Asistida con Animales

Las intervenciones asistidas por animales se sustentan en diversas teorías, como la “Teoría de la biofilia” que fue desarrollada por Wilson (1984), para él, según el grado de comprensión hacia los demás organismos será también el valor que se le da a la propia existencia, los seres humanos se deben centrar en la vida como parte esencial del desarrollo como seres individuales y como especie. La identidad humana va a depender, de cierta forma, de la relación que se tenga con la naturaleza. La biofilia afirma la existencia de una necesidad humana fundamental y genéticamente con tendencias a incorporarse a los procesos reales de vida (Kahn, 1997).

La biofilia es interpretada como un área interdisciplinaria para realizar investigaciones sobre la afiliación de los humanos con la naturaleza trayendo ideas nuevas poderosas y reformulando otras en direcciones bastantes interesantes (Kahan, 1997).

Por otra parte, se cree que los animales actúan como mediadores sociales entre las personas, esto forma parte de la “Teoría del perro como moderador social” (Levison, 1969; Paredes-Ramos et al., 2016). Los niños ven la interacción social con sus mascotas como una de las relaciones más importantes entre humanos-animales (Triebenbacher, 1998) y se ha considerado que los animales de terapia enriquecen el trabajo de los terapeutas y facilitan el acercamiento con las familias (Walsh, 2009).

Los seres humanos somos capaces de establecer relaciones sociales para garantizar nuestra supervivencia (Paredes-Ramos et al., 2016), por lo que se considera que parte de la eficiencia de la terapia asistida con perros radica en el apego emocional que se establece durante la terapia, los perros tienen una función similar a la de un objeto inanimado de transición ofreciendo soporte emocional y amor incondicional, además de que el juego funge un rol muy importante en las emociones de los niños, de la misma forma en la que lo hace un objeto transicional (Triebenbacher, 1998), por lo que las intervenciones asistidas con animales

se sustentan en la “Teoría de la figura de apego”.

Terapia Asistida con Animales

Debemos precisar lo que es la Terapia Asistida con Animales y tener en cuenta las modalidades de intervención, los objetivos que persigue cada modalidad, así como sus beneficios, para hacerlo utilizaremos la definición por The International Association of Human-Animal Interaction Organizations (IAHAIO, por sus siglas en inglés) establecida en marzo de 2013.

Intervención asistida con animales (IAHAIO, 2013). Los objetivos están orientados a que la intervención incluya o incorpore animales en la salud, educación o servicio humano, este tipo de intervención se subdivide en:

a) *Terapia Asistida con Animales*, sus objetivos están planeados, orientados y estructurados por profesionales de la salud, educación y servicios humanos, es documentado profesionalmente, su campo de acción se centra en mejorar aspectos físicos, emocionales o conductuales del paciente;

b) *Educación Asistida con Animales*, sus objetivos están planeados, orientados y estructurados por profesionales de la educación y sus diferentes ramas, se enfoca en aspectos académicos, habilidades sociales y funcionamiento cognitivo.

Actividad Asistida con Animales (IAHAIO, 2013). Son interacciones o visitas informales realizadas por voluntarios o equipos integrados por humanos-animales con la finalidad de mejorar aspectos emocionales, aspectos sociales o educativos. Se diferencia de la IAA, ya que no tiene objetivos establecidos.

Lectura asistida por perros

La lectura asistida por perros es parte de las intervenciones asistidas por animales y se han encontrado resultados favorables de este tipo de intervención. Leerles a los perros tiene beneficios en las habilidades de velocidad, precisión y comprensión lectora, además de incrementar las actitudes positivas durante la práctica de la lectura y de presentar un mayor compromiso por parte de los lectores (Gee, 2016; Hall, Gee y Mills, 2016). Además, se han encontrado resultados favorables al aplicar programas de lectura en alumnos con dificultades en el aprendizaje teniendo una evolución significativa (Iten, sf), aunado a esto, el tiempo de lectura de los estudiantes es mayor, mostrando también una mayor persistencia al leer y un impacto positivo en la motivación lectora (Rosseau y Tardif-Williams, 2019).

Al implementar programas durante la práctica de la lectura en voz alta, se ha notado un incremento en la participación en este tipo de práctica entre los niños que asisten su lectura en compañía con un perro, además de un aumento en casi todos los casos para la predicción en la lectura acelerada (Fung, 2019), una de las particularidades de este tipo de práctica es que la aceptación de los perros de terapia hace posible que los estudiantes lean en voz alta (Le Roux, Swartz y Swart, 2014), además de promover emociones positivas y aumentar el compromiso ante la lectura (Henderson et al., 2020).

Los programas de lectura asistida por perros proporcionan una actividad agradable y amena y con la que no se sienten amenazados los lectores que presentan alguna dificultad en la lectura o que muestran resistencia a leer (Lane y Zavada, 2013). La evidencia sugiere que leerle a un perro tiene efectos benéficos en una serie de procesos conductuales que contribuyen a un efecto positivo en la práctica de la lectura (Hall, Gee y Mills, 2016).

Metodología CIEAAC

El proyecto que se lleva a cabo por parte del Centro Integral Educando y Asistiendo con

Animales de Compañía A.C (CIEAAC) es parte del proyecto de círculos lectores asistidos por perros para mejorar la lectura y mejorar la comprensión lectora. CIEAAC es una organización social que influye de manera positiva en el bienestar social de diversos grupos de personas por medio de personal profesional y comprometido. Los actores dentro del programa son psicólogos, entrenadores caninos, perros de terapia debidamente educados y preparados para asistir la lectura, es un trabajo en conjunto para mejorar las habilidades lectoras.

Su fundador y presidente, Edgar Nuñez, se ha dedicado a la docencia por más de 14 años y es ahí en donde descubrió la importancia de la lectura. El programa surgió con la intención de mejorar la calidad y comprensión lectora de los niños y niñas con y sin algún trastorno del lenguaje, por lo que se ha tenido una participación activa en diferentes eventos en donde el programa de lectura asistida por perros ha sido reconocido. La introducción de los perros de asistencia surge a partir de diversas investigaciones realizadas en países como Estados Unidos, Argentina, Chile y España, los cuales demostraron el beneficio de la lectura asistida por perros para niñas y niños con algún trastorno del lenguaje, pero, también, los beneficios que se obtienen por parte de los niños y niñas que no tienen un hábito establecido de la lectura.

El proyecto favorece la equidad de género y está dirigido a una población de niñas y niños entre 6 y 12 años de edad con y sin deficiencia lectora y/o trastornos del lenguaje, hasta ahora se han tenido resultados favorables en áreas de las habilidades lectoras como las palabras leídas por minuto y la comprensión lectora, así como aspectos relacionados con las emociones.

Virtualidad en la Terapia Asistida por Animales

Durante la crisis sanitaria de SARS-CoV-2 las intervenciones asistidas por animales tuvieron que adaptarse para ser llevadas a cabo de manera virtual y llegar a cada uno de sus

usuarios. Pet partners (2020) destaca que cualquier oportunidad que permita a los usuarios o participantes los beneficios del vínculo humano-animal y aliente el recuerdo, la sensación y sentimiento de la interacción con animal es considerada una intervención asistida con animales. La virtualidad no es incompatible con las intervenciones asistidas por animales (Iacoviello, Ringach y Chichotky, 2021).

Varios equipos de trabajo utilizaron diversas estrategias para cumplir con los objetivos, como la posibilidad de interactuar por medio de una ventana, la tecnología también cumplió un papel importante, pues los equipos de trabajo se hicieron presentes por medio de correos, videos y fotografías además de crear visitas virtuales (Van Every, 2021). Sin embargo, Gee (2016) había descrito ya que para que el beneficio de la interacción humano-animal se diera no era necesario que los animales estuvieran presentes y se podían implementar rompecabezas, videos o hasta dibujos.

Durante la pandemia aumentó el uso de videoconferencias y encuentros virtuales, incluso se crearon redes de apoyo entre lugares o países lejanos (Iacoviello, Ringach y Chichotky, 2021). Cuando no es posible llevar a cabo la terapia asistida por animales, se crean formas que posibilitan la terapia, a esto se le llama “animal-related engagement (ARE)”, esto no reemplaza las sesiones presenciales, pero ofrece algunos de los beneficios de la terapia asistida por animales (Van Every, 2020).

CAPÍTULO III

MÉTODO

El presente trabajo de investigación busca relacionar el efecto de la Intervención Asistida por Animales durante la práctica de la lectura con la mejora de la comprensión y motivación lectora.

Se contó con la participación de prestadores de servicio social de la Unidad de Neuromodulación y Plasticidad Cerebral (UNYPC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) para llevar a cabo las evaluaciones neuropsicológicas, así como también el registro de las observaciones durante las sesiones del taller de lectura.

El programa de lectura asistida por perros que se aplicó pertenece al Centro Integral Educando y Asistiendo con Animales de Compañía, A.C. (CIEAAC), para su aplicación se contó con la participación del Lic. Edgar Nuñez, director de CIEAAC, así como la participación del perro de terapia Grissi.

Diseño

De acuerdo con Hernández, S. y colaboradores (2014) el diseño de investigación corresponde a una metodología cuasi experimental preprueba-postprueba con grupo control.

Participantes

Los participantes fueron 20 estudiantes de 2° y 3° año de educación básica perteneciente a una institución educativa particular del estado de Zacatecas, México, de los cuales 2 no concluyeron el estudio debido a complicaciones relacionadas con la pandemia por

SARS-CoV-2. Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 7 años 0 meses y 9 años 0 meses.

No se tomaron en cuenta a los estudiantes que presentaron una edad mayor o menor a lo establecido según la necesidad de la investigación, ni se tomaron en cuenta estudiantes con diagnóstico del neurodesarrollo o emocional por el cual el acceso a la lectura se viera limitado, tomando en cuenta estos criterios, se excluyó 1 estudiante que presentó indicadores del neurodesarrollo y 2 con indicadores emocionales.

Los grupos, control y experimental, se conformaron de manera aleatoria buscando paridad en cuanto a género y edad de los estudiantes de cada grupo. El grupo experimental estuvo conformado por 5 niños y 4 niñas con una edad media de 7.6 (DE = .707), mientras que el grupo control se conformó por 4 niños y 5 niñas con una edad media de 7.4 (DE = .726).

Instrumentos

Para la realización del siguiente trabajo de investigación se diseñaron los siguientes instrumentos con el objetivo de obtener información relevante de los estudiantes, tanto de su desarrollo, como de su comportamiento dentro de las sesiones de intervención:

Historia clínica. De acuerdo con las necesidades de la investigación se utilizó una historia clínica diseñada por el UNYPC, la cual se adaptó en Google forms y nos permitió recabar información pre, peri y post natales. Fue contestada por los padres de familia de manera virtual.

Guía de observación. Se diseñó una guía de observación ad hoc a la investigación en la que se incluyó criterios como la participación, tiempo de lectura por sesión, características de la lectura ejecutada por los estudiantes y comportamiento durante las sesiones (Anexo 1).

Consentimiento informado. Debido a que los participantes fueron escolares menores de edad, se elaboró un consentimiento informado para padres de familia solicitando se permitiera realizar las grabaciones de cada sesión de trabajo, con la finalidad de posteriormente observar con mayor detalle el comportamiento y participación de cada uno de los estudiantes involucrados en la dinámica de trabajo. Se especificó el nombre del proyecto en el que participaron, duración, temporalidad, persona a cargo de impartir la sesión y responsable de las grabaciones, así mismo, se especificó que dichas grabaciones no serían reproducidas, ni compartidas con personas ajenas al trabajo de investigación (Anexo 2).

Para la valoración pre y post de las funciones cognitivas y motivación lectora, se utilizaron los siguientes instrumentos estandarizados:

Neuropsi: atención y memoria. Es un instrumento de evaluación neuropsicológica que permite valorar aspectos cognitivos mediante 29 subpruebas. El puntaje total se clasifica como normal alto (> 115), normal (103-114), moderado (87-102) y severo (< 86). Para obtener las normas de validez, el instrumento se aplicó a 950 individuos sanos entre los 6 y los 85 años, dividiendo la muestra en grupos. Cuenta con una confiabilidad de 0.87 y se validó en pacientes con daño cerebral, en donde se obtuvo un 91.5% de exactitud (Otrotsky et al., 2012).

Para su aplicación se rediseñaron las subpruebas de atención y concentración (retención de dígitos en progresión y regresión) y memoria de trabajo (rastreo visual) para ser aplicadas de manera virtual por medio de una plataforma en línea, además del rediseño por parte del UNYPC de la subprueba de atención y concentración, específicamente la actividad de cubos. Para la aplicación de esta parte se realizó un pilotaje con personas con edades similares y mayores a la muestra de investigación para corroborar que el rediseño fuera de fácil acceso, así como que las indicaciones para llevar a cabo las actividades fueran entendibles y pudiera

ser realizada sin dificultad.

Escala de Motivación Lectora (EML). La versión original de esta escala fue validada en un estudio con alumnos de Estados Unidos de 3° y 5° año básico, para su validación se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), usando el método de mínimos cuadrados ponderados y rotación octagonal varimax. El Alfa de Cronbach se estimó en 0,75 para autoconcepto lector y 0,82 para valor de la lectura. Se compone de 20 ítems, 10 evalúan el autoconcepto lector y 10, para valorar la lectura. Es autoaplicable, con preguntas que se responden mediante opción múltiple (Grambell, et al., 1996). Para esta investigación se utilizó la versión adaptada al español (Navarro et al., 2018), la validez de constructo AFE y AFC demostraron una buena consistencia interna a nivel global ($\alpha = 0,82$), así como a nivel de las subescalas de autoconcepto lector ($\alpha = 0,71$) y valor de la lectura ($\alpha = 0,77$).

Para su aplicación se creó un formato en línea utilizando google forms, se realizó un pilotaje con una muestra de edad similar a la muestra para corroborar la redacción de las preguntas de la escala, en este pilotaje no se realizaron observaciones, por lo que los ítems se conservaron como en su adaptación al español (Anexo 3).

Exploración de habilidades básicas en lectura. Para la valoración en el ámbito de las habilidades básicas en lectura pre y post se utilizaron los estándares establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

Es un registro sistematizado que permite obtener información objetiva y consistente para conocer el desempeño de los estudiantes. Se obtiene el desempeño lector en cuanto a velocidad (palabras leídas por minuto), el grado de acierto al pronunciar las palabras del texto, entonación, ritmo y nivel de comprensión lectora, las cuales se evalúan mediante la lectura en

voz alta y contestando una serie de preguntas referente al texto leído (SEP, 2018). Su aplicación fue por medio de la plataforma zoom.

Metodología CIEdAAc. Para llevar a cabo las sesiones de intervención se implementó la metodología CIEdAAc.

Como parte del trabajo de intervención se contó con la participación del *Centro Integral Educando y Asistiendo con Animales de Compañía, A.C.*, bajo la supervisión y aplicación del Lic. Edgar E. Nuñez con el programa “Leer esta de pelos”, el cual promueve el amor por la lectura, la comprensión lectora generando autoestima, seguridad y confianza. El programa tiene como objetivo mejorar las habilidades de la lectura a través del perro de incentivación a la lectura. El diseño pedagógico de este programa se caracteriza por incentivar la lectura a través de un perro de terapia y su manejador mediante un trabajo colaborativo entre maestros y padres de familia (Figura 1), se caracteriza por no emitir juicios durante la lectura, no corregir, no realizar comentarios sobre la lectura, los grupos de trabajo son reducidos para maximizar la atención (Anexo 4).

Figura 1

Diseño pedagógico del programa “Leer esta de pelos”



Nota: Centro Integral Educando y Asistiendo con Animales de Compañía A.C (2020).

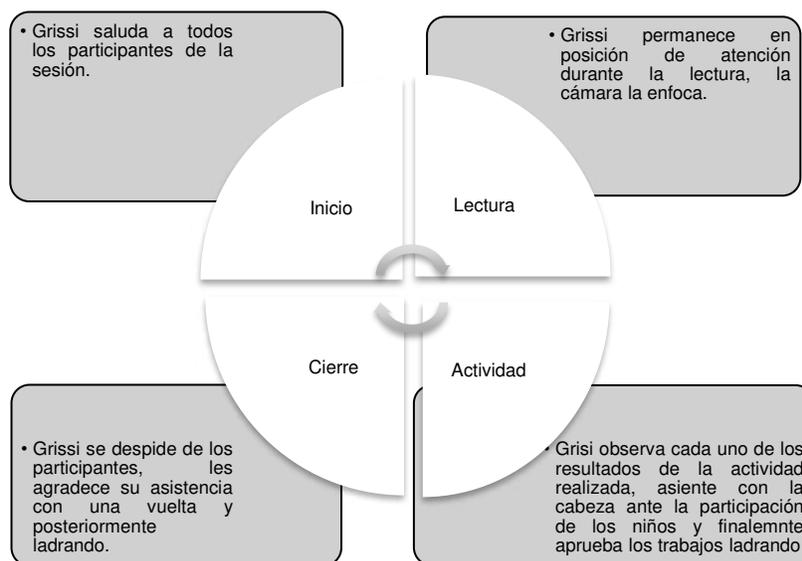
Para fines de la investigación, se adecuó el taller de lectura para ser aplicado mediante la plataforma zoom. Se llevaron a cabo un total de 16 sesiones, las cuales se dividieron en 2 ocasiones por semana con una duración de 45 minutos cada una. El grupo experimental recibió sesiones de lectura asistida por Grissi, mientras que el grupo control recibió sesiones únicamente de lectura. Las sesiones de lectura de ambos grupos fueron llevadas a cabo por el Lic. Edgar E. Núñez (Anexo 5).

Binomio canino. Para llevar a cabo la lectura asistida por perros se contó con la participación de Grissi, una perrita que actualmente tiene 8 años. Recibió una formación a partir de los 3 meses de edad donde se inició el trabajo con ambientación sensorial, habituación a diferentes lugares, situaciones y personas con diferentes características, su educación está basada en la metodología APCAn donde se trabaja la cuestión cognitiva y emocional aprovechando sus habilidades propias /personales, así como las de la especie canina.

La participación de Grissi en las sesiones de lectura fue a través de la plataforma zoom, junto con su manejador Edgar participó en las 16 sesiones (Figura 2) que se llevaron a cabo con el grupo experimental durante 1 hora (duración de cada sesión) 2 veces por semana.

Figura 2

Participación de Grissi en las sesiones de lectura



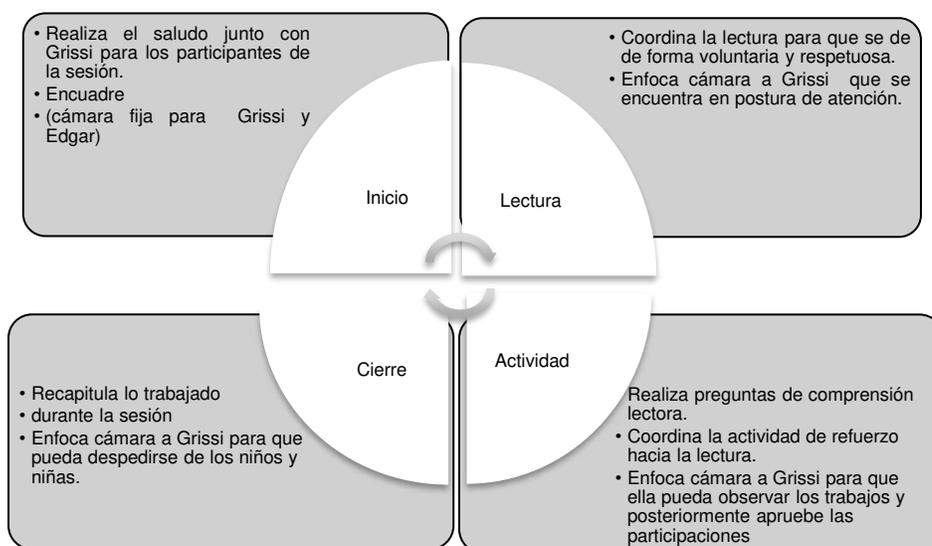
Durante en desarrollo de las sesiones Grissi tuvo una participación tanto pasiva como activa, esta estaba determinada tanto por la actividad realizada como por el momento.

Manejador. Se contó con la participación del Lic. Edgar E. Núñez fundador de CIEAAC, formador de perros de asistencia e intervención asistida. En 2016 ganó el premio CEMEX-TEC de Monterrey en la categoría de Emprendedores Sociales con el programa interactivo “Incentivando a la Lectura Asistida por Perros”. Creador del programa “Leer esta de pelos” enfocado la atención de niñas y niños con rezago lector, baja comprensión lectora y problemas socioemocionales.

El Lic. Edgar participó en las sesiones de lectura de los dos grupos de niñas y niños que participaron en la investigación coordinando las actividades de lectura y las actividades que realizaba Grissi (con el grupo control) durante las sesiones (Figura 3). Participó en un total de 32 sesiones que se llevaron a cabo por medio de la plataforma zoom en 2 ocasiones por semana.

Figura 3

Participación del Lic. Edgar en las sesiones de lectura en compañía de Grissi



Literatura. Para llevar a cabo las sesiones de lectura se utilizó la novela corta “El Principito” del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry en su adaptación al idioma español. La novela pertenece al género literario de la narrativa y para llevar a cabo las sesiones se utilizó la versión digital de la novela.

Procedimiento

El presente trabajo de investigación se realizó en diferentes fases, las cuales se describen a continuación:

Primera fase. Debido a la pandemia SARS-CoV-2, se rediseñaron y adecuaron las evaluaciones para ser aplicadas en línea. Las subpruebas de atención y concentración (dígitos en progresión y detección visual) y memoria de trabajo (dígitos en regresión) del Neuropsi: atención y memoria, se rediseñaron para ser aplicadas mediante un dominio (página web) creado específicamente para su aplicación, el diseño del dominio estuvo a cargo del Ingeniero en Sistemas Rodrigo Yakov Sifuentes (Anexo 6).

Las subpruebas de dígitos en progresión (Anexo 7) y regresión (Anexo 8) se diseñaron para que los estudiantes escucharan la secuencia de números, tal como lo indica el protocolo y enseguida escribieran usando el teclado de su dispositivo electrónico la secuencia escuchada, el rediseño y adaptación permitía que la prueba avanzara según los aciertos o se diera por finalizada según los errores; la subprueba de detección visual (Anexo 9) fue diseñada para que en la pantalla se mostrara la hoja que se emplea en el protocolo de la prueba, los estudiantes daban clic sobre cualquier figura (seleccionarla), de tal manera que el dominio registraba si se seleccionó una figura no correspondiente a la indicación o se deseleccionó alguna figura, la actividad finalizaba de manera automática al transcurrir un minuto.

La UNYPC rediseñó la subprueba de cubos en progresión y regresión (Anexo 10) para ser aplicada mediante el software de Microsoft PowerPoint (PPT). Los cubos están ordenados

igual que en el protocolo de aplicación y se “encienden” en el orden que indica el protocolo que sean señalados, después, las personas deben poner una “X” sobre los cubos tal y como vieron que se encendían usando las herramientas de dibujo del programa. Además, de adecuar la historia clínica para ser aplicada por medio de la plataforma Google forms.

Por su parte, la Escala de Motivación Lectora se adaptó para ser aplicada mediante la plataforma de google forms. El rediseño y la adaptación de ambas pruebas fueron piloteadas en una población con edad similar a la de los participantes de la presente investigación con la finalidad de detectar áreas de oportunidad para optimizar las evaluaciones.

Una vez que se contó con el rediseño y adaptación de los instrumentos de evaluación, se contactó a varias instituciones de educación primaria del estado de Monterrey con la finalidad de invitar a sus estudiantes a participar en los talleres de lectura que formaron parte de la investigación, sin embargo, debido a que no se obtuvieron resultados favorables, se contactó a una institución educativa del sector privado del estado de Zacatecas, la cual accedió a ser el medio de contacto entre los padres de familia de alumnos de 2do y 3er grado de educación primaria para realizar la invitación a participar en los talleres de lectura.

Finalmente, se contactó a los padres de familia a través de la institución invitándoles a participar en un taller de lectura, la invitación se realizó a través de las vocales de grupo por medio de la aplicación de mensajería WhatsApp, además, también se envió vía correo electrónico la invitación donde se les proporcionó información general acerca del taller de lectura, así como el proceso que se debían seguir antes de iniciar los talleres y después de finalizarlo. Se invitó a un total de 85 estudiantes, de los cuales 42 mostraron interés por participar.

Segunda fase. Una vez que se tuvo la información de los interesados, se invitó a los padres de familia a contestar una encuesta por medio de la plataforma Google forms para obtener información general de los participantes y posteriormente poder agendar las

evaluaciones que formaron parte de la investigación. De los 42 estudiantes interesados, finalmente 23 aceptaron participar y contestaron la información solicitada. Posteriormente, se coordinó el trabajo de evaluación con la UNYPC conformando equipos de trabajo para realizar las valoraciones pre del Neuropsi: atención y memoria.

Las pre-valoraciones se realizaron por medio de la plataforma zoom, para llevarlas a cabo se asignó un evaluador, día específico y horario para cada estudiante. Las valoraciones se llevaron a cabo en un total de 15 días (del 4 al 15 de enero de 2021) y se aplicaron a un total de 23 estudiantes, se utilizó Neuropsi: atención y memoria, Escala de Motivación Lectora y se valoró la lectura por medio del Manual de Habilidades Básicas de la SEP. De los resultados obtenidos, se excluyeron a tres estudiantes que no cumplieron con los criterios de inclusión para la investigación, posteriormente, se conformaron los grupos de trabajo (control y experimental), propiciando que cada grupo fuera equitativo tanto en género como en participantes de cada edad.

Tercera fase. Intervención, se contó con el trabajo y la metodología de CIEAAC para llevar a cabo los talleres de lectura. Se dosificaron un total de 16 sesiones por grupo, divididas en 2 ocasiones por semana (martes y jueves), cada sesión estuvo a cargo del Lic. Edgar E. Núñez, además de contar con dos psicólogos de apoyo para observación, la coordinación y monitoreo de las sesiones estuvieron a cargo de la investigadora principal del presente estudio. Las sesiones se llevaron a cabo por medio de la plataforma zoom. La intervención con el grupo experimental (con perro) se llevó a cabo del mes de enero a marzo del año 2021 (Tabla 4).

Tabla 4*Dosificación de sesiones de lectura asistidas por perro*

Grupo 1. Sesiones asistidas por Grissi

Horario: 5:00 a 6:00 pm

Participantes: 5 niños y 5 niñas

Número de semana	Fecha
1	Martes 26 y jueves 28 de enero
2	Martes 2 y jueves 4 de febrero
3	Martes 9 y jueves 11 de febrero
4	Jueves 8 de febrero
5	Martes 23 y jueves 25 de febrero
6	Martes 2 y jueves 4 de marzo
7	Martes 9 y jueves 11 de marzo
8	Martes 16 y jueves 18 de marzo
9	Martes 23 de marzo

Las sesiones de lectura con el grupo experimental contaron con una estructura metodológica que permitió establecer una relación entre el grupo y Grissi (Anexo 5), nuestra perrita de lectura. Primero, la sesión daba inicio motivando a los estudiantes a participar en la lectura, Edgar utilizaba frases como “¿Adivinen quién tiene muchas ganas de verlos hoy?”, “Grissi está muy contenta de estar hoy aquí”, “hoy Grissi se levantó entusiasmada por saber que los vería” (entre otras), al mismo tiempo que decía las frases, Grissi se levantaba en dos patas, ladraba o movía la cola para afirmar lo que Edgar decía. Posteriormente, se realizaba una recapitulación de lo visto en sesiones anteriores para así, dar paso a recordar las reglas durante la práctica de la lectura. Una vez realizó esto, se daba inicio con la lectura, Grissi permanecía en postura de escucha hacia la lectura (recostada), con la cámara enfocada hacia ella y anclada en pantalla para que todos los participantes pudieran observar que Grissi estaba escuchando a todos las niñas y niños. Concluida la lectura, Grissi ponía atención a la

participación de cada estudiante durante la sesión de comprensión lectora (preguntas o participación libre), Grissi se levantaba y permanecía sentada en sus patas traseras mostrando atención a lo que cada participante tenía que decir, posterior a eso, se daban indicaciones para realizar la actividad de refuerzo (actividad manual), durante este momento Grissi permanecía fuera de la cámara para dar paso a Edgar, quien explicaba el paso a paso de la actividad, sin embargo, una vez detallada y concluida la actividad, Grissi volvía a aparecer en la pantalla principal para apreciar cada uno de los trabajos y asentir con la cabeza al observar que todos los participantes mostraban su trabajo ya concluido en pantalla. Finalmente, para dar cierre a la sesión, Grissi daba las gracias y dando la pata a su manejador se despedía de todos los asistentes a la sesión de lectura.

Las sesiones del grupo control (sin perro) se llevaron a cabo del mes de abril a junio del mismo año (Tabla 5).

Tabla 5

Dosificación de sesiones de lectura sin asistencia de perro

Grupo 2. Sesiones de lectura

Horario: 5:00 a 6:00 pm

Participantes: 5 niños y 5 niñas

Número de semana

Fecha

1

Martes 13 y jueves 15 de abril

2

Martes 20 y jueves 22 de abril

3

Martes 27 y jueves 29 de abril

4

Martes 4 de marzo

5

Martes 11 y jueves 13 de marzo

6

Martes 18 y jueves 20 de mayo

7

Martes 25 y jueves 27 de mayo

8

Martes 1 y jueves 3 de junio

9

Martes 8 de junio

Las sesiones de lectura del grupo control (Anexo 11) contaron con la misma estructura que las del grupo experimental, se llevaron a cabo las mismas actividades de apoyo a la lectura y fueron dirigidas por el Lic. Edgar. Se cuidó que no existieran variaciones en cuanto a literatura, tiempos, actividades de apoyo e instructor.

En los dos grupos los talleres fueron impartidos por la misma persona, el Lic. Edgar E. Núñez.

Cuarta fase. Evaluaciones post, una vez concluido el taller de lectura, se realizó la valoración post de ambos grupos, por lo que nuevamente se contó con la participación de la UNYPC para la aplicación y valoración de Neuropsi: atención y memoria, además, se aplicó la Escala de Motivación lectora y se evaluó la lectura usando el Manual de Habilidades Lectoras de la SEP.

Análisis de Datos

Para el análisis estadístico se creó una base de datos en Microsoft Excel de las variables dependientes observadas, posteriormente, se utilizó el software JASP en su versión 13. Se empleó estadística descriptiva para el análisis de datos demográficos y estadística inferencial empleando pruebas paramétricas y regresión logística.

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para diseño mixto pre-post para cada una de las variables con el objetivo de comparar la varianza de las medias entre grupos y determinar la existencia de alguna diferencia entre ellos, para conocer cuáles de las condiciones mostraron diferencia se realizó un análisis post-hoc, además, un análisis multivariado (MANOVA) con el objetivo de realizar una comparación conjunta de variables dependientes observadas entre grupo control y experimental y, se realizó una regresión logística con el objetivo de detectar las variables más importantes entre grupo y condición para predecir el

comportamiento. Se empleó una referencia de significancia de $p < .05$.

Aspectos éticos

De acuerdo con la Federación Nacional de Colegios, Sociedad y Asociaciones de Psicólogos de México, A.C. (2018) capítulo VI sobre las normas éticas sobre la investigación en Psicología, el siguiente trabajo de investigación se llevó a cabo bajo los siguientes artículos:

- Artículo 94, la presente investigación se llevó a cabo cuidando la integridad, dignidad y el bienestar de los participantes.
- Artículo 95, en el ejercicio de la investigación se apegó a las disposiciones de leyes federales e internacionales.
- Artículo 97, se revisó la existencia de estudios previos, revisando los resultados arrojados en ellos.
- Artículo 100, se atendieron las necesidades de los animales involucrados en la investigación.
- Artículo 101, se respetó la participación voluntaria de los estudiantes y, en el caso específico de la presente investigación, se respetó la decisión de los padres de familia de continuar con la participación.
- Artículo 104, debido a la naturaleza del estudio, se solicitó la colaboración de diferentes instancias y profesionales, los cuales cuentan con el reconocimiento en dicha participación.

Además, se revisaron los siguientes artículos de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) capítulo II referente a la investigación:

- Artículo 30, la presente investigación fue realizada bajo supervisión de personas entrenadas y científicamente calificadas para poder llevarla a cabo.

- Artículo 31, se cuidó que el estudio no tenga consecuencias negativas para los sujetos que participarán.
- Artículo 32, se solicitó consentimiento a los padres de familia para realizar dicho trabajo, ya que la muestra de los grupos era menor de edad. Se informó de manera oportuna a los padres y tutores acerca del objetivo de trabajo durante cada sesión, así como también de los resultados obtenidos al finalizar, para lo cual se entregó un informe.
- Con lo referente al trabajo con animales y por el tipo de investigación, se revisó el Artículos 36 y 38 correspondiente a la sensibilidad y las recomendaciones usuales de conocimiento público y aceptación general, así como supervisar de manera cuidadosa todo el procedimiento realizado con los animales, responsabilizándome de su bienestar, salud y trato.
- En cuanto a la comunicación de resultados se revisó el artículo 42, se publicaron los hallazgos encontrados, respetando la veracidad de estos y tomando las medidas pertinentes para aclarar dudas existentes a partir de su publicación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados obtenidos, los cuales están organizados de la siguiente manera: resultados de habilidades lectoras, posteriormente, resultados de motivación lectora y, finalmente, funciones cognitivas. El orden de los resultados es de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación.

Habilidades lectoras

En la tabla 6 se muestran los estadísticos descriptivos pre-post de la variable de habilidades lectoras del grupo control y experimental, los cuales muestran una distribución normal, sugiriendo que la media se encuentra dentro del rango del 95% del intervalo de confianza.

Tabla 6

Datos descriptivos de habilidades lectoras pre-post de grupo control y experimental

Variable	Grupo	Media	Desviación estándar	Error estándar	Intervalo 95%
Pre CL	Control	65.378	15.875	5.292	55.005 a 75.750
	Experimental	66.633	14.948	4.982	56.868 a 76.397
Post CL	Control	77.100	5.159	1.719	73.730 a 80.469
	Experimental	85.756	10.058	3.352	79.186 a 92.325
Pre PPM	Control	79.667	22.000	7.333	25.727 a 94.039
	Experimental	69.667	26.387	8.795	52.428 a 86.905
Post PPM	Control	80.889	34.167	11.389	58.566 a 103.211
	Experimental	79.222	29.180	9.726	60.159 a 98.284

Nota: CL= comprensión lectora, PPM= palabras leídas por minuto

Se realizó un análisis de varianza ANOVA para diseños mixtos pre-post para la variable

de habilidades lectoras dentro del grupo, la tabla 7 muestra que existe una interacción estadísticamente significativa con la variable de comprensión lectora.

Tabla 7

ANOVA para diseños mixtos de habilidades lectoras dentro del grupo

VARIABLE	F	p	η^2_p
Comprensión lectora	39.006	***<.001	0.709
Palabras leídas por minuto	0.733	0.404	0.044

Nota: referencia de significancia $p < .05$, η^2_p = eta cuadrada parcial

El análisis de varianza ANOVA realizado entre grupos (control-experimental) no encontró diferencia estadísticamente significativa en las variables de comprensión lectora y palabras leídas por minuto (Tabla 8).

Tabla 8

ANOVA para diseños mixtos de habilidades lectoras entre los grupos

VARIABLE	F	p	η^2_p
Comprensión lectora	.896	.358	.053
Palabras leídas por minuto	.246	.626	.015

Nota: referencia de significancia $p < .05$, η^2_p = eta cuadrada parcial

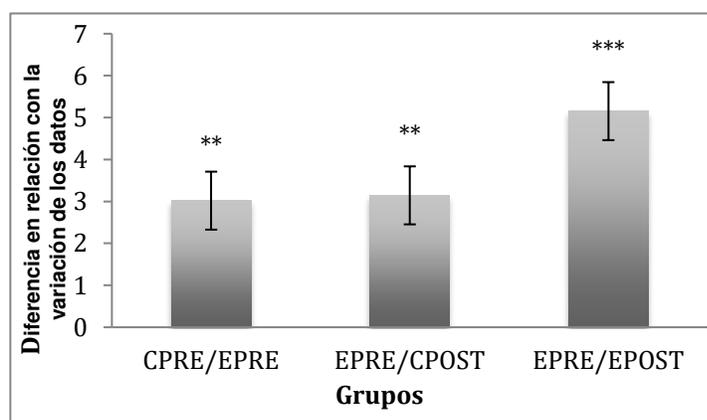
Para conocer cuáles de las condiciones mostraron diferencias dentro de la variable de habilidades lectoras, se realizó un análisis post-hoc usando la corrección de Holm-Bonferroni, la cual revela tener diferencias estadísticamente significativas en la variable de comprensión lectora. En la tabla 9 se muestran los resultados significativos de este análisis.

Tabla 9*Datos post-hoc de la variable de comprensión lectora*

Variable	Condición		Diferencia de la media	DE	<i>t</i>	p holm
Comprensión lectora	Control, PRE	Control, POST	-11.722	.492	3.357	.016**
		Experimental, POST	-20.378	.789	3.520	0.009**
	Experimental, PRE	Experimental, POST	-19.122	.492	5.476	<.001***

Nota: referencia de significancia $p < .05$

Las comparaciones realizadas en la variable de comprensión lectora muestran ser significativas entre el grupo control para el pre-test y post-test, entre el grupo control en el pre-test y el grupo experimental en el post-test y para el grupo experimental entre el pre-test y post-test (Figura 4).

Figura 4*Comparativos para la variable comprensión lectora*

Nota: CPRE= grupo control pre, EPRE= grupo experimental pre, CPOST= grupo control post, EPOST= grupo experimental post. Se muestran las medias del error típico de los grupos control y experimental.

Motivación lectora

Los estadísticos descriptivos pre-post de la variable motivación lectora (Tabla 10) del grupo control y experimental muestran una distribución normal, sugieren que la media se encuentra dentro del rango del intervalo de confianza del 95%.

Tabla 10

Datos descriptivos de motivación lectora

Variable	Grupo	Media	Desviación estándar	Error estándar	Intervalo 95%
Pre AL	Control	72.778	10.035	3.345	66.221 a 79.334
	Experimental	59.467	7.878	2.626	54.320 a 64.613
Post AL	Control	73.333	9.682	3.227	67.008 a 79.657
	Experimental	73.056	9.665	3.221	66.742 a 79.369
Pre VL	Control	85.556	10.138	3.393	78.905 a 92.206
	Experimental	68.467	7.020	2.340	63.880 a 73.053
Post VL	Control	82.222	7.336	2.445	77.429 a 87.014
	Experimental	83.333	8.750	2.916	77.617 a 89.048
Pre ML	Control	79.444	8.434	2.811	73.934 a 84.953
	Experimental	63.556	5.888	1.962	59.710 a 67.401
Post ML	Control	78.472	6.117	2.039	74.475 a 82.468
	Experimental	78.178	7.331	2.443	73.389 a 82.966

Nota: AL= autoconcepto lector, VL= valor de la lectura, ML= motivación lectora.

Se realizó un análisis de ANOVA para diseño mixto pre-post para la variable de motivación lectora, la tabla 9 muestra que los resultados dentro del grupo para esta variable muestran una relación estadísticamente significativa para las variables de autoconcepto lector, valor de la lectura y motivación lectora (Tabla 11).

Tabla 11

ANOVA para diseños mixtos de motivación lectora dentro del grupo

VARIABLE	F	p	η^2_p
Autoconcepto lector	14.389	*** 0.002	0.473
Valor de la lectura	6.119	*0.025	0.277
Motivación lectora	21.547	***< .001	0.574

Nota: referencia de significancia $p < .05$, η^2_p = eta cuadrada parcial

La Tabla 12 muestra el análisis de ANOVA entre grupos (control-experimental). En esta comparación, los resultados estadísticamente significativos son las variables del valor de la lectura y la motivación lectora.

Tabla 12

ANOVA para diseños mixtos de motivación lectora entre los grupos

VARIABLE	F	p	η^2_p
Autoconcepto lector	2.892	.108	.153
Valor de la lectura	6.223	*.024	.280
Motivación lectora	7.459	** .015	.318

Nota: referencia de significancia $p < .05$, η^2_p = eta cuadrada parcial

Para conocer cuáles de las condiciones mostraron diferencias estadísticamente significativas dentro de la variable de motivación lectora, se realizó un análisis post-hoc. En la Tabla 13 se incluyen los resultados significativos de este análisis.

Tabla 13

Datos post-hoc de las variables de motivación lectora

Variable	Condición		Diferencia de la media	DE	t	p_{holm}
Autoconcepto lector	Control, PRE	Experimental, PRE	13.311	.409	3.019	*0.025
	Experimental, PRE	Control, POST	-13.867	.409	-3.145	*0.023

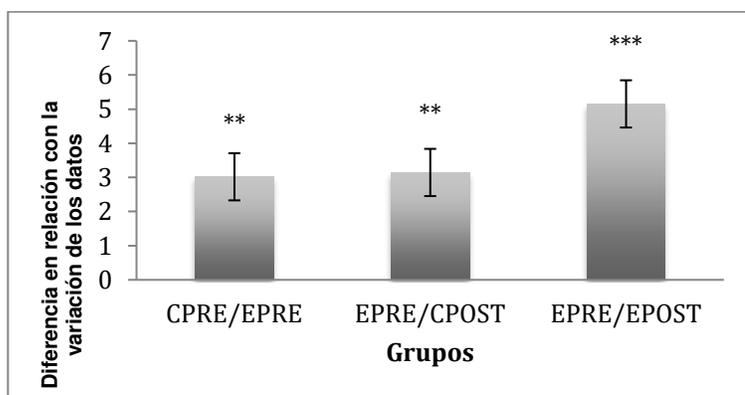
Variable	Condición		Diferencia de la media	DE	<i>t</i>	p_{holm}
Valor de la lectura	Control, PRE	Experimental, POST	-13.589	.637	-5.154	***<.001
		Experimental, PRE	17.089	.961	4.314	***0.001
	Experimental, PRE	Control, POST	-13.756	.96	-3.473	**0.007
Motivación lectora	Control, PRE	Experimental, POST	-14.867	.297	-4.509	**0.002
		Experimental, PRE	15.889	.308	4.803	***<.001
	Experimental, PRE	Control, POST	-14.917	.308	-4.509	***<.001
		Experimental, POST	-14.622	.080	7.029	***<.001

Nota: referencia de significancia $p < .05$

Las comparaciones realizadas en la variable de autoconcepto lector muestran ser significativas entre el grupo control y experimental para la condición pre-test, para el grupo experimental en condición pre-test en comparación con el grupo control para la condición post-test y para el grupo experimental entre las condiciones pre-test y post-test (Figura 5).

Figura 5

Comparativos de la subprueba autoconcepto lector de la variable motivación lectora

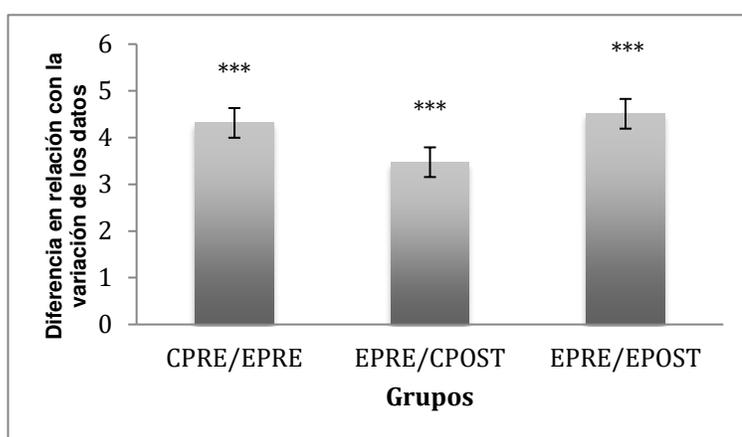


Nota: CPRE= grupo control pre, EPRE= grupo experimental pre, CPOST= grupo control post, EPOST= grupo experimental post.

Las comparaciones realizadas en la variable valor de la lectura muestran ser significativas entre el grupo control en su condición pre-test y el grupo experimental para la condición pre-test, entre el grupo experimental en condición pre-test y el grupo control para la condición post-test y para el grupo experimental entre las condiciones pre-test y post-test (Figura 6).

Figura 6

Comparativos de la subprueba valor de la lectura de la variable motivación lectora

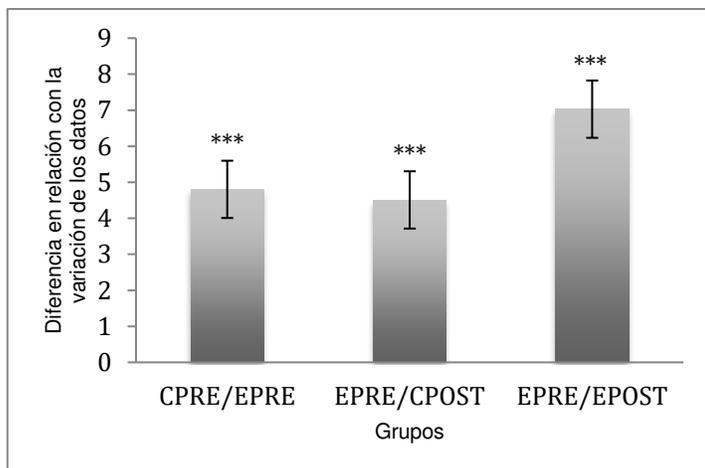


Nota: CPRE= grupo control pre, EPRE= grupo experimental pre, CPOST= grupo control post, EPOST= grupo experimental post.

Las comparaciones realizadas en la variable de motivación lectora muestran ser significativas entre el grupo control y experimental para la condición pre-test, para el grupo experimental en condición pre-test en comparación con el grupo control para la condición post-test y para el grupo experimental entre las condiciones pre-test y post-test (Figura 7).

Figura 7

Comparativos de la variable motivación lectora



Nota: CPRE= grupo control pre, EPRE= grupo experimental pre, CPOST= grupo control post, EPOST= grupo experimental post.

Funciones Cognitivas

En la Tabla 14 se muestran los estadísticos descriptivos pre-post de la variable funciones cognitivas del grupo control y experimental mostrando una distribución normal que se encuentra dentro del rango del intervalo de confianza del 95%.

Tabla 14

Datos descriptivos de funciones cognitivas (Neuropsi: atención y memoria)

Variable	Grupo	Media	Desviación estándar	Error estándar	Intervalo 95%
Pre funciones cognoscitivas	Control	103.000	17.139	5.713	91.802 a
	Experimental	95.444	15.868	5.289	114.197 85.077 a 105.810
Post funciones cognoscitivas	Control	112.222	19.136	6.378	99.721 a
	Experimental	115.111	17.567	5.855	124.722 103.635 a

Se realizó un análisis de ANOVA para diseño mixto pre-post para cada una de la variable de funciones cognoscitivas, la Tabla 15 muestra los resultados dentro del grupo. Como se puede observar, la comparación para esta variable resultó estadísticamente significativa para la variable de funciones cognitivas.

Tabla 15

ANOVA para diseños mixtos de la variable funciones cognitivas dentro del grupo

VARIABLE	F	p	η^2_p
Funciones cognoscitivas	15.145	*** 0.001	0.486

Nota: referencia de significancia $p < .05$, $\eta^2_p =$ eta cuadrada parcial

El análisis de ANOVA entre grupos (control-experimental) muestra que la comparación para la variable de funciones cognoscitivas no resultó estadísticamente significativa (Tabla 16).

Tabla 16

ANOVA para diseños mixtos de la variable funciones cognitivas entre grupos

VARIABLE	F	p	η^2_p
Funciones cognoscitivas	101	.755	.006

Nota: referencia de significancia $p < .05$, $\eta^2_p =$ eta cuadrada parcial

Para conocer cuáles de las condiciones dentro de la variable de funciones cognoscitivas mostraron diferencias estadísticamente significativas, se realizó un análisis post-hoc. En la Tabla 17 se incluyen los resultados significativos de este análisis.

Tabla 17*Datos post-hoc de la variable de funciones cognitivas*

Variable	Condición		Diferencia de la media	DE	t	p holm
Funciones cognitivas	Experimental, PRE	Experimental, POST	-19.667	.249	-3.747	**0.011

Nota: referencia de significancia $p < .05$ **MANOVA y Regresión logística**

Para comparar y ver si había diferencias estadísticamente significativas entre las variables de estudio, se realizó un análisis de MANOVA, este resultó significativo $F(6) = .45$, $p = .005$.

Con la finalidad de detectar las variables más importantes entre grupo y condición, se realizó una regresión logística. En la Tabla 18 se muestran los resultados para la condición de grupo control-experimental, la cual resultó estadísticamente significativa.

Tabla 18*Resumen del modelo control y experimental*

Desviación	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
30.735	8.735	45.069	2	.271	*0.004	0.384	0.551	.461	0.413

Nota: referencia de significancia $p < .05$

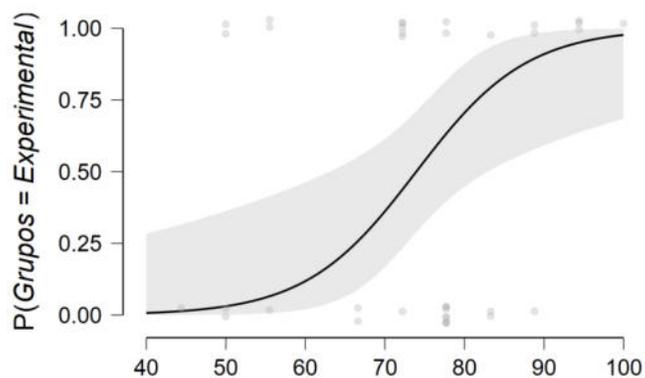
Los coeficientes de regresión que se observan en la Tabla 19, muestran que las variables motivación lectora (MLT), comprensión lectora y palabras leídas por minuto (ppm) son estadísticamente significativas para el grupo experimental.

Tabla 19*Coeficientes del modelo control y experimental*

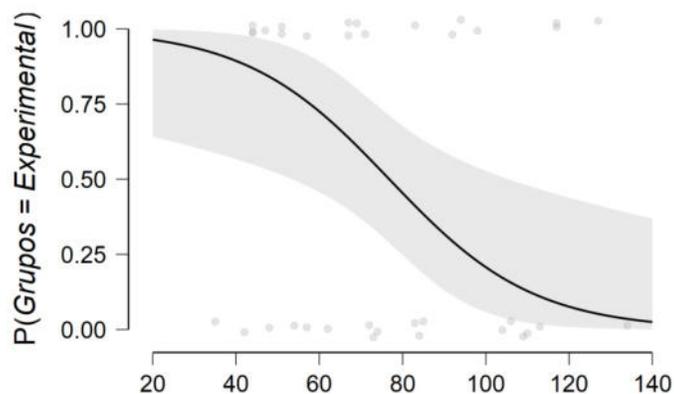
Parámetro	Estimado	Error estándar	Estandarizado ⁺	Wald	Test	
				Wald Static	df	p
MLT	-0.230	0.081	-2.176	8.142	1	**0.004
Comprensión	0.144	0.057	2.080	6.403	1	**0.011
ppm	-0.058	0.024	-1.584	6.038	1	**0.014

Nota: referencia de significancia $p < .05$

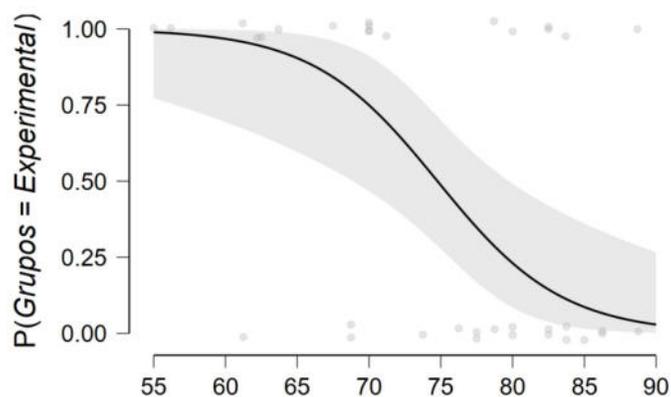
La Figura 8 explica el comportamiento del grupo experimental en relación con la comprensión lectora.

Figura 8*Comprensión lectora*

El comportamiento del grupo experimental en relación con las palabras leídas por minuto se puede observar en la Figura 9.

Figura 9*Palabras leídas por minuto*

En la Figura 10 podemos observar el comportamiento del grupo experimental en relación con la motivación lectora, es importante destacar que el promedio de la media general del grupo control y experimental para la condición pre-post es mayor (74.90) al promedio de la media del grupo experimental (70.86), sin embargo, el promedio del grupo experimental sí muestra un cambio para su condición pre-test (63.55) y post-test (78.17).

Figura 10*Motivación lectora*

Así mismo, el análisis de desempeño resultó ser adecuado, en donde de los 18 casos, el modelo pudo clasificar 15 satisfactoriamente, lo anterior se muestra en la Tabla 20.

Tabla 20

Matriz de confusión del modelo control y experimental

Observado	Predicho	
	Control	Experimental
Control	15	3
Experimental	3	15

En cuanto a la condición pre-test post-test, se pueden observar resultados estadísticamente significativos (Tabla 21).

Tabla 21

Resumen del modelo pre-test post-test

Desviación	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
37.647	41.647	44.814	34	12.260	***<0.001	0.246	0.385	0.295	0.289

Nota: referencia de significancia $p < .05$

Los coeficientes de regresión del modelo muestran que la variable de comprensión lectora es estadísticamente significativa (Tabla 22).

Tabla 22

Coefficientes del modelo pre-test post-test

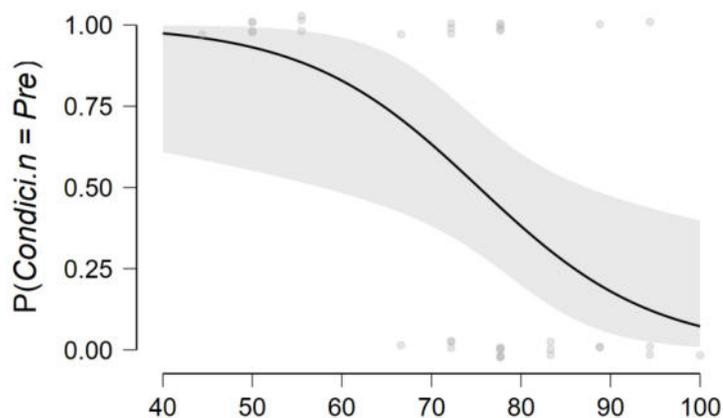
Parámetro	Estimado	Error estándar	Estandarizado ⁺	Wald	Test
				Wald Static	df p
Comprensión	-0.106	0.039	-1.538	7.259	**0.007

Nota: referencia de significancia $p < .05$

En la Figura 11 podemos observar el comportamiento de la condición pre-test en relación con la comprensión lectora.

Figura 11

Comprensión lectora



El análisis de desempeño para el modelo pre-test post-test resultó adecuado, dado que de los 18 casos se pudieron clasificar 17 en la condición post y en el caso de la condición pre se clasificaron 13, tal como se muestra en la Tabla 23.

Tabla 23

Matriz de confusión del modelo pre-test post-test

	Predicho	
Observado	Post	Pre
Post	17	1
Pre	5	13

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los últimos años se ha demostrado que México cuenta con un bajo desempeño en competencias de habilidades lectoras, esto se ha hecho a través de pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional y mundial (PISA, 2018; PLANEA, 2018; OCDE, 2019) y nos ha permitido realizar un comparativo no solamente entre estudiantes de escuelas públicas y privadas dentro del territorio mexicano, sino también con otros países y programas educativos diferentes a los que se realizan en nuestro país. Aunado al bajo desempeño, se ha dado a conocer que una de las principales características por las que las personas no leen es por falta de interés (INEGI, 2021), esta no es la única razón por la que las personas mayores de 18 años no leen, sin embargo, si es una de las razones que muestran las consecuencias de una falta de motivación adecuada en edades tempranas para despertar el interés por la lectura.

El objetivo principal de este estudio fue analizar los cambios en la comprensión lectora y en la motivación hacía la lectura al implementar como estrategia un programa de lectura asistida por perros. Para esto, se llevaron a cabo talleres de lectura con dos grupos diferentes (control y experimental), en uno de ellos se empleó una intervención en la que se involucró un perro debidamente entrenado para acompañar e incentivar durante la lectura mediante la metodología CIEAAC y, en el otro grupo, se llevaron a cabo únicamente sesiones de lectura acompañadas de actividades lúdicas. Los talleres tuvieron una duración de 8 semanas, con dos sesiones por semana, al final, se llevaron a cabo 16 sesiones de trabajo en ambos grupos.

Cada grupo estuvo conformado por 10 niños y 10 niñas respectivamente, de los cuales concluyeron únicamente 9 niños y 9 niñas en ambos grupos. Se realizaron evaluaciones pre y post a los niños participantes en habilidades lectoras, motivación lectora y neuropsicológica

para la valoración de aspectos cognitivos. Los participantes no presentaron limitantes para el acceso a la lectura ni del neurodesarrollo según la clasificación de la NEUROPSI: atención y memoria (Otrosky et al., 2012), así como tampoco presentaban alteraciones pre, peri ni post natales, neurológicas o alguna limitante en su aprendizaje, clasificando en un rango normotípico.

A continuación, se discuten los resultados derivados de esta investigación acorde a los objetivos planteados:

Habilidades básicas de lectura

La lectura permite el desarrollo educativo y social de la población, leer implica tener la capacidad de analizar ideas y desarrollar conceptos a partir de estas ideas, para ello es necesario contar con un conjunto de habilidades como la fluidez, velocidad y comprensión lectora (SEP, 2012).

Comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad de interpretar y transmitir lo que una lectura nos ofrece a través de sus líneas, es otorgar significado a un texto haciendo uso del pensamiento y el razonamiento que involucra los conocimientos previos del lector (Pang et al, 2006).

Los resultados mostraron diferencias en la comprensión lectora en las evaluaciones pre-post dentro del grupo experimental, es decir, en el grupo donde se aplicó el programa de lectura asistida por un perro, sin embargo, no se mostraron resultados significativos al realizar la comparación con el grupo control, en donde no se implementó el programa de lectura asistida por un perro.

Es poca la literatura que habla de estudios realizados mediante pruebas estandarizadas o en las que se implica una medición sobre los efectos de la lectura asistida por perros específicamente en tareas de lectura (Hall et al., 2016), sin embargo, considerando estudios

previos en donde se ha realizado un registro y evaluación, se ha encontrado que leerle a un perro favorece la comprensión lectora, esto debido a un incremento en la confianza y a una disminución en el estrés y ansiedad que generan las tareas de lectura (Gee, 2016; Hall et al., 2016).

Por otra parte, podemos encontrar que se ha demostrado que hay un incremento en tareas de atención y concentración cuando los niños están en contacto o presencia de un perro (Hediger y Turner, 2014), estas tareas son necesarias para la lectura, ya que es a través de procesos cognitivos que se desarrolla la lectura (Valdivieso, 2000; Lorenzo 2021).

Además, otra explicación a los resultados encontrados podrían ser las actividades que se usaron para acompañar la lectura, a pesar de la modalidad en la que se llevó a cabo el taller de lectura (en línea), se realizaron actividades como: lectura en voz alta, lectura por turnos recuperación de información previa sobre la lectura, identificación de información relevante, asociación con aspectos de la vida cotidiana, entre otros. La comprensión lectora implica el uso de estrategias que permitan a los estudiantes acceder al contenido y que, además, ayuden en la toma de decisiones cuando se tiene dificultades durante la lectura (Cairney, 1992; Solé, 1998; Ibarra, 2019).

Velocidad lectora

La velocidad lectora se refiere a las palabras leídas en un lapso determinado de tiempo y se mide por las palabras leídas por minuto (SEP, 2012). Algunos autores como Sternberg (2012) consideran que la fluidez y la velocidad lectoras son equiparables.

En contraste con otros estudios en donde se encontraron diferencias en la velocidad lectora (Gee, 2016; Hall et al, 2016; Fung, 2019), los resultados para esta investigación mostraron que no hubo diferencia de esta habilidad para el grupo donde se implementó el programa de lectura asistida por un perro durante el pre-post valoración, ni en comparación con el grupo control.

Los resultados pudieran deberse a que se observaron ciertas características durante la post valoración del grupo donde se implementó el programa de lectura asistida por perros en comparación con la pre-valoración, estas características fueron: cuidado al momento de leer palabras largas, corrección de palabras mal pronunciadas, no se realizaron omisiones, sustituciones ni adiciones durante la lectura. Por lo anterior, podemos decir que el tiempo de lectura se incrementó debido a este análisis y cuidado al momento de realizar la lectura.

Considerando que para la comprensión de textos es necesario poder leer con una velocidad mínima (SEP, 2012), podríamos decir que el estándar establecido para la velocidad lectora es un parámetro que aunado a las demás habilidades pueden darnos un panorama general sobre el desempeño lector, sin embargo, este no es determinante para conocer el desempeño lector de un estudiante, ni tampoco define si un niño es o no un buen lector.

Motivación lectora

La motivación lectora es el gusto por participar en la lectura, despertando el interés de quienes participan en ella (Solé, 1992; Grambell, 2011). Una adecuada motivación hacia la lectura permitirá que esta práctica se lleve a cabo con interés, teniendo una participación y comprometida.

La escala de motivación lectora evalúa el autoconcepto lector y valor de la lectura (Grambell et al, 1996). Los resultados obtenidos dentro del grupo donde se implementó el programa de lectura asistida por un perro mostraron diferencias en la totalidad de la escala de motivación lectora y para cada una de sus evaluaciones: autoconcepto lector y el valor de la lectura. Por otro lado, en comparación con el grupo en donde no se implementó el programa de lectura asistida por perros, solamente se encontraron diferencias en la evaluación de valor de la lectura y en la totalidad de la escala de motivación lectora.

Se pudo observar y registrar que la participación voluntaria de los alumnos del programa

de lectura asistida por perros estuvieron centradas en las actividades realizadas, disminuyendo las distracciones cuando sus compañeros leían y enfocándose a la aportación de sus pares, además, las actividades realizadas al final de la lectura llegaron a término en su totalidad en este grupo y aquellas que no habían sido terminadas se presentaban posteriormente para poder compartirlas con sus compañeros, el tallerista y con Grissi (perro de incentivación a la lectura). La ausencia de los participantes durante las sesiones fue mínima y solamente con algunos participantes, en general se mostró entusiasmo antes, durante y al término de las sesiones, sobre todo durante la “retroalimentación” que hacía Grissi de las actividades elaboradas y de la sesión en general.

Estos resultados son similares a los que se han encontrado en otras investigaciones, en donde la motivación hacía la lectura aumenta, destacando una mayor participación durante la lectura y durante la práctica de la lectura en voz alta (Gee, 2016; Hall et al, 2016; Fung, 2019). Además, confirma lo dicho por Pinilla (2016), para que exista una motivación hacía la lectura esta debe presentarse de manera lúdica, mediante el juego y literatura acorde a su edad, de esta manera se cumple con el objetivo de motivar a las niñas y niños hacía la lectura (Satrías, 1992).

Otro aspecto importante para la motivación lectora es el conocimiento de los intereses de los lectores y sus motivaciones para practicar la lectura (Vega, 2019), en el caso particular de este estudio, la principal motivación para que las y los niños leyeran en voz alta fue Grissi, quien escuchó atenta cada una de las lecturas realizadas por los niños y niñas y, que, además, reaccionó a las actividades que se presentaron antes, durante y después de la lectura. La participación de Grissi incrementó la perseverancia y el compromiso de los alumnos ante la lectura, lo cual es consistente con el estudio realizado por Rosseau (2019).

El objetivo de la metodología empleada en el programa de lectura con perros es incentivar la lectura a través de ellos (CIEAAC, 2020). Se pudo observar en el grupo

participante en este programa, cierta resistencia por algunos alumnos para leer en voz alta al iniciar las sesiones de lectura, sin embargo, esta resistencia disminuyó con el transcurso de las sesiones y derivó en una participación activa y voluntaria hacía la lectura en voz alta, lo cual muestra consistencia con lo dicho por Lane et al (2013), este tipo de prácticas suelen ser amenas y agradables por lo que no representan una amenaza para aquellos que se resisten a participar en la lectura.

Otra posible explicación a los resultados obtenidos es que la lectura debe ser una experiencia que debe iniciarse por el gusto de leer y no llevarse a cabo sin que los niños y niñas se encuentren motivados para hacerlo (Solé, 1992; Garrido, 2004; Grambell, 2011), la participación y permanencia de nuestros participantes fue voluntaria, así como la elaboración de actividades derivadas de la lectura; el hecho de que la actividad de lectura no haya sido una imposición pudo haber influido en que los participantes se sintieran motivados para practicar la lectura.

Es importante mencionar que como parte de la metodología empleada, a lo largo de las sesiones de lectura y aunado a la asistencia de Grissi, se estuvo cuestionando y retroalimentando lo que se leía invitando a todos los alumnos a participar y discutir entre ellos lo que a su parecer era lo más relevante, además de que cada sesión contó con la guía y acompañamiento del Lic, Edgar Nuñez, lo cual confirma lo planteado por Garrido (2004) y Grambell (2011). Finalmente, podemos destacar que las sesiones de lectura se vieron enriquecidas con la participación de Grissi, esto es consistente con lo planteado en la Teoría del perro como mediador social (Walsh, 2009).

Virtualidad de la lectura asistida por perros

Debido a la contingencia sanitaria SARS-CoV-2 surgieron estrategias a nivel mundial que permitieron continuar con las sesiones de trabajo asistidas por animales, logrando tener los

beneficios de este tipo de intervenciones. Para fines de esta investigación, se tuvieron que realizar adecuaciones metodológicas que permitieran no solamente que las niñas y los niños tuvieran en pantalla a Grissi, sino que, además, pudieran tener algún tipo de interacción con ella y que esta lograra traspasar las pantallas de los participantes.

Dentro de este trabajo se pudieron registrar y observar las siguientes ventajas:

- La posibilidad de que cualquier persona, sin importar su lugar de residencia, pueda tener acceso a este tipo de actividades.
- Existe una mayor flexibilidad para que cada persona elija el lugar que más le motive para practicar la lectura.
- Pudiera existir un ahorro tanto en dinero como en tiempo, sobre todo en aquellos lugares en donde los trayectos de traslado son largos.
- Las sesiones de trabajo pudieran tener un horario más flexible, amplio y ajustarse a las posibilidades de los participantes.
- La posibilidad de interacción con personas aisladas, no solamente por la situación vivida debido al SARS-CoV-2, sino también se puede considerar la posibilidad de tener acceso a aquellas personas con alergias, enfermedades, discapacidad o cualquier otra situación que impida el acercamiento con un perro de terapia (o cualquier otro animal).
- Trabajo colaborativo entre dependencias y profesionales.

También, es importante considerar las siguientes desventajas:

- Algunos sectores de la población todavía no cuentan con acceso a internet o a algún aparato eléctrico que pudiera favorecer la conectividad a una sesión de trabajo, por lo que este tipo de actividades se verían limitados solamente a un sector de la población.

- La falta de control de situaciones como el ruido o distractores externos que pudieran distraer a los participantes.
- Durante las sesiones de trabajo pudiera haber fallas eléctricas o de acceso a internet, lo que coartaría la sesión.
- La participación de los animales de terapia se ven limitados, ya que, debido a la modalidad, no se pueden llevar a cabo actividades como: que el perro recoja o seleccione un libro, dejar que acaricien al perro mientras se practica la lectura, recostarse cerca del perro, entre otras.

En resumen

Con respecto a las hipótesis planteadas al inicio de la presente investigación en relación con las habilidades lectoras necesarias para llevar a cabo la lectura (fluidez, velocidad y comprensión), solamente podemos confirmar que la comprensión lectora muestra un incremento al participar en un programa de lectura asistida por un perro, también, podemos asegurar que la hipótesis sobre el aumento de la motivación lectora en este grupo se confirma. Por otra parte, contrastando los resultados obtenidos entre el grupo control y experimental, podemos decir que el grupo experimental mostró un mayor desempeño en comparación con el grupo control, lo cual también confirma una de las hipótesis planteadas.

Los resultados obtenidos coinciden con las investigaciones realizadas hasta el momento con relación al impacto de los programas de lectura en relación con las habilidades y la motivación lectoras (Gee, 2016; Hall et al, 2016; Fung, 2019) y con la literatura revisada en donde se aborda la virtualidad en la lectura asistida por perros (Lacovellio, 2021; Evely, 2020; Gee, 2016).

Las conclusiones que se destacan en nuestro trabajo son las siguientes:

1. Las habilidades lectoras, específicamente la comprensión lectora incrementa al emplear un programa de lectura asistida por perros.
2. La motivación lectora se ve influenciada por la participación de un perro durante la lectura.
3. El autoconcepto lector muestra un aumento al asistir la lectura con un perro.
4. El valor hacía la lectura incrementa al hacer uso de un programa de lectura asistida por un perro.
5. No existen diferencias significativas en las habilidades lectoras entre el grupo donde se implementó el programa de lectura asistida por un perro y en el que no se implementó.
6. Existen diferencias significativas en la motivación lectora al practicar la lectura en presencia de un perro en comparación con el grupo que no practica la lectura de esta manera.

RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

Es importante continuar con las investigaciones en esta área en donde la lectura sea apoyada por programas de lectura asistidas por perros, en la actualidad se encuentra poca documentación de estudios realizados específicamente en lectura y que además se hayan empleado algún tipo de pruebas o evaluaciones estandarizadas que permitan sustentar con bases más sólidas este tipo de intervención.

REFERENCIAS

- Ardila, A. y Cuetos, F. (2016). Applicability of dual-route Reading models to spanish. *Psicothema*, vol. (28) 1, 71 – 75.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/11088>
- Argüelles, J. (2003). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer.* (1ª ed.). Paidós.
- Artola, G.T. (1988). El procedimiento cloze medida procesual de la comprensión lectora. *Revista española de pedagogía*, vol. 46 mayo-agosto. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/6-EI-Procedimiento-Cloze-como-Medida-Procesual-de-la-Comprensi%C3%B3n-Lectora.pdf>
- Beck, A. y Katcher, A. (1984). A New Look at Pet-Facilitated Therapy. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 184, 414-21.
https://www.researchgate.net/publication/16830158_A_New_Look_at_Pet-Facilitated_Therapy
- Bofarull, M. T. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: propuesta de una pauta de observación en comprensión lectora.* GRAO.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Ed. al castellano: Alianza Editorial.
- Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora.* (1ª ed.). Morat.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas.* Anagrama.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso.* Ed. al castellano: Alianza editorial.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural.* Pirámide.

- Colomer, T. (s.f). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis educación.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. (8va ed.). Wolters Kluwer España.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. (1ª ed.). Siglo Veintiuno.
- Escalante D. T. y Caldera R.V. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, vol. (12) 43, 669-678. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n43/art02.pdf>
- Ferreras, A. y Lucas, M. (diciembre 2000). *Cerebro y cultura*. Congreso mundial de Lecto-escritura. Valencia. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d150.pdf>
- Fung, S.C. (2019). Effect of a canine-assisted read aloud intervention on Reading ability and physiological response: a pilot study. *Animals: an open access journal from MDPI* 9 (8), 474. <https://doi.org/10.3390/ani9080474>
- Gambrel, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *International association reading*. Vol. (50) 1, 14-25.
- Gambrel, L. B. (2011). Seven rules of engagement. *International association reading*. *The Reading Teacher* Vol. (65) 3, 172–178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del sur.
- Gee, N. R. (2016). *How animals help students learn*. [Archivo PDF]. <https://petpartners.org>
- Glejzer C. y Maldonado, A. (2017). Dispositivos del aprendizaje. En C. Glejzer (3ra ed.), *Las bases biológicas del aprendizaje* (pp. 177-205). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Buenos Aires.
- http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/4177/Las%20bases%20biologicas%20del%20aprendizaje_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- González-Ramírez, M.T., Ortiz-Jiménez, X.O. y Landero-Hernández, R. (2013). El rol del estrés del manejador de perros de terapia en la terapia asistida por animales. *Ansiedad y Estrés*. 19 (1), 1-10. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-112149>
- Hall, S.S., Gee, N.R. y Mills D.S. (2016). Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. *PLoS ONE* 11(2). <https://doi:10.1371/journal.pone.0149759>
- Henderson, L., Grové, C., Lee, F., Trainer, L., Schena, H. y Prentice, M. (2020). An evaluation of a dog-assisted reading program to support student wellbeing in primary school. *Children and Youth Services Review*, 118, [105449].
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105449>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de a investigación*. (6ta ed.). McGraw-Hill.
<https://cpb-eu-w2.wpmucdn.com/blogs.lincoln.ac.uk/dist/f/2812/files/2014/06/Lane-Zavada-When-reading-gets-ruff.pdf>
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18011326001>
- Huey, E. (1908). *The psychology and pedagogy of Reading*. The McMillan Company.
- Iacoviello, M., Ringach, P. y Chichotky, V. (2021). La virtualidad en las intervenciones asistidas con animales. *Revista de Psicología*. <https://dx.doi.org/10.24215/2422572Xe109>.
- IAHAIO (2014-2018). *The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved in AAI 2014, update 2018*. International Association of Human-Animal Interaction Organizations. https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2018/04/iahaio_wp_updated-2018-final.pdf
- INEE (2012). *Los textos continuos ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA* [Archivo PDF]. Instituto nacional para la evaluación de la educación.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/>

- INEE (2018). *PLANEA: Resultados nacionales 2018* [Archivo PDF]. Instituto nacional para la evaluación de la educación. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2018_INEE.pdf
- INEGI (2021). *Modulo sobre lectura* [Archivo PDF]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/656>
- Jeroski, S. (2003). *Reading Comprehension: Developing and Assessing Reading Strategies*. Vancouver, Canada.
- Jiménez, X., Hernández, R. y González, M. (2012). Terapia asistida por perros en el tratamiento del manejo de las emociones en adolescentes. *SUMMA psicológica*. Vol. (9) 2, 25-32. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-448x2012000200002
- Kahan, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: children's affiliation with nature. *Developmental review*, 17, 1 – 67.
- Lane, H. B. y Zavada, S. (2013). When Reading gets ruff [Archivo PDF]. *The Reading Teacher* Vol. (67) 2, 87–95.
- 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 and Youth Care Forum*. 43. 655-673. 10.1007/s10566-014-9262-1
- Levison, B. (1997). *Pet-oriented child psychotherapy*. Charles C. Thomas' publisher, LTD.
- Lorenzo, J. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria*. 18 (1), 1-33.
- Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man*. Nueva York: Basic Books.
- Martínez, I. (2016). *La intervención asistida con perros y su aplicación de la atención a la diversidad educativa*. Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L.

- Matchock, R. L. (2015). Pet ownership and physical health. *Current Opinion in Psychiatry*. 28(5).
https://www.researchgate.net/publication/280030561_Pet_ownership_and_physical_health
- Matute, E., Ardila, M. y Roselli, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Editorial Manual Moderno
- McCune, S., Kruger, K., Griffin, J., Esposito, L., Freund, L., Hurley K. y Bures, R. (2014). Evolution of research into the mutual benefits of human–animal interaction. *Animal Frontiers*. 4 (3), 49-58. <https://academic.oup.com/af/article/4/3/49/4638691>
- Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Editorial Paidós.
- Mendoza, F. (2006). Las dos caras de la lectura: motivación y expectativas en el lector de literatura infantil. En ministerio de educación y ciencia, *La motivación de la lectura a través de la literatura infantil* (pp. 9-26). Secretaría General Técnica.
- Molina I. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 121-131. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900>
- Monleón, M. B., Martínez, V. C., y Andreu, J. L. (2017). Terapia asistida con perros en niños y adolescentes. *Revista Española de Pediatría*, 73(2), 79-84.
<https://medes.com/publication/123167>
- Montoya, M. (2018). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. <http://prod77ms.itesm.mx/podcast/EDTM/ID254.pdf>
- Navarro, M., Orellana, P. y Baldwin, P. (2018). Validación de la escala de motivación lectora en estudiantes chilenos de enseñanza básica. *PSYKHE* 27 (1), 1-17.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>.
- Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15. [https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-](https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language)

[language/article/achievement-and-antecedents-of-labelling/FB6C28B784758E0B001C389A61EE0369](https://doi.org/10.1787/b5f07c754-en)

- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA* [Archivo PDF]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5f07c754-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA* [Archivo PDF]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA* [Archivo PDF]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. y Kamil, M. L. (2006). *La enseñanza de la lectura*. Serie prácticas educativas- 12.
- Paredes-Ramos P., Gutiérrez-Delfín A., Ortiz-Jiménez X., Carrasco-García A., Perez-Pouchoulén, M. y Coria-Ávila G. (2016). La presencia de un perro mejora la interacción de niños con trastorno del espectro autista y su terapeuta. *Revista eNeurobiología*. 7(16). <https://www.uv.mx/eneurobiologia/vols/2016/16/Paredes/HTML.html>
- Peláez, E. I. y Valcárcel, E. C. (2002). Modelos de doble-ruta en la lectura. *Revista cubana de psicología*. Vol. 19 No. 3
- Perros y libros A.C. (21 de mayo de 2020). *Representante autorizado y exclusivo del programa de Lectura Asistida con Perros R.E.A.D. de la organización ITA, Intermountain Therapy Animals. USA*. <http://www.perrosylibros.org/medios/>
- Perros y libros A. C. (6 de febrero de 2020). *R.E.A.D. MÉXICO*. www.perrosylibros.org/
- Pet partners (2020). Benefiting from the power of the human-animal bond when personal interaction is not possible. White paper. www.perpartners.org
- Pinilla, L. (2011). *La literatura y la comprensión lectora. Degustando la lectura*. Ecoe ediciones.
- Pinzás, J. (2012). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, nº 12 (1), 2014, 113-114 <http://webs.uvigo.es/reined/>

Quintana, H. (2000). La enseñanza de la comprensión lectora. *Educación* 8.

<https://educacion.jalisco.edu.mx>

R.E.A.D. (20 de febrero de 2020). *Dogs Minnesota*. <http://www.readdogsmn.org/>

Real Academia de la Lengua Española. (sf). Lectura. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado el 20 de febrero de 2020. <https://dle.rae.es/leer>

Reyes, A. (2010). *La lectura*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Rivera-Archundia, M. C. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista científica dominio de las ciencias*. Vol. 1, núm. 1, 2015, 47-6.

Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de neopsicología* 42 (4): 202-210.

Rousseau, C. X. y Tardif-Williams C. Y. (2019) Turning the Page for Spot: The Potential of Therapy Dogs to Support Reading Motivation Among Young Children, *Anthrozoös*, 32:5, 665-677, DOI: 10.1080/08927936.2019.1645511

Sánchez, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1992, 14, 89-112.

Sastrías, M. (1997). *Caminos a la lectura*. Pax México.

Secretaría de educación pública (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa* [Archivo PDF].

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/ii.pdf>

Secretaría de educación pública (s.f). "Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica" [Archivo PDF].

http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula* [Archivo PDF].
https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/10/manual_fomento.pdf
- Secretaria de educación pública. (2014). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. Estándares de lectura* [Archivo PDF]. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-estandares-de-lectura>
- Secretaría de Educación Pública. *Estrategias para incrementar y fortalecer la capacidad lectora* [Archivo PDF].
http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12180/1/images/estrategia_lectora.pdf
- Simón-Paterna, M. (2017). *Programa de educación asistida con perro para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo "EMOCAN"*. [Tesis de maestría, Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953.1/8096>
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código Ético del Psicólogo* (5ª ed). Editorial Trillas.
- Solé, G. I. (2000). *Estrategias de lectura*. GRAO.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. GRAO
- Solé, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? Sí, gracias [Versión electrónica]. *Revista de aula de innovación educativa* 46.
- Soler, M. (2003): *Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Song, Y., Hirose, T. y Koda, N. (2019). Psychosocial Impact of Pet Keeping on Schoolchildren in China. *People and Animals: The International Journal of Research and Practice*: Vol. 2: Iss. 1, Article 4. <https://docs.lib.purdue.edu/paij/vol2/iss1/4/>
- Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa* (Trad. Zayas, S.,). Narcea S.A. de Ediciones.

- Sternberg, R. y Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. Cengage learning.
- Suárez, N., Jiménez, J., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Guzmán, R. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica. *Revista de Psicología y Educación*. 8(2), 171-186. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/97.pdf>
- Triebenbacher S.L. (1998). Pets as transitional objects: their role in childrens emotional development. *Psychol Rep* 82: 191- 200.
- Valdivieso, B. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*. Volúmen 27, 46-68.
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>
- Valdivieso, B. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Van Every, E. (2021). The COVID-19 pandemic has led to a wave of adaptations and new ideas to support therapy animal visitation now and in the future. *Pet partners interactions magazine*, spring 2021, 4-9. www.petpartners.org
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walsh F. (2009). Human-animal bonds II: the role of pets in family systems and family therapy. *Fam Process*. 2009 Dec;48(4):481-99. doi: 10.1111/j.1545-5300.2009.01297. x. PMID: 19930434.
- Weaver, C. (1994). *Reading Process and Practice: From socio-psycholinguistics to Whole Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wigfield, J., Eccles, U., Schiefele, R. y Davis-Kean. (2006). *Social, emotional, and personality development*. Handbook of child psychology. Ed. Hoboken.
- Wilson E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard college.

ANEXOS**Anexo 1****Guía de observación para las sesiones de lectura**

Nombre del alumno: _____ Fecha: _____

Número de sesión: _____ Observador: _____

I. Aspectos generales			
Comportamiento observable	Sí	No	Observaciones
1. Asiste puntualmente a las sesiones			
2. Su actitud suele estar acorde a las actividades realizadas durante la sesión			
3. Se involucra en las actividades			
4. Muestra interés en las actividades			
5. Hubo interrupciones que dificultaron el desarrollo o secuencia de la/la actividad/es			
Comportamiento observable durante la lectura			
1. Su lectura es	Fluida	Medianamente fluida	No luida
2. Omite palabras durante la lectura	Sí	No	¿Cuáles?
3. Sustituye palabras durante la lectura	Sí	No	¿Cuáles?
4. Agrega palabras durante la lectura	Sí	No	¿Cuáles?
5. Respeta signos de puntuación	Sí	Casi siempre	No

6. Entona correctamente las palabras acentuadas	Sí	Casi siempre	No
7. Entona correctamente oraciones interrogativas y exclamativas	Sí	Casi siempre	No
8. Su volumen de voz y entonación son adecuados durante la lectura	Sí	No	Observaciones
9. Durante la lectura se muestra	Seguro (a)	Inseguro (a)	Observaciones
10. Se detiene al leer palabras complejas	Sí	No	Casi siempre
11. Corrige palabras u oraciones mal leídas o pronunciadas	Sí	No	Casi siempre
12. Al leer y cometer errores él/ella se muestra	Tolerante	Disgustado (a)	Observaciones
Aspectos sociales			
1. Interacción verbal con el instructor	Frecuencia	Duración	Observaciones
2. Interacción verbal con compañeros	Frecuencia	Duración	Observaciones
3. El alumno es verbalmente intrusivo	Sí	No	Frecuencia
4. Cuando se le pide participar él/ella se muestra	Dispuesto (a)	Indispuesto (a)	Observaciones
5. Su participación es	Activa	Pasiva	Observaciones
Aspectos emocionales			
1. Su estado de ánimo al inicio de la sesión es	Feliz	Triste	Enojado (otra)
2. Su actitud ante las actividades es	Gusto	Disgusto	Otro
3. Su estado de ánimo al finalizar la sesión es	Feliz	Triste	Enojado (otra)
4. Ante la participación de sus compañeros (as) se	Atento	Distraído	Interrumpe

muestra			
5. Ante los comentarios de sus compañeros se muestra	Tolerante	Disgustado	Otra
6. Los comentarios que emite sobre el trabajo/participación de otros es	Amables/respetuosos	Groseros/intolerantes	Otros

Observaciones: _____

Anexo 2

Consentimiento informado

Lugar: _____ Fecha: _____

Yo _____ PADRE MADRE TUTOR del (de la) menor _____ participante en el PROYECTO: PROGRAMA DE LECTURA ASISTIDA CON PERROS QUE FORMA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA POR LA MAESTRANTE GRECIA VICTORIA REYES RUIZ EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN BAJO LA SUPERVISIÓN Y TUTOTÍA DE LA DRA. XÓCHITL ANGÉLICA ORTIZ, de forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento, para que se realice la toma de documentación fotográfica y videográfica para la realización del proyecto de Investigación: **Estimulación de la comprensión lectora en niños de educación básica a través de la lectura asistida con perros**. Habiendo sido aclaradas previamente todas mis interrogantes acerca de la condición y la finalidad de los datos aportados. Tanto las fotografías como los videos, obtenidos bajo este consentimiento, sólo podrán ser utilizados con fines científicos y académicos dentro del marco de la ética.

Anexo 3

Perfil de Motivación para leer: Escala de Lectura. Adaptación al español (Navarro et al., 2018).

1. Mis amigos creen que soy...
 - a) un muy buen lector
 - b) un buen lector
 - c) un lector medio
 - d) un mal lector
2. Leer un libro es algo que a mí me gusta hacer...
 - a) nunca
 - b) no muy seguido
 - c) a veces
 - d) muy seguido
3. Yo leo...
 - a) no tan bien como mis amigos
 - b) casi igual que mis amigos
 - c) un poquito mejor que mis amigos
 - d) bastante mejor que mis amigos
4. Mis mejores amigos piensan que leer es...
 - a) muy entretenido
 - b) entretenido
 - c) aceptable
 - d) aburrido
5. Cuando me encuentro con una palabra que no conozco, puedo...
 - a) casi siempre logro entenderla
 - b) a veces las logro entender
 - c) casi nunca la logro entender
 - d) nunca logro entenderla
6. Yo le cuento a mis amigos sobre los buenos libros para leer...
 - a) nunca lo hago
 - b) casi nunca lo hago
 - c) lo hago algunas veces

- d) lo hago mucho
7. Cuando leo solo, comprendo...
- a) casi todo lo que leo
 - b) algo de lo que leo
 - c) casi nada de lo que leo
 - d) nada de lo que leo
8. Las personas que leen mucho son...
- a) muy interesante
 - b) interesante
 - c) poco interesantes
 - d) aburridas
9. Yo soy...
- a) un mal lector
 - b) un lector aceptable
 - c) un buen lector
 - d) un muy buen lector
10. Yo creo que las bibliotecas son...
- a) un gran lugar para pasar el tiempo
 - b) un lugar interesante para pasar el tiempo
 - c) un lugar aceptable para pasar el tiempo
 - d) un lugar aburrido para pasar el tiempo
11. Me preocupa lo que otros niños piensen de mi lectura...
- a) todos los días
 - b) casi todos los días
 - c) de vez en cuando
 - d) nunca
12. Saber leer bien es...
- a) no muy importante
 - b) más o menos importante
 - c) importante
 - d) muy importante
13. Cuando el profeso me pregunta sobre lo que yo he leído...
- a) no se me ocurre qué responder
 - b) me cuesta pensar lo que voy a responder

- c) a veces pienso en una respuesta
 - d) siempre pienso en una respuesta
14. Creo que leer es...
- a) una forma aburrida de pasar el tiempo
 - b) una forma aceptable de pasar el tiempo
 - c) una forma interesante de pasar el tiempo
 - d) una forma grandiosa de pasar el tiempo
15. Leer es...
- a) muy fácil para mí
 - b) más o menos fácil para mí
 - c) más o menos difícil para mí
 - d) muy difícil para mí
16. Cuando sea grande yo...
- a) no voy a pasar tiempo leyendo
 - b) voy a pasar poco tiempo leyendo
 - c) voy a pasar algún tiempo leyendo
 - d) voy a pasar mucho tiempo leyendo
17. Cuando estoy en un grupo contando historias...
- a) casi nunca hablo de mis ideas
 - b) algunas veces hablo de mis ideas
 - c) casi siempre hablo de mis ideas
 - d) siempre hablo de mis ideas
18. Me gustaría que mi profesor nos leyera libros en voz alta en clase...
- a) todos los días
 - b) casi todos los días
 - c) de vez en cuando
 - d) nunca
19. Cuando yo leo en voz alta, leo...
- a) muy mal
 - b) más o menos
 - c) bien
 - d) muy bien
20. Cuando me regalan un libro, me siento...
- a) muy feliz

- b) contento
- c) no me siento muy contento
- d) no me siento feliz

Anexo 4

Ejemplo de actividades para realizar durante el Proyecto Círculos Lectores Asistidos por Perros para mejorar la calidad lectora y comprensión en niños de manera presencial bajo la metodología CIEAAC

<i>Reglas básicas del círculo lector</i>	<i>Preguntas sugeridas para comprensión lectora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto hacia sus compañeros • “Nadie corrige” • Lee el que quiere hacerlo (pide su turno) • Guardar silencio mientras los demás leen • Cuidar a nuestro perro de terapia <p><u>Nota: Recordar las reglas al inicio de cada sesión</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Título del libro • Personajes principales • Descripción de estos • ¿De qué trató lo que leíste hoy? • ¿Qué fue lo que más te gusto de la lectura? • ¿Qué fue lo que menos te gustó? • ¿Qué le cambiarías? • ¿Qué piensas acerca de...? • ¿Con que parte te sentiste identificado? • ¿Qué personaje te gustaría ser? ¿Por qué? • ¿Qué personaje no te gustaría ser? ¿Por qué? • Inventa otro final • Inventa otro inicio

Sesión No.1

Actividad	Material	Duración
<p><u>Presentación:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Explicación a los participantes sobre los círculos lectores. 2) El facilitador pregunta a los niños acerca de las reglas básicas 3) Con las reglas sugeridas por los niños, el facilitador explica las reglas esenciales. 4) Se escriben las reglas principales 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina • Marcador 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 minutos
<p>Inicio de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los participantes se sientan en círculo -El facilitador pide voluntario para comenzar a leer -Guiar el proceso de lectura (Intervenir sólo cuando es necesario) 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 minutos
<p>Comprensión lectora</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los participantes se ponen en círculo 2. Deben lanzarse la pelota unos a otros (Siempre manteniendo contacto visual) Evitando que el perro intercepte la pelota. 3. Al niño que no haya agarrado la pelota se le realiza una pregunta de comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Pelota 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 minutos

Anexo 5

Ejemplo de sesión de trabajo durante la lectura asistida por perros mediante la metodología CIEAAC por medio de la plataforma zoom.

Competencia: comprensión de textos escritos

Objetivos: inferir el significado de un texto, lograr identificar las ideas principales de la lectura, empatía y compañerismo, atención ante la lectura.

Momento	Estrategia	Materiales
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> -Saludo. Grissi saluda a los participantes de la sesión y posteriormente se sienta para escuchar recapitulación e indicaciones. -Motivación. Dar inicio mencionando lo entusiasmada que se encontraba Grissi antes de la sesión. -Recapitular lo trabajado en la sesión anterior realizando una lluvia de comentarios (participación voluntaria) -Recordar las reglas de la sesión: prestar atención a los compañeros mientras practican la lectura, no interrumpir al compañero (a) que se encuentra leyendo, no corregir ni hacer comentarios que lastimen o puedan hacer sentir mal a mis compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Computadora -Conexión a internet -Presentación con las reglas para el momento de la lectura
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> -La participación es voluntaria, se coordina únicamente el tiempo de lectura de cada participante y se motiva a todos (as) por igual a ser parte de la lectura. -Grissi permanece recostada escuchando a cada participante leer, antes de iniciar la lectura se comenta que Grissi estará escuchándolos mientras leen, que ella es una excelente compañera de lectura y le encanta que todos los niños y niñas le lean. -Al finalizar la lectura se realizan preguntas de comprensión, la participación es voluntaria. Para esta actividad, Grisi se levanta y permanece sentada en sus patas traseras, pone atención a la cámara y 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuento digital -Material recortable enfocado a la lectura -Pegamento -Tijeras -Colores

	<p>asiente con la cabeza ante la participación de cada estudiante.</p> <p>-Realizar actividad para reforzar la lectura, se dan indicaciones claras y sencillas para que cada participante pueda comprender lo que se está realizando, si es necesario, se repiten las indicaciones o se realizan pequeñas pausas.</p> <p>-Grissi reacciona a la actividad ya finalizada, se para sobre sus patas traseras y mueve su cola al momento en que los estudiantes muestran su trabajo ante la cámara.</p>	
Final	<p>-Se realiza un pequeño resumen de lo trabajado, se motiva a los estudiantes a seguir participando en las sesiones de lectura.</p> <p>-Grissi se despide de ellos, da la pata al mismo tiempo que su manejado comenta que se verán en la próxima sesión.</p>	

Nota: El material para cada sesión es solicitado al inicio de cada semana, con la finalidad de que se pueda conseguir/imprimir o comprar para los martes y jueves (día de sesión de lectura).

Anexo 6

Vista del dominio creado para la aplicación de las subescalas de atención, concentración y memoria del Neuropsi: atención y memoria.

Pantalla de ingreso. Cada estudiante ingresaba con su cuenta de correo personal a donde se le enviaba previamente un código de Axeso, en esta investigación, los correos que se utilizaron para el ingreso fueron los de los padres de familia.



Ingreso Pacientes

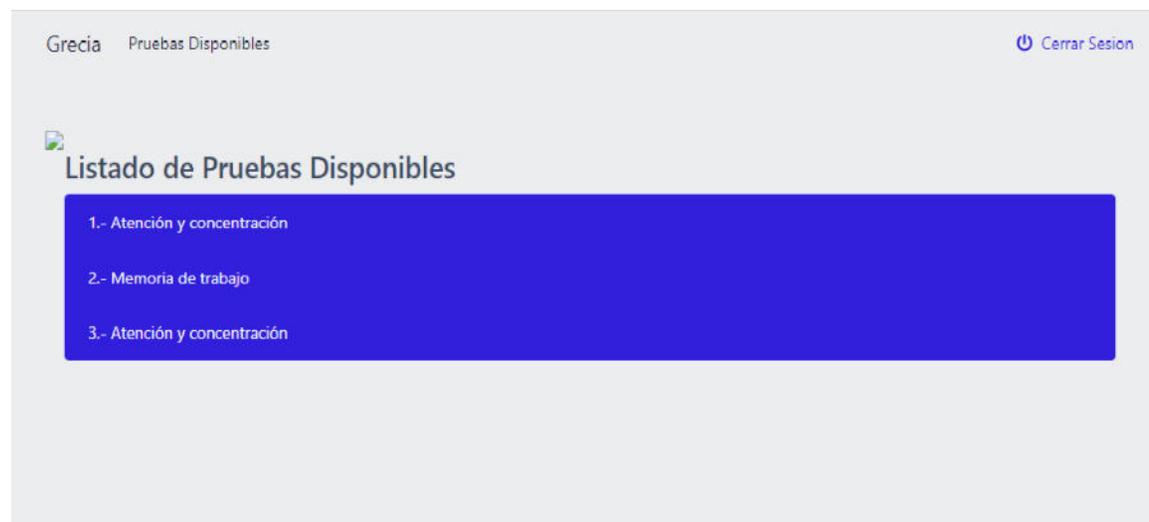
ingresa a tu cuenta

Email

Password

Ingresar

Pantalla de bienvenida a usuarios y de listado de tareas disponibles para cada usuario.



Anexo 7

Dígitos en progresión

Grecia Pruebas Disponibles [Cerrar Sesión](#)

[← Regresar](#)

Atención y concentración
Retención de dígitos en progresión.

Instrucciones:
Voy a leerle una serie de numeros. Cuando termine, usted me los repite en el mismo orden.

[▶ ¡EMPEZAR!](#)

Grecia Pruebas Disponibles [Cerrar Sesión](#)

[← Regresar](#)

Atención y concentración
Retención de dígitos en progresión.

Instrucciones:
Voy a leerle una serie de numeros. Cuando termine, usted me los repite en el mismo orden.

[Contestar](#)

Anexo 8

Dígitos en regresión

Grecia Pruebas Disponibles [Cerrar Sesión](#)

[← Regresar](#)

Memoria de trabajo
Retención de dígitos en regresión.

Instrucciones:
Voy a leerle una serie de números. Cuando termine, usted me los repite en orden inverso

[▶ ¡EMPEZAR!](#)

Grecia Pruebas Disponibles [Cerrar Sesión](#)

[← Regresar](#)

Memoria de trabajo
Retención de dígitos en regresión.

Voy a leerle una serie de números, cuando termine usted me los repite en orden inverso

[Contestar](#)

Anexo 9

Atención y concentración

Grecia Pruebas Disponibles Cerrar Sesión

[← Regresar](#)

Atención y concentración

Detección visual.

Instrucciones:
Esta tarea consiste en seleccionar todas las figuras que sean iguales a esta . Tiene 1 minuto para hacerlo

[▶ ¡EMPEZAR!](#)

Registro de la aplicación de detección visual

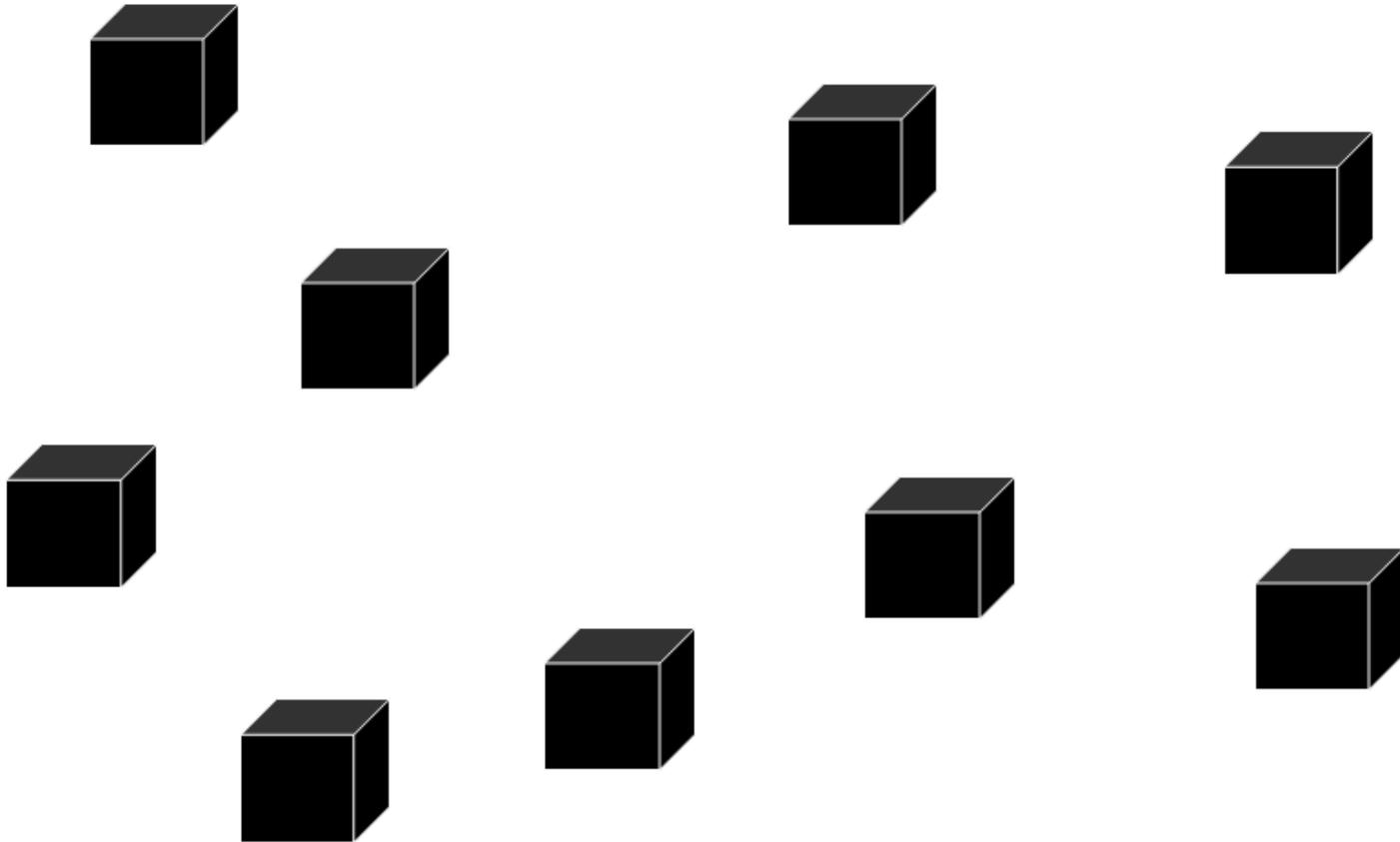
Atención y concentración

Puntuación: 18

#	Respuesta Secuencia	Respuesta	Aceptada	Fecha de Registro	#	Respuesta Secuencia	Respuesta	Aceptada	Fecha de Registro
1	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:27	12	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:44:01
2	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:29	13	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:44:02
3	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:31	14	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:44:08
4	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:31	15	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:44:09
5	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:38	16	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:44:15
6	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:40	17	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:44:18
7	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:44	18	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:44:22
8	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:47					
9	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:47					
10	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:54					
11	SELECCIONADO	★	SI	2021-03-25 18:43:56					

Anexo 10

Rediseño de la subprueba cubos en progresión y regresión por la UNYPC



Anexo 11

Ejemplo de sesión de trabajo durante la práctica de la lectura por medio de la plataforma zoom.

Competencia: comprensión de textos escritos

Objetivos: inferir el significado de un texto, lograr identificar las ideas principales de la lectura, empatía y compañerismo, atención ante la lectura.

Momento	Estrategia	Materiales
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> -Saludo. -Motivación. Dar inicio mencionando los beneficios de practicar la lectura con niños y niñas de su edad. -Recapitular lo trabajado en la sesión anterior realizando una lluvia de comentarios (participación voluntaria) -Recordar las reglas de la sesión: prestar atención a los compañeros mientras practican la lectura, no interrumpir al compañero (a) que se encuentra leyendo, no corregir ni hacer comentarios que lastimen o puedan hacer sentir mal a mis compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Computadora -Conexión a internet -Presentación con las reglas para el momento de la lectura
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> -La participación es voluntaria, se coordina únicamente el tiempo de lectura de cada participante y se motiva a todos (as) por igual a ser parte de la lectura. -Al finalizar la lectura se realizan preguntas de comprensión, la participación es voluntaria. -Realizar actividad para reforzar la lectura, se dan indicaciones claras y sencillas para que cada participante pueda comprender lo que se está realizando, si es necesario, se repiten las indicaciones o se realizan pequeñas pausas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuento digital -Material recortable enfocado a la lectura -Pegamento -Tijeras -Colores
Final	<ul style="list-style-type: none"> -Se realiza un pequeño resumen de lo trabajado, se motiva a los estudiantes a seguir participando en las sesiones de lectura. 	

Nota: El material para cada sesión es solicitado al inicio de cada semana, con la finalidad de que se pueda conseguir/imprimir o comprar para los martes y jueves (día de sesión de lectura).