

Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de educación artística

Learning strategies and reading comprehension in art education students

Estratégias de aprendizagem e compreensão leitora em estudantes de arte-educação

Rodolfo E. Tolentino¹ &

<https://orcid.org/0000-0003-2480-5869>

Herbert Robles

<https://orcid.org/0000-0002-5937-5937>

<https://doi.org/10.53287/kgao4028oc78j>

Fecha de ingreso: 15 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 3 de enero de 2023

Conflictos de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de interés

-
- 1 - Rodolfo Eloy Tolentino Escarcena. Licenciado en Educación (2012) por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Segunda Especialidad en Educación Artística con mención en Danza (2021) por la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas. Magíster en Educación Superior (2020) con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior. Doctorando en Educación (2021) por la Universidad San Ignacio de Loyola. Catedrático de pregrado de la Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Especialista en metodología, folklore y lenguaje. Correo electrónico.: rtolentino@ucss.edu.pe
- Herbert Robles Mori, Licenciado en Psicólogo (2001) por la Universidad Ricardo Palma. Doctor en Ciencias de la Educación (2016) por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Maestro en Psicología (2018) con mención en Diagnóstico Psicopedagógico por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Maestro en Educación (2007) con mención en Problemas de Aprendizaje por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Catedrático de posgrado y pregrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Universidad Peruana Cayetano Heredia y Universidad San Ignacio de Loyola. Coordinador Académico y de Investigación, especialista en metodología, psicometría y estadística. Correo electrónico: herbert.robles.m@upch.pe

Resumen

Las estrategias de aprendizaje y la comprensión de lectura representan temas urgentes de revisión en el nivel educativo, lo es dentro de la educación básica y superior; sin embargo, con diferencias específicas, en el ámbito de la educación artística aún han sido poco exploradas. Así pues, los estudiantes de educación superior privilegian los aprendizajes relacionados al fortalecimiento de su talento o actividad artística de diversas manifestaciones artístico culturales, a la par que reciben una educación integral que permita la contribución con su perfil de egreso (pedagogos del arte). Esta situación ha determinado que se describa la relación entre dos variables de investigación para tomar acción educativa en este grupo de estudio en particular. El alcance correlacional, dentro de lo cuantitativo, ha servido para que, con la aplicación de dos instrumentos: una escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) y una prueba que mide el nivel de comprensión lectora en 64 alumnos de arte en educación superior, se concluya que no existe relación ($p \geq 0,05$) entre estas. Esto es estadísticamente significativo con un p-valor = ,617. En tal sentido, los estudiantes, si bien reciben el aprendizaje de las estrategias, no tienen relación con el desarrollo de su competencia lectora dada su escasa práctica.

Palabras clave

Estrategias; Aprendizaje; Comprensión; Lectura; ACRA

Abstract

Learning strategies and reading comprehension represent urgent review issues at the educational level, it is within basic and higher education; however, with specific differences, in the field of artistic education they have still been little explored. Thus, higher education students privilege learning related to strengthening their talent or artistic activity of various cultural artistic manifestations, while receiving a comprehensive education that allows the contribution to their graduation profile (art pedagogues). This situation has determined that the relationship between two research variables is described in order to take educational action in this particular study group. The correlational scope, within the quantitative, has served so that, with the application of two instruments: a scale of learning strategies (ACRA) and a test that measures the level of reading comprehension in 64 art students in higher education, conclude that there is no relationship ($p \geq 0.05$) between them. This is statistically significant with a p-value = .617. In this sense, the students, although they receive the learning of the strategies, are not related to the development of their reading competence given their little practice.

Key words

Strategies; Learning; Comprehension; Reading; ACRA

Resumo

Estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura representam questões urgentes de revisão no nível educacional, seja na educação básica e superior; porém, com diferenças específicas, no campo da educação artística ainda são pouco exploradas. Assim, os estudantes do ensino superior privilegiam as aprendizagens relacionadas com o reforço do seu talento ou atividade artística de diversas manifestações artísticas culturais, ao mesmo tempo que recebem uma formação integral que permite contribuir para o seu perfil de formação (pedagogos da arte). Essa

situação determinou que a relação entre duas variáveis de pesquisa seja descrita para a ação educativa nesse grupo de estudo específico. O escopo correlacional, dentro do quantitativo, serviu para que, com a aplicação de dois instrumentos: uma escala de estratégias de aprendizagem (ACRA) e um teste que mede o nível de compreensão leitora em 64 estudantes de arte do ensino superior, concluimos que há nenhuma relação ($p \geq 0,05$) entre eles. Isso é estatisticamente significativo com um valor de $p = 0,617$. Nesse sentido, os alunos, embora recebam o aprendizado das estratégias, não se relacionam com o desenvolvimento de sua competência leitora dada sua pouca prática.

Palavras-chave

Estratégias; Aprendizagem; Compreensão; Leitura; ACRA

1. Introducción

Ciertamente, la información y sus sistemas de transmisión han ido evolucionando de manera cada vez más vertiginosa. El cambio producido ha evidenciado la modificación de estructuras sociales y una mayor atención en su dinamismo. Así pues, la sociedad de la información vincula novedosos y múltiples sistemas comunicativos de manera globalizada. Es así como en este tipo de sociedad son percibidas prácticas socioculturales que contribuyen a que los sujetos, en sus procesos simbólicos, puedan socializar hacia contextos donde se tienen en cuenta los variados modos de comprensión de la información en sus diversos niveles y tipos (Balmaceda, 2018).

En este contexto, la lectura es una actividad práctica y sociocultural cuyo abordaje no se agota solo en lo lingüístico o psicológico; sino que es preciso comprender que sus significados son develados por cada grupo, comunidad o entorno social; por ende deben ser analizados también desde lo social (Granja y Cano, 2021). Efectivamente, la lectura implica, aparte de la adquisición de la información y sus inferencias, la capacidad de “evaluar las fuentes de información, identificar puntos de vista, el contexto, la identidad de los sujetos, su posición en la sociedad” (Zárate, 2018, p. 182).

Efectivamente, la competencia en lectura implica procesos interactivos y de recons-

trucción producto del cúmulo de experiencias y saberes previos. A esto se le suma el concepto de lectura como ejercicio de asimilación de contenidos que generan significados completos y contextualizados en un espacio y tiempo (Guerrero, 2017) cuyo valor es tan complejo y trascendental que posibilita que la persona se desarrolle en los diversos ámbitos de acción (Colom y Touriñán, 2007). Esta utilidad inmediata hace que la lectura y su proceso comprensivo sean caracterizadas como funcionales (Cassany, 2006); es decir, que su valor vaya más allá de un puntaje óptimo en una prueba de rendimiento; de modo que sirva para sostener el desarrollo en el mundo académico y laboral en todos sus sentidos, así como la formación de una sociedad más consciente de sus interrelaciones sociales.

Ante esta situación, en el contexto mundial, se aprecia que el 14% de los estudiantes europeos no logran alcanzar los estándares mínimos de comprensión lectora (UNESCO, 2017). De forma análoga, en América Latina y el Caribe los valores de comprensión lectora en sus niveles literal e inferencial oscilan entre 22.9% y 27.0% respecto a las cinco matrices de análisis curricular propuestas en el Reporte del Estudio de análisis curricular CIAE-LLECE (UNESCO, 2020). Así mismo, el informe PISA (OCDE, 2018) demuestra que el nivel promedio de lectura en el Perú, res-

pecto al informe del 2015 ha tenido una variación de +3,0: el país aún se ubica por debajo de otros de la región como Uruguay, Brasil, Argentina o México sin mayores mejoras en el nivel inferencial y crítico, situación para una población próxima al ingreso en la educación superior. Esta dificultad refleja una realidad que se le atribuye a la decodificación, fluidez y rapidez de la lectura en desmedro de la comprensión íntegra del texto (Rosero, 2019).

La educación es un continuo expresado en el desarrollo de las competencias en cada nivel de estudio, es así como la secundaria es un paso básico orientado hacia la consolidación en la educación superior. Por esta razón, al ingresar en la universidad, los estudiantes deben de haber logrado los estándares de aprendizaje requeridos para su desarrollo profesional; empero esta situación sufre un desencuentre plausible entre lo que debería ser y lo que en realidad es (Villamizar; 2018), sumado a esto, deja muchos vacíos que se intentan cubrir: en su mayoría son más del 50% los que se ubican en un nivel bajo de comprensión lectora (Rivera et al., 2020).

En el contexto educativo, en consonancia con la psicología cognitiva, las estrategias de aprendizaje (EA) tienen relación con las competencias comunicativas de lectura; puesto que se organizan en procesos de metacognición, procesamiento, motivación, entre otras, que afectan a todos los niveles educativos (primaria, secundaria, superior). De aquí que las competencias lectoras de los estudiantes se desarrollan en un continuo devenir apoyado en los diversos procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información (Solano et al., 2016). En ese sentido, diversos estudios contribuyen con la necesidad de asociar ambos constructos. Así, para Montoya (2019) las estrategias de decodificación de la información (una de las dimensiones de las EA) tienen relación significativa con la comprensión lectora;

además, se ha comprobado la eficacia de los procesos metacognitivos, la evaluación y la planificación como predictora de esta (Solano et al., 2016) sumado con el desarrollo de elevados niveles de comprensión luego de la aplicación de las EA (Rosero, 2019).

Atendiendo a los actores del estudio, los estudiantes del primer ciclo de educación artística, específicamente los que se dedican al aprendizaje de la danza folklórica de manera profesional como artistas o pedagogos, son un grupo que prioriza el desarrollo del talento, en su mayoría, sin dejar de lado los aspectos formativos. En la observación directa se han notado deficiencias en la comprensión de textos que evidencian cierta preocupación (Cerrón, E., comunicación personal, 20 de junio de 2018). Vinculado a esto, el desarrollo de las EA forma parte de un recurso que se emplean en todas las áreas y que algunos planes de estudio lo consideran como una materia sin mayor importancia dentro de los cursos básicos.

Dicho esto, es necesario conocer si en los estudiantes de una escuela de formación artística existe relación entre ambas variables, debido a que hay una brecha de conocimiento en un grupo de aprendizaje distinto al del perfil de alumno de otros programas de estudio como lo es el universitario; por ello, la escuela de folklore, siendo una institución de formación en educación superior, atiende a fines más específicos desde lo cultural que a una formación especializada en distintas ciencias, como lo expresan los perfiles de egreso de cada casa estudio.

Finalmente, el reflejo de este interés por el develamiento de las manifestaciones culturales permite comprender que la formación que manejan los estudiantes está enfocada desde lo artístico, desde sus elementos prácticos, la expresividad del cuerpo o el reconocimiento de elementos

musicales (Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas, 2017) cuyos atributos permiten el desarrollo de una manifestación artística; razón necesaria para sostener que los aspectos teóricos que emergen de los textos solo se basan en la revisión del material de estudio con fines de una exposición, debate o tarea de investigación específica. Estas actividades son pocas en el primer ciclo y se organizan como complemento de los temas enfocados a la educación artística.

Para una mejor comprensión del tema se pasa a desarrollar los aspectos conceptuales de cada variable de estudio con el fin de contextualizar y justificar la trascendencia del estudio.

Comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido abordada desde distintos enfoques, en este caso el enfoque comunicativo buscó renovar las presunciones estructuralistas y tradicionalistas en el proceso de aprendizaje. Así, la lengua es entendida como un medio de comunicación que permite la interrelación. En esa línea, deja de lado el concepto de lengua como objeto de conocimiento cuyo valor analítico es abordado de manera descontextualizada (Ríos, 2021). El cambio de enfoque metodológico significó un recurso en la construcción del acto comunicativo para que este sea funcional, además de que sea posible de ser aplicado dentro de un contexto específico y una situación determinada.

En el abordaje de los elementos compositivos de las competencias comunicativas, es preciso considerar el estudio de cuatro áreas (Canale, 1995 como se citó en Waly, 2020): la primera es la *competencia gramatical* la que se enfoca en la comprensión y expresión de la lengua; la segunda, en la *competencia sociolingüística* que está centrada en el contexto en el que se

encuentra el sentido de un significado o su adecuación apropiada; la tercera es la *competencia discursiva* que permite el desarrollo de mecanismos de coherencia y cohesión en favor de brindar comprensión al texto; finalmente la *competencia estratégica* que permite analizar el empleo de recursos, sean verbales o no, con el objetivo de generar reflexión sobre los errores en el proceso comunicativo que conlleve al proceso de edición o revisión.

De esta forma, la comprensión lectora se desarrolla continuamente a través de la participación de dos elementos clave: el lector y el texto. El éxito del desarrollo de la competencia tiene que ver con la validez de la construcción del razonamiento por parte del lector vinculado con el contenido del texto. Tal como lo sostiene Gonzales (2018) la interacción que se desarrolla entre el lector y el texto es fundamento necesario que se teje en la comprensión, dicho de otro modo, el lector se relaciona con la información que el autor le presenta, sumada a la información que tuvo guardada en su mente. Coincidentemente, Pinzás (2003) manifestaba que hay una relación análoga entre el proceso lector y el proceso constructivo donde el sujeto decodifica el significado para que poco a poco vaya estructurando o construyendo el modelo del texto que ha analizado.

Además, en el 2003, Pinzás ha podido demostrar que existe una fuerte relación entre construcciones previas, la información que ingresa y que va alimentando la capacidad de comprensión textual del sujeto. Esto es posible debido a que existe un carácter intencional en los textos que se lee y que el lector logra identificarlos (Solé, 2004) como parte de estos conocimientos que trae a partir de sus experiencias y lo que acercan a la amplia cantidad de intenciones que cada autor implica en sus producciones; en tal sentido, también genera una gran cantidad de interpretaciones.

Estrategias de aprendizaje

Las EA tienen relación con las diversas teorías del aprendizaje; sin embargo, centran su atención en el cognitismo donde específicamente valoran los aportes de las teorías de procesamiento de información. Surge en los años 50 e inicios de los 60 (siglo XX) reflejo del vacío que se dejaba en las propuestas del conductismo sobre el modelo estímulo-respuesta. Este dejaba de lado el papel del sujeto como poseedor de conocimientos previos, distintas capacidades y del medio ambiente que proporciona información que capta el sujeto, su codificación y posterior relación con el conocimiento que existe en sus esquemas previos (Arkavazi y Nosratinia, 2018).

Las EA se nutren de la “descomposición recursiva” que consiste en la transformación de la información desde lo más complejo hasta lo específico. De esta forma, es importante atender el desarrollo de la formación de un todo como elemento complejo; para que, a través de la descomposición de sus partes, con una metodología adecuada, se pueda aprovechar el sustrato de cada elemento analizado.

Los estudios referidos a las EA y su relación con otras variables relacionadas con la pedagogía tienen su origen en los años noventa. Estas investigaciones centraron sus esfuerzos en aspectos descriptivos, con relevante fundamento teórico, resultando necesario el desarrollo de una seria discusión para valorar el aporte empírico; debido a que, existe la necesidad de identificar con total claridad la tangible relación entre el uso de estas y el avance del aprendizaje. Con esto, se debe tener claridad sobre dos cuestiones: si las EA contribuyen a que el estudiante aprenda o si las EA son el resultado de este proceso (Cárdenas-Narváez, 2019).

Ciertamente, las EA son una suma de mecanismos u operaciones que el estudiante

activa de manera consciente y voluntaria (Wan et al., 2020) cuyas acciones son significativas y permiten el logro de los aprendizajes (Gordillo et al., 2020). En relación con esto último, Lugo et al. (2019) propone tres grandes objetivos que permitan desarrollarlas: el primero es la adquisición de las nociones básicas para el tratamiento de un tema; el segundo, el aumento de la capacidad resolutoria o de decisión; finalmente, el abordaje analítico de las condiciones posibles que favorezcan resolver problemas.

En este estudio, el modelo elegido es la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) elaborada por Román y Gallego (1994). Así pues, se fundamentan en cuatro estrategias: Estrategias de adquisición de información: Se inicia con la selección de un estímulo que es transformado para desarrollar procesos atencionales y de repetición que se almacenan en la memoria a corto plazo. Estrategias de codificación de información: Traslada la información de la memoria de corto plazo hacia la de largo plazo mediante la creación de un código que posibilite la creación de significados más amplios. Estrategias de recuperación de información: Tiene que ver con la verificación del contenido que se encuentra almacenado de modo que active el proceso de recuerdo o recuperación en la generación de respuestas. Estrategias de apoyo al procesamiento: Su desarrollo obedece a procesos metacognitivos que apoyan el logro de aprendizajes mediante una reflexión cuyo tránsito ha devenido de las etapas anteriores (Añez, 2016).

En la tabla 1, se precisan las estrategias relacionadas con cada escala. En este caso son nueve estrategias para cuatro escalas que se organizan por orden de desarrollo de habilidades y capacidades. De esta forma, será primero que se inicien con estrategias de adquisición para validar los procesos de codificación hasta el logro de los procesos metacognitivos sus-

tentados en el apoyo al procesamiento de información.

Tabla 1
Clasificación de las escalas de aprendizaje ACRA

Escala	Estrategias
Escala de estrategias de adquisición de la información	Estrategias atencionales Estrategias de repetición
Escala de estrategias de codificación de información	Estrategias de nemotecnización Estrategias de elaboración Estrategias de organización
Escala de estrategias de recuperación de información	Estrategias de búsqueda Generación de respuestas
Escala de estrategias de apoyo al procesamiento de la información	Estrategias metacognitivas Estrategias socioafectivas

Nota. Román y Gallego (1994). *Escala de estrategias de aprendizaje, ACRA*.

Las estrategias se perciben desde un punto de vista holístico, donde cada una adquiere un nivel de complejidad distinto y que al final el uso efectivo de todas puede garantizar el logro del aprendizaje determinado.

II. Método

Tipo y diseño de investigación

El estudio se centra en la investigación básica; ya que, tiene la intención de convertir el conocimiento puro en conocimiento funcional o útil para contribuir con el desarrollo de las teorías fundamentadas en el tema propuesto. Como lo menciona Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) en este tipo de investigación, el interés se centra en desarrollar el conocimiento para profundizar en las diversas teorías y/o principios para explicarlas sin un fin práctico.

Por su parte, el diseño tomado fue el no experimental; ya que, no existe la manipulación de las variables de manera intencional; solo se observa el fenómeno tal cual ocurre en su propio ambiente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) y de

alcance correlacional; ya que, la intención es determinar la relación entre dos variables de estudio enmarcado en el enfoque cuantitativo.

Variables de estudio

1. Estrategias de aprendizaje (adquisición de la información, codificación de información, recuperación de información y apoyo al procesamiento de la información)
2. Comprensión lectora.

Población y muestra del estudio

La población estuvo conformada por todos los estudiantes del ciclo I de educación superior de una escuela de formación artística. El título por optar es de Educación Artística con mención en Danza Folklórica. El total de ellos fueron 200 estudiantes.

La muestra, debido a que representó un grupo de mayor acceso, siguió el modelo del muestro no probabilístico por conveniencia. Con esto la muestra quedó conformada por 64 estudiantes que ingresaron en el 2019-2.

En todo momento se informó a los participantes sobre el desarrollo del estudio; además, luego de solicitar el permiso a las autoridades de la escuela de formación artística, se procedió a la lectura y firma del consentimiento informado. Se acompañó a los estudiantes durante la aplicación de la prueba para absolver sus dudas y analizar sus comportamientos.

Instrumentos

Se han empleado dos instrumentos: uno de ellos es la *Escala de estrategias de aprendizajes (ACRA)* compuesta por 119 ítems. Para determinar la validez y confiabilidad del estudio a nivel local, se hizo referencia al estudio de Wong et al. (2019) quienes realizaron el análisis psicométrico de las EA (ACRA) en alumnos de tres universidades peruanas. Al respecto para todos los ítems de las dimensiones *adquisición, codificación, recuperación y apoyo* encuentran que las correlaciones ítems test son significativas, todos los valores de los ítems están por encima del criterio 0,20 (ítems relevantes). Para el caso de la confiabilidad, los valores fueron 0.817; 0.929; 0.873 y 0.926 respectivamente; por tanto

concluyen que la consistencia interna del instrumento es adecuada.

El otro instrumento es una prueba de rendimiento denominada *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. Esta fue diseñada por Olimpia Llanos Cuentas (Llanos, 2008) basado en el enfoque comunicativo textual. La validez estuvo a cargo de 7 jueces (5 de lengua española y 2 psicólogos especialistas en pruebas) quienes, bajo un análisis cualitativo, determinaron la representatividad de los ítems con un 86% de concordancia entre ellos. Este proceso estuvo relacionado con el cuadro de descripción de habilidades y la comprobación de sus niveles de dificultad (tomado a 136 estudiantes ingresantes a la educación superior en Lima como prueba piloto): índice de dificultad e índice de calidad cuyos valores oscilan entre 0.211 y 0.794. Acerca de la consistencia interna (fiabilidad) el cálculo de la confiabilidad se efectuó a través del estadístico de Alfa de Cronbach para ítems politómicos. El total de ítems (20) obtuvieron, en promedio, un puntaje igual a 0.736.

III. Resultados

Tabla 2
Prueba de Kolgomorov-Smirnov en ambas variables y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje

VARIABLES Y DIMENSIONES	ESTADÍSTICOS	P-VALOR
Comprensión lectora	,067	,200
Estrategias de aprendizaje	,080	,200
Adquisición de información	,095	,200
Codificación de la información	,078	,200
Recuperación de la información	,114	,039
Apoyo a la información	,137	,004*

Nota: * $p < .05$

En la tabla 2, se observa que el p-valor = ,200 para las dos variables. Ambas registran valores altos de manera significativa. Por otro lado, las dimensiones de las EA tienen valores altos para las dimensiones “adquisición de la información” y “codificación de la información”; sin embargo, las otras dos dimensiones no se encuentran en la misma situación. En tal sentido, debido a que se determinará la relación entre la primera variable y las dimensiones de la segunda; se ha tomado decisión de optar por el análisis paramétrico para las dos primeras dimensiones en relación con la comprensión lectora y lo no paramétrico para las dimensiones “recuperación de la información” y “apoyo a la información”, dadas las condiciones de distribución no normal de los elementos puestos en análisis.

Tabla 3

Correlación de Pearson para las variables

	Comprensión lectora
Estrategias de aprendizaje	-,064
Significancia (p-valor)	,617*

Nota: * p > .05

La tabla 3, permite apreciar el valor de correlación obtenido $r = -,064$ con un p – valor = 0,617; en tal sentido, hay ausencia de relación; por lo que, se afirma que no existe evidencia significativa que permita asegurar lo contrario dados los valores señalados.

Tabla 4

Correlaciones de Pearson para las dimensiones de las EA y la comprensión lectora

Estrategias de aprendizaje	Comprensión lectora
Adquisición de la información	,308
Codificación de información	,645*

Nota: * p > .05

La tabla 4 permite apreciar el p-valor de las correlaciones para las dimensiones de las EA y la comprensión lectora. Se determina que para que exista correlación significativa, el p-valor debe ser menor a 0,05; sin embargo, se presentan, en todos los casos, valores más altos (,308; ,645). En tal sentido, no existe relación entre la variable comprensión lectora y ninguna de las dimensiones de las EA.

Tabla 5

Correlaciones de Spearman para las dimensiones de las EA y la comprensión lectora

Estrategias de aprendizaje	Comprensión lectora
Recuperación de información	,315
Apoyo al procesamiento de la información	,578*

Nota: * p > .05

La tabla 5 presenta el p-valor de correlación entre la variable comprensión lectora y las dimensiones recuperación de información y apoyo al procesamiento de la información. En el primer caso $p = ,315$; mientras que en el segundo $p = ,578$; se concluye que los valores están por encima del valor determinado $p = 0,05$. Por tanto, no existe relación entre la comprensión lectora y ninguna de las dimensiones de las EA.

IV. Discusión

Respecto al estudio de la relación entre las EA y la comprensión lectora, la evidencia científica de esta investigación permite confirmar que no existe relación entre ellas ($p = 0,617$). Es de notar que las estrategias de aprendizaje reflejan un interés teórico desde la formación en edu-

cación básica con mejora continua de sus estándares en la superior; sin embargo, no representa un tema de importancia en la escuela de formación artística; puesto que no se generan condiciones en sus diversas actividades e instrumentos de gestión: cursos generales relacionados con el desarrollo de estrategias, sílabos con estrategias activas, guías de aprendizaje, formación curricular, etc. Es así, que el interés está enfocado en el desarrollo de sus capacidades artísticas desde sus talentos y destrezas psicomotoras.

En el Perú, existen una serie de investigaciones sobre EA desde lo descriptivo-correlacional sin mayor injerencia en estudios experimentales. La evidencia demuestra que esta se asocia con estudios de rendimiento académico y desarrollo de competencias curriculares; pero aplicados a una muestra de estudiantes de educación secundaria y/o de educación superior con rango universitario para carreras distintas a las de formación artística (medicina, educación, administración, etc.): aún es escasa la evidencia en estudiantes de escuelas de formación profesional cuyo perfil esté íntimamente relacionado con la danza o música.

A diferencia de esta investigación, Solano et al. (2016) halló relación entre las EA, la comprensión lectora y el rendimiento académico, dentro de sus consideraciones ha sido importante el ambiente escolar, la identificación de información relevante y el desarrollo de la metacognición; es decir que los diversos elementos intervinientes pudieron condicionar una mejora en la lectura. Sumado a lo anterior, las estrategias de decodificación tienen relación con la comprensión lectora (Montoya, 2019) además se ha comprobado de que si existiesen programas de intervención en EA, se elevarían los niveles de comprensión (Rosero, 2019). Este es un aspecto para tener en cuenta; ya que, en esta muestra

en particular, existe cierto descontento en el tratamiento que le dan a sus continuas demandas educativas; por ejemplo, un currículo alineado a sus necesidades de formación profesional como pedagogos del arte. Además, son muy pocas las actividades relacionadas con procesos reflexivos, situación que es necesaria para la validez de la construcción del razonamiento (Gonzales, 2018).

La investigación de Martínez (2017) coincide con los resultados de este estudio. Sus resultados han demostrado la no relación entre la comprensión lectora y las estrategias de adquisición de la información (dimensión de las EA) producto de la falta de acompañamiento durante su proceso de aprendizaje. De esta manera, se hace visible la necesidad del rol del docente como mediador en el proceso de construcción de los aprendizajes, si bien estas operaciones deben ser conscientes y voluntarias (Wan et al., 2020) es necesario que se garantice el acompañamiento hasta que el estudiante sea autónomo en sus proceso de aprendizaje de las EA, con mayor razón si son procesos cognitivos y metacognitivos. Por estas razones, se incluye en esta discusión la observación durante el desarrollo de la evaluación, ya que los estudiantes pocas o casi ninguna vez realizaban actividades que presumieran mecanismo de repaso mental: aspecto fundamental en el trabajo de la memoria (Pinzas, 2003).

Finalmente, tal como lo afirman Román y Gallego (1994), los estudiantes son selectivos en el momento de emplear determinadas estrategias para el desarrollo de sus asignaturas. Es poco probable que sigan todas las estrategias que se presentan en el ACRA, ya sea por desconocimiento o por falta de motivación y práctica. También, cabe la posibilidad de que desarrollen las más sencillas o aquellas con las que hayan tenido mayor familiarización.

V. Conclusiones

Por las razones expuestas, se concluye que en los estudiantes de educación artística no existe relación entre las EA, ni en sus diversas dimensiones, y la comprensión lectora enfocada en la diversidad de textos diseñados para el I ciclo de estudios en el nivel superior. Por lo tanto, se recomienda promover el desarrollo de estas como parte de un recurso disponible de manera interdisciplinar de modo que se asegure su transferencia. Las EA han sido muy desarrolladas en las universidades a nivel nacional y merecen una especial atención en el diseño del plan de estudios, sobre todo en los primeros ciclos.

Finalmente, en el estudio se encontraron limitaciones en función de horarios de aplicación del cuestionario dada la carga laboral de los docentes de la escuela de formación artística y la falta de estudios que demuestren la correlación de variables destinadas a los primeros ciclos de la educación en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Añez, M. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (2), 87-101. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.671>
- Arkavazi, S. y Nosratinia, S. (2018). Self-regulation and Locus of Control Predicting EFL Learners' Willingness to Communicate. *Theory and Practice in Language Studies*, 8 (8), 1094-1103. <https://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol08/08/26.pdf>
- Balmaceda, K. (2018). Transformación de una comunidad de aprendizaje en una comunidad de docentes lectores, en el marco del programa todos a aprender. *bol.redipe*, 7 (12), 158-70. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/656>
- Cárdenas-Narváez, J. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10 (27), 115-135. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2019.27.343>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Colom, A. J., y Touriñán, J. M. (2007). La lectura en el siglo XXI. *Madrid, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*.
- Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas. (ENSFJMA, 2016). *Plan de estudios – Educación danza*.
- Granja, L. y Cano, M. (2021). *La literacidad como estrategia pedagógica en los procesos de la educación inclusiva en contextos de la diversidad sociocultural*. Dykinson.
- Gonzales, F. (2018). *Uso de estrategias de comprensión lectora como herramientas para el logro de las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel primaria de la institución educativa 50201-La Convención Cusco* [tesis de Segunda Especialidad, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <https://repositorio.uarm.edu.pe/handle/20.500.12833/1248>
- Gordillo, Liliana D.J., Domínguez, Benedicta M., Vega, Claudia, De la Cruz, Adriana, y Angeles, Mario. (2020). El marketing educativo como estrategia para la satisfacción de alumnos universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 8(spe), e499. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe1.499>
- Guerrero, J. (2017). *Estrategias meta-cognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6468/Guerrero_gj.pdf?sequence=3

- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education
- Llanos, O. (2008). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* [tesis de maestría, Universidad de Piura]. https://pirhua.udpe.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf
- Lugo, C. S. J., Hernández, G. R., Ponce de León, M. del C. E., & Montijo, E. L. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 9(17). <https://doi.org/10.55777/rea.v9i17.1054>
- Martínez, D. (2017). *La comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de secundaria en un colegio privado de Lima* [tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12739/Martinez_ED.pdf?sequence=1
- Montoya, C. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa particular en el distrito de Chorrillos* [tesis para optar el grado académico de maestra en psicología mención en problemas de aprendizaje, Universidad Ricardo Palma]. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/2869/PSIC_T030_43091697_M%20%20%20MONTROYA%20VARGAS%20CAROL%20MAGGI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE, 2018). *Resultados PISA 2018. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a89c90e1es/index.html?itemId=/content/component/a89c90e1-es>
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. PUCP. Fondo Editorial.
- Ríos, M. (2021). *Lenguaje oral y conciencia fonológica en niños de 5 y 6 años de una escuela pública de Piura* [tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/8761/RIOS_DM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivera, E. M. C., Puente, S. M., y Calderón, L. A. R. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9 (17), 203-231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Román, J. y Gallego, S. (1994). *Escala de estrategias de aprendizaje*, ACRA. TEA Ediciones.
- Rosero, M. I. (2019). Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. *Acción Y Reflexión Educativa*, (44), 64–81. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/674
- Solano, N.; Manzanal, A. Jimenez-Taracido, L. (2016). Learning strategies, reading comprehension and academic achievement in Secondary Education. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 47-456. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031011>
- Solé, I., y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar. *Lectura y vida*, 25 (4), 6-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Sole.pdf/view
- UNESCO (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. Fact Sheet No. 46 September 2017 UIS/FS/2017/ED/46*. <http://>

uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf/.

UNESCO (2020). *¿Qué esperan aprender los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019)*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000373982&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_5a163243-4c99-4bb6-9f76-8fd0ef0d174c%3F_%3D373982spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000373982/PDF/373982spa.pdf#%5B%7B%22num%3A73%2C%22gen%3A0%7D%2C%7B%22name%3A%22FitH%7D%2C842%5D

Villamizar, S. (2018). *Fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 10 grado de la Institución Educativa Colegio Técnico Águeda Gallardo de Villamizar de Pamplona, a partir del desarrollo de secuencias didácticas basadas en las técnicas de comprensión lectora propuestas por Daniel Cassany* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2681/2008_Tesis_Sandra_Milena_Villamizar_Vera.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wan, C.; Zhu, S. y Ma, B. (2020). A study on English learning strategies of university students in Hong Kong. *Taylor & Francis Group*. <https://doi.org/10.1080/13488678.2021.1945182>

Waly, P. (2020). La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 32. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203623/NDIAYE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wong, E.; Livia, J. y López, A. (2019). Análisis psicométrico de las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) en estudiantes de tres universidades peruanas. *Educare et Comunicare*, 7(1), 26-40. <https://doi.org/10.35383/educare.v7i1.223>

Zarate, A. (2018). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista signos*, 52 (99), 181-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

