

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: PROBLEMATIZACIÓN DE UNA TENDENCIA A LA HEGEMONIZACIÓN

DIDÁTICA DA LITERATURA: PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA TENDÊNCIA EM VIAS DE HEGEMONIZAÇÃO

DIDACTICS OF LITERATURE: PROBLEMATIZING A TREND TOWARD HEGEMONY

Maria Amélia DALVI¹
Rosiane de Fátima PONCE²

RESUMEN: A la luz de la epistemología materialista histórica, investigamos cómo se han presentado y utilizado las llamadas "Estrategias de Lectura" en la investigación científica y en los documentos oficiales relativos a la interfaz educación y literatura; demostramos, a partir del análisis de datos objetivos, que a lo largo de más de una década se ha ido expandiendo y está en construcción de hegemonía. Buscamos comprender este proceso, estableciendo, como hito decisivo, su llegada a los documentos oficiales (que, en el caso concreto que estudiamos, orientan el proceso de educación escolar desde una base curricular nacional, común a las redes públicas y privadas). Luego, problematizamos la incorporación de las "Estrategias de Lectura" en el texto de la Base Curricular Nacional Común; en las conclusiones, señalamos que, para resolver los problemas de la enseñanza de la lectura en Brasil, y en particular la enseñanza de la lectura literaria, es necesario superar el trabajo pedagógico guiado por la "internalización y automatización" de las estrategias (meta)cognitivas de lectura.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de lectura. Base Curricular Nacional Común (documentos oficiales). La lectura. Materialismo histórico y dialéctico. Didáctica de la literatura.

RESUMO: À luz da epistemologia materialista histórica, investigamos como as chamadas "Estratégias de Leitura" têm sido apresentadas e utilizadas em pesquisas científicas e em documentos oficiais concernentes à interface educação e literatura; demonstramos, com base em análises de dados objetivos, que, ao longo de mais de uma década, ela vem se ampliando e encontra-se em construção de hegemonia. Buscamos compreender tal processo, instituindo, como marco decisivo, sua chegada aos documentos oficiais (que, no caso concreto em estudo, orientam o processo de educação escolar a partir de uma base nacional curricular, comum às redes públicas e privadas). Em seguida, problematizamos a incorporação das "Estratégias de Leitura" no texto da Base Nacional Comum Curricular; nas conclusões, apontamos que, para resolver os problemas do ensino de leitura no Brasil, e particularmente do ensino de leitura literária, o trabalho pedagógico orientado pela "internalização e automatização" de estratégias (meta)cognitivas de leitura precisa ser superado.

¹ Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Profesora Adjunta en el Programa de Posgrado en Educación y en el Programa de Posgrado en Letras. Doctorado en Educación (UFES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8729-2338>. E-mail: dalvimariaamelia@gmail.com

² Universidad Estatal Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Profesora en el Departamento de Educación y Coordinadora del grupo de estudios e investigaciones (GEDHEE/UNESP/FCT). Doctorado en Educación (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7138-3086>. E-mail: poncef.rosiane@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: *Estratégias de leitura. Base Nacional Comum Curricular (documentos oficiais). Leitura. Materialismo histórico e dialético. Didática da literatura.*

ABSTRACT: *In the light of the historical materialist epistemology, it investigates how the so-called "Reading Strategies" have been presented and used in scientific research and official documents concerning the interface education and literature; based on the analysis of objective data, it demonstrates that, for over a decade, it has been expanding and is currently building hegemony. It seeks to understand this process, establishing, as a decisive landmark, its arrival to official documents (which, in the concrete case under study, guide the school education process from a national curricular base, common to public and private networks). Then, it problematizes the incorporation of "Reading Strategies" in the text of the Common National Curricular Base; in the conclusions, it points out that, to solve the problems of reading education in Brazil, and particularly the teaching of literary reading, the pedagogical work guided by the "internalization and automatization" of (meta)cognitive reading strategies needs to be overcome.*

KEYWORDS: *Reading strategies. Common National Curricular Base (official documents). Reading. Historical and dialectical materialism. Didactics of literature.*

Consideraciones iniciales

Este artículo analiza una tendencia adoptada en la investigación científica y en las directrices/bases curriculares (plasmadas en documentos oficiales) para la enseñanza de la literatura; pretende responder a la pregunta sobre la pertinencia y coherencia de dicha tendencia en el ámbito de la Didáctica de la Literatura, considerando la realidad objetiva. Para ello, presenta la perspectiva de la enseñanza de la literatura a la luz de las "Estrategias de Lectura" en sus propios términos y luego la analiza a la luz de los supuestos históricos y dialécticos materialistas.

Considerando su presencia en la Base Curricular Nacional Común, así como su presencia en el ámbito académico, es evidente que se trata de una perspectiva "en vías de hegemonización" - entendida aquí de acuerdo con el pensamiento de Gramsci (1978a; 1978b), para quien la noción de "hegemonía" propone una nueva relación entre estructura y superestructura, rechazando el determinismo de la primera sobre la segunda y defendiendo la centralidad de las superestructuras en el análisis de las sociedades avanzadas. Según Gruppi (1991) y Macciochi (1976), Gramsci fue el teórico marxista que más insistió en esta cuestión; por lo tanto, tomamos su pensamiento para discutir una perspectiva en boga para el trabajo pedagógico con la lectura, que consideramos, como se dijo antes, en vías de hegemonización.

Para el filósofo italiano, la ideología aparece como constitutiva de las relaciones sociales, por lo que la construcción de un nuevo momento histórico requiere su análisis. Según Alves (2010, p. 74-75):

Gramsci afirma que es muy común que un determinado grupo social, que se encuentra en una situación de subordinación en relación con otro grupo, adopte la concepción del mundo de este último, aunque esté en contradicción con su actividad práctica. Además, subraya que esta concepción del mundo impuesta mecánicamente por el entorno exterior carece de conciencia crítica y de coherencia, es desarticulada y ocasional. De esta adopción acrítica de una concepción del mundo de otro grupo social resulta un contraste entre el pensar y el actuar y la coexistencia de dos concepciones del mundo [...]. Gramsci (1978a, p. 15) concluye, por tanto, que "no se puede separar la filosofía de la política; al contrario, se puede demostrar que la elección y la crítica de una concepción del mundo son en sí mismas hechos políticos". [Para Gramsci, la conciencia crítica se obtiene a través de una disputa de hegemonías contrastadas, primero en el campo de la ética, luego en la esfera política, culminando, finalmente, en una elaboración superior de una concepción de la realidad].

Es necesario advertir que cuando hablamos de una tendencia "en vías de hegemonización" no tenemos necesariamente el mismo interés que Gramsci, que desarrollaba una tesis sobre cómo la clase obrera occidental podía construir una hegemonía que la llevara a tomar el poder. Utilizamos el concepto de hegemonía teniendo en cuenta que investigamos cómo una noción pedagógica (no necesariamente articulada a los intereses de la clase trabajadora) construye su hegemonía de 'afuera hacia adentro', estableciéndose como hegemónica (o 'en vías de hegemonización') cuando llega a los documentos oficiales del Estado (que, en el caso concreto que estudiamos, orientan el proceso de educación escolar desde una base curricular nacional, común a todas las redes e instituciones).

Según Gramsci (1978a; 1978b), la expansión de la base social y el establecimiento de un aparato hegemónico se da a través de un sistema de alianzas, por lo que la cuestión de la hegemonía no debe entenderse crudamente, a partir de la idea de subordinación del grupo más débil en la correlación de fuerzas con el grupo hegemónico; por el contrario, la producción de hegemonía presupone que se tengan en cuenta los intereses de los grupos sobre los que se ejercerá la hegemonía. Por lo tanto, entendemos que la construcción de una hegemonía en el campo de la educación escolar requiere convencer a los profesores de que adoptando tal o cual orientación teórica para la práctica pedagógica, estarán contribuyendo a sus objetivos como clase profesional (y, en consecuencia, como clase que vive del trabajo), a saber, la mejor educación de los alumnos.

Por esta razón, la discusión aquí no se centra en una crítica a los profesionales de la educación que adoptan tal o cual tendencia para orientar su trabajo, es decir, no "fulanizamos" el debate - queremos, más bien, situarlo en el horizonte del ejercicio del pensamiento científico y filosófico orientado críticamente, que se exige a los intelectuales orgánicos. Así, dada la necesidad de desvelamiento ideológico que supone la propuesta de adopción de "Estrategias de Lectura" dentro de la Didáctica de la Literatura, se justifica este trabajo.

“Estrategias de Lectura” como tendência en vías de hegemonización

¿Por qué las "Estrategias de Lectura" son una tendencia en el proceso de hegemonización? Veamos las pruebas objetivas: en cuanto a la presencia de las llamadas "Estrategias de Lectura" en el ámbito académico, la base de la "*Google Scholar*"³ informa que, entre 2015 y 2019 (por tanto, los cinco años anteriores al momento de escribir este texto), esta expresión, combinada con la palabra clave "Literatura", recibió 5.580 citas. Este dato cuantitativo, por sí mismo, demuestra que es una expresión ampliamente utilizada en los círculos universitarios, en artículos, ensayos y materiales de formación sancionados en/por el ámbito de actividad correspondiente.

El "Catálogo de Teses e Dissertações da Capes" , que reúne los trabajos desarrollados a nivel de posgrado en Brasil (por lo tanto, trabajos de investigación avanzada - supuestamente- con mayor profundidad y extensión que los artículos, ensayos y materiales de formación), a partir de los mismos parámetros de la búsqueda anterior, reporta 230 ocurrencias de "Estrategias de Lectura" como término clave. Dichas apariciones, en el Catálogo, se concentran en los cursos de másteres académicos y másteres profesionales, siendo 2016 el año que aglutina el mayor número de trabajos recuperados de este descriptor. Las disertaciones y tesis localizadas allí se distribuyen en su mayoría entre las siguientes instituciones: Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Universidad Federal de Minas Geras y Universidad de São Paulo.

³ Consulta realizada por última vez el 20 de octubre de 2020, a las 10h (Disponible en: https://scholar.google.com/scholar?q=%22estrat%C3%A9gias+de+leitura%22+%2B+literatura&hl=pt-BR&as_sdt=1%2C5&as_ylo=2015&as_yhi=2019. Accedido el: 21 oct. 2020). Se trata del motor de búsqueda académico-científico más utilizado en Brasil para el mapeo de citas y que, según el Portal de Publicaciones Periódicas de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (organismo oficial del gobierno federal), genera el llamado "factor H", utilizado como métrica del impacto científico de los investigadores y científicos (Disponible en: https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=Clipping&view=pnewsclipping&cid=970&mn=0#:~:text=O%20%C3%ADndice%20trata%2Dse%20do,n%C3%A3o%20seriam%20considerados%20no%20c%C3%A1culo. Acesso el: 21 oct. 2020). Se señala que o Google Scholar (o Google Académico) es un buscador privado, vinculado a una corporación internacional.

Desde el punto de vista de los sujetos en actividad en el ámbito académico para el desarrollo y consolidación de esta tendencia, la encuesta realizada a partir del Catálogo Capes señala que los asesores más frecuentes en el conjunto de 230 obras recuperadas son Beatriz dos Santos Feres, Renata Junqueira y Maria de Lourdes Guimarães Carvalho, activos en las áreas de conocimiento "Lengua Portuguesa", "Letras" y "Educación". Los miembros del comité más presentes en la evaluación de las disertaciones y tesis recuperadas a través de esta encuesta son, respectivamente, Renata Junqueira de Souza, Dagoberto Buim Arena y Luiz Antônio Ferreira.

Teniendo en cuenta tales datos y buscando la coherencia en la presentación de la perspectiva teórica de las "Estrategias de Lectura", se presentará a partir de la obra **Leer y comprender: estrategias de lectura** (MENIN et al., 2010), pues en ella aparecen como organizadores y autores de los textos dos de los autores señalados por el Catálogo como fundamentales para el desarrollo y consolidación de esta perspectiva desde el ámbito académico. Así, evitamos el riesgo de tomar como referencia para la presentación conceptual eventuales divulgadores o diluyentes poco afectos al efectivo desarrollo y difusión de la noción en foco.

En cuanto al alcance de las propuestas oficiales, es importante destacar que esta perspectiva se cita explícitamente al menos *dieciocho veces* en la nueva Base Curricular Nacional Común (BNCC) (BRASIL, 2018). En el subtema "Lengua portuguesa en la Educación Primaria - Primeros Años: prácticas lingüísticas, objetos de conocimiento y habilidades", aparece por primera vez en el siguiente extracto: "Así, en la Educación Primaria - Primeros Años, [...] en el eje Lectura/Escritura, se amplía la alfabetización, a través de la incorporación progresiva de estrategias de lectura en textos de creciente nivel de complejidad" (BRASIL, 2018, p. 89, énfasis nuestro).

Entonces, las "Estrategias de Lectura" aparecen como "objeto de conocimiento" del "Ámbito literario-artístico", en el cuadro resumen de la propuesta para la enseñanza de la Lengua Portuguesa en los grados 6º y 7º y, luego, en los grados 8º y 9º (BRASIL, 2018, p. 168-186); y aparecen en la correspondiente lista de "Habilidades" a desarrollar por los estudiantes de esta asignatura en estos años de estudio:

(EF67LP28) *Leer, de forma autónoma, y comprender* - seleccionando procedimientos y estrategias de lectura adecuados a los diferentes objetivos y teniendo en cuenta las *características de los géneros y medios*-, novelas infantiles y juveniles, cuentos populares, de terror, leyendas brasileñas, indígenas y africanas, narraciones de aventuras, narraciones de rompecabezas, mitos, crónicas, autobiografías, cómics, manga, poemas de

forma libre y fija (como sonetos y cordéis), videopoemas, poemas visuales, entre otros, expresando la evaluación sobre el texto leído y estableciendo preferencias por géneros, temas, autores. [...]

(EF89LP33) Leer, de forma autónoma, y comprender - seleccionando los procedimientos y estrategias de lectura adecuados a los diferentes objetivos y teniendo en cuenta las características de los géneros y medios - novelas, cuentos contemporáneos, minicuentos, fábulas contemporáneas, novelas juveniles, biografías noveladas, novelas, crónicas visuales, narraciones de ciencia ficción, narraciones de suspenso, poemas de forma libre y fija (como el haiku), *poema concreto, ciberpoema, entre otros, expresando evaluación sobre el texto leído y estableciendo preferencias por géneros, temas, autores* (BRASIL, 2018, p. 169-187, énfasis nuestro).

Las demás ocurrencias del término "Estrategias de Lectura" se ubican en la parte del BNCC relativa a la Lengua Inglesa; consignan, según la lectura contextualizada del documento, una comprensión diferente de la que se tiene en la parte relativa a la Lengua Portuguesa, pues destacan que se aplican **no** a la *lectura autónoma*, a la *comprensión* de textos literarios, a la *expresión de la evaluación* o al *establecimiento de preferencias por géneros, temas y autores* (como ocurre en la parte relativa a la Lengua Portuguesa, citada anteriormente); sino que se entienden como recursos (meta)cognitivos de aproximación inicial a los textos para ser leídos en cualquier ámbito de la actividad humana (y no, privilegiadamente, del ámbito literario)

En cuanto a la lengua inglesa, las "Estrategias de lectura" aparecen como una "Unidad temática" (y no como un "Objeto de conocimiento", como en portugués), vinculada a los siguientes "Objetos de conocimiento": "Hipótesis sobre el propósito de un texto" y "Comprensión general y específica": Lectura rápida (*skimming, scanning*)", para el 6º grado; "Comprensión general y específica: lectura rápida (*skimming, scanning*)" y "Construcción del significado global del texto", para el 7º grado; "Construcción de significados a través de inferencias y reconocimiento de implícitos", para el 8º grado (BRASIL, 2018, p. 256); y "Recursos de persuasión" y "Recursos de argumentación", para el 9º grado (BRASIL, 2018, p. 260).

En el ámbito de las "Prácticas de estudio e investigación", al final del documento, se mencionan explícitamente las "Estrategias de lectura" en la habilidad identificada como "(EM13LP28) Organizar situaciones de estudio y utilizar procedimientos y *estrategias de lectura* adecuados a los objetivos y a la naturaleza del conocimiento en cuestión" (BRASIL, 2018, p. 517, énfasis nuestro).

Ante este conjunto de datos, emerge como inequívoco el proceso de construcción de una hegemonía de las "Estrategias de Lectura" en el campo de la Didáctica de la Literatura en Brasil. Así, podemos decir que se trata de una tendencia "en vías de hegemonización" -porque

es ampliamente recurrente en el campo intelectual y, a partir de ahí, se asegura en los documentos oficiales del Estado que guían el trabajo pedagógico en las redes de educación escolar pública y privada.

Hay que tener en cuenta otro elemento: existe una fluctuación o inestabilidad en cuanto a la comprensión de lo que son las "Estrategias de Lectura". ¿Sería un referente teórico-metodológico (como se menciona en algunas de las ponencias del Catálogo de Capes) y, por lo tanto, trazaría un horizonte epistemológico para la producción de conocimiento en los campos de la Literatura, la Lingüística y la Educación? ¿Sería una metodología de enseñanza? ¿Sería algo a incorporar a la "expansión de la Alfabetización" (como aparece en la primera ocurrencia en el BNCC)? ¿Sería un objeto de conocimiento en el ámbito artístico-literario? ¿Formaría parte del proceso de comprensión de textos (proceso que se explica en los ítems EF67LP28 y EF89LP33 del BNCC como la capacidad de seleccionar "procedimientos y estrategias de lectura adecuados a los diferentes propósitos y teniendo en cuenta las características de los géneros y los medios")? ¿Sería una "unidad temática", como aparece en la parte del BNCC que se refiere a la lengua inglesa?

Ante tantos interrogantes, y dadas las incoherencias ya demostradas en el documento básico para el currículo de toda la educación básica, nuestro objetivo es bastante modesto: aclarar en sus propios términos cómo se presenta la perspectiva de las "Estrategias de Lectura" en Brasil; para ello, como ya anunciamos, recurriremos a una publicación organizada por autores de referencia, a partir de los parámetros ya explicados anteriormente.

Nuestra principal atención se dirigirá a las concepciones de la intelectual norteamericana que introdujo, a través de conferencias, cursos y colaboraciones de investigación las "Estrategias de Lectura" en nuestro país, y que fue invitada por los organizadores de la publicación a prologar la obra: lo que demuestra que los intelectuales brasileños le otorgan reconocimiento y prestigio - ya que, como paratexto, el papel de un prefacio no es sólo presentar la obra, sino, a través de un argumento de autoridad intelectual, reforzar la relevancia y legitimidad del contenido de la publicación.

Las "Estrategias de Lectura" en la visión de la investigadora que formó los primeros cuadros brasileños para su desarrollo y disseminación

La obra *Leer y comprender: estrategias de lectura*, organizada por Menin *et al.* (2010), está estructurada en cinco partes: un prefacio (firmado por Lynn Davis, identificada como Profesora Asociada de Educación en la Universidad Estatal de Plymouth); los capítulos I (La

literatura infantil como producción cultural y como herramienta para iniciar a los niños en el mundo de la cultura escrita); II (Estrategias de lectura: para que los alumnos piensen y comprendan lo que leen); y III (Evaluar las actividades de lectura ¿para qué?); y, por último, un apéndice titulado "Sugerencias de libros para estrategias de comprensión".

En el prefacio se informa de que el libro surge de un proyecto de investigación de tres años, iniciado en 2006, cuyo objetivo era "llevar la literatura infantil a las aulas y, de este modo, involucrar a los alumnos con los libros", y como objeto de investigación "la aplicabilidad del uso de la literatura infantil en la enseñanza de las estrategias de comprensión textual desarrolladas en los programas de lectura en la escuela primaria y secundaria" (DAVIS, 2010, p. 9). En el prefacio (DAVIS, 2010, p. 9-11) se informa que dio una conferencia en Brasil y que volvió tiempo después para dar "una serie de minicursos para profesores de escuelas regulares y universidades sobre estrategias de comprensión" (DAVIS, 2010, p. 10); informa que los estudios se basaron en el libro *Strategies that Works* (HARVEY; GOUDVIS, 2008 apud DAVIS, 2010, p. 10) - actualmente en su tercera edición, publicada en 2017.

A continuación, la prefaciadora explicita su concepción de lectura:

[...]No necesitaba hablar su idioma para ver su pasión por el aprendizaje y pude comprobar su dedicación a mejorar la enseñanza de la lectura. Estamos de acuerdo en que leer es mucho más que descodificar palabras y responder a preguntas literales. *La lectura es una cuestión de estrategia*. En definitiva, se trata de conectar con los personajes de la historia, hacer preguntas sobre cosas nuevas que el lector ha aprendido, hacer inferencias para llegar a una conclusión o interpretar. En cualquier caso, los lectores independientes y competentes desarrollan estrategias.

Como lectores competentes e independientes, somos conscientes de cuándo perdemos la concentración y sabemos cómo superar nuestra falta de comprensión. *Nuestras estrategias de fijación están interiorizadas, precisamente por eso son automáticas*. [...] *Cuando leemos utilizamos imágenes mentales* para ayudarnos a entender las acciones de los personajes o adquirir un nuevo concepto. A diferencia de nosotros, muchos niños de los primeros cursos no utilizan estrategias de comprensión de forma automática.

[...]

Los lectores competentes se dedican a la lectura porque tienen habilidades y estrategias muy bien desarrolladas que les permiten alcanzar un alto nivel de comprensión. Enseñar estrategias de comprensión ayuda a los alumnos a reflexionar sobre lo que han leído y los prepara para profundizar en el texto.

[...] *Las lecciones que ayudan efectivamente a desarrollar las estrategias promueven oportunidades para la práctica reflexiva* bajo la guía del profesor, *despertando en los estudiantes comportamientos deseados* como la práctica independiente. Los alumnos que interiorizan las estrategias de comprensión son capaces de transferir sus conocimientos a diferentes géneros y textos más complejos.

[...] Ha sido un privilegio trabajar con estos dedicados educadores [Renata, Cyntia, Dagoberto y Ana María] cuyo *principal objetivo es crear entornos*

de aprendizaje en los que los estudiantes se conviertan en lectores competentes e independientes (DAVIS, 2010, p. 9-11, énfasis añadido).

Aunque larga, la cita es necesaria para contextualizar adecuadamente y en sus propios términos las "Estrategias de Lectura", desde el punto de vista del académico estadounidense que formó a los primeros profesionales a partir de los cuales se desarrolló y difundió esta perspectiva en Brasil. Para Davis (2010, p. 9-11), entonces: la lectura es una cuestión de estrategias; los lectores independientes y competentes desarrollan y aplican estrategias y se dedican a la lectura porque "han desarrollado muy bien las habilidades y estrategias"; estas estrategias de lectura están interiorizadas y, por tanto, son automáticas; cuando leemos utilizamos imágenes mentales.

En cuanto al trabajo de los profesores, para la autora, las buenas clases de lectura "promueven oportunidades para la práctica de la reflexión", "despertando en los estudiantes comportamientos deseados"; y los educadores dedicados tienen como objetivo principal "crear ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes se conviertan en lectores competentes e independientes" (DAVIS, 2010, p. 11). Todo ello parece evidenciar una refuncionalización de las concepciones pedagógicas que, en teoría, habrían guiado el siglo XX: los profesores, lejos de enseñar contenidos y centrarse en la formación omnicanal de los alumnos, "promueven oportunidades", "despiertan conductas" (bien al modo conductista) y "crean ambientes de aprendizaje" (DAVIS, 2010, p. 11).

En cuanto al objeto de conocimiento, es importante no olvidar que Davis (2010) muestra que su contribución a la formación de los primeros cuadros brasileños se articula inequívocamente al desarrollo de una investigación inaugural realizada por Menin, Giroto, Buim y Souza entre 2006-2009, y cuya síntesis fue publicada en el libro que aquí tomamos como fuente.

En la investigación aludida, el *objetivo* era "llevar la literatura infantil al aula y así involucrar a los alumnos con los libros" y el *objeto de investigación* era "la aplicabilidad del uso de la literatura infantil en la enseñanza de estrategias de comprensión textual desarrolladas en programas de lectura en la escuela primaria y secundaria" (DAVIS, 2010, p. 9). No vamos a avanzar aquí sobre la compatibilidad o no entre el objetivo y el objeto declarados. Nos limitaremos a indicar que las afirmaciones citadas: a) reconocen la creencia generalizada de que el contacto de los niños con la literatura infantil en el contexto escolar es el principal factor (por no decir el único...) para que los sujetos se "involucren" con los libros; y b) detectan una visión de la literatura instrumental, ya que la literatura infantil se utilizaría para enseñar estrategias de comprensión textual.

Desde el punto de vista de un análisis pedagógico, la noción de "implicación" (de los niños con los libros) es inespecífica o vacía, sin parámetros que permitan juzgar qué persona está "implicada" o no con los libros y sin parámetros que justifiquen por qué esto sería deseable hasta el punto de constituir un objetivo educativo legítimo, por lo que parece poco productiva científica o filosóficamente. Desde el punto de vista de un análisis estético-literario, parece bastante obvia la impertinencia de reducir la literatura infantil a un material didáctico cuyo uso sería juzgado como "aplicable" (o no) en la enseñanza de estrategias de comprensión textual.

Por último, cabe destacar el vaciamiento de la función de transmisión de contenidos escolares, ya que incluso en las escasas apariciones de la palabra "enseñanza" en el prefacio de Davis (2010), se reduce a "enseñar estrategias de comprensión textual desarrolladas en programas de lectura en la escuela primaria y secundaria", es decir, no se enseñan contenidos, con vistas al desarrollo de habilidades y destrezas, sino que se enseñan estrategias, es decir, procesos (meta)cognitivos. Se trata, por tanto, de una alusión a la perspectiva de que en la escuela se debe "aprender a aprender" (o controlar el propio aprendizaje), vaciando así los objetos de aprendizaje (es decir, los contenidos que deben ser apropiados y objetivados).

Tales estrategias, según Girotto y Souza (2010, p. 47), serían: conexiones, inferencias, visualización, cuestionamiento, síntesis y resumen - y tales nomenclaturas son asumidas por los autores en la publicación que hemos examinado con la siguiente justificación: "optamos por utilizar estas nomenclaturas, teniendo en cuenta que basamos la enseñanza de estas estrategias en la teoría metacognitiva de los norteamericanos referenciada en este texto".

Un análisis de las “Estrategias de Lectura” a la luz de la realidad objetiva

En relación con el concepto de lectura decantado desde el pensamiento de Davis (2010), el proceso discursivo y dialógico no constituye la actividad de leer, porque, si así fuera, leer implicaría no sólo producir significados, sino asumir una posición responsable y receptiva ante el discurso de los demás. En este sentido, la utilización, en los diferentes capítulos de la publicación, de citas de autores de base materialista histórica y dialéctica como Bajtín y Vygotsky, parece ser sólo un recurso estratégico para favorecer la aceptación de las ideas allí expuestas por parte de eventuales lectores afines a las aportaciones de estos autores, o para diluir los conceptos que dan lastre a la perspectiva defendida, haciéndolos más fácilmente "asimilables".

En palabras del prologuista y principal divulgador de "Estrategias de Lectura" en su trasplante del contexto estadounidense al brasileño, la lectura se reduce a una cuestión de aprendizaje de herramientas (meta)cognitivas de autocontrol, porque "la lectura es una cuestión de estrategia" y "como lectores competentes e independientes, somos conscientes de cuándo perdemos la atención y sabemos cómo superar nuestra falta de comprensión" (DAVIS, 2010, p. 9-11). Estas estrategias no sólo tendrían que estar interiorizadas, sino *automatizadas*, de modo que uno las aplique a los textos sin ninguna duda. No habría, por tanto, ninguna duda sobre su pertinencia frente a la infinidad de textos y géneros que circulan en numerosos ámbitos de la actividad humana.

Ante la idea de que los lectores independientes y competentes se dedican a la lectura porque "han desarrollado muy bien habilidades y estrategias", es pertinente destacar un borrado de la dimensión cultural, económica, histórica y social de la lectura; en palabras de Davis (2010), como hemos visto, no se menciona el hecho de que las personas se convierten en lectores independientes y competentes por una serie de razones que no se limitan a cuestiones (meta)cognitivas.

El acceso y la permanencia en escuelas públicas de calidad, la existencia de buenas bibliotecas (accesibles, con colecciones planificadas y mediadores de lectura bien formados), la vida familiar/comunitaria en situaciones concretas de uso de la lectura y la escritura, la posibilidad de adquirir los materiales de lectura deseados y disfrutar de ellos durante el tiempo necesario, la disponibilidad de tiempo libre que pueda utilizarse para la lectura, la existencia de espacios físicos apropiados para la lectura (luminosos, claros, tranquilos), la formación y el desarrollo profesional de los profesores, que son los principales responsables de transmitir la lectura y la escritura de forma sistemática e intencionada a los niños. ... por último, *nada de esto* es mencionado como requisito para la formación de lectores por el académico estadounidense que trabajó en la difusión de las "estrategias de lectura" en Brasil, en el prefacio de la obra que constituye un importante hito de la investigación: "La información de este libro, resultante de este proyecto [de investigación], tiene el potencial de provocar cambios. Los hallazgos de este grupo y esta publicación servirán como un valioso recurso tanto para los profesores noveles como para los veteranos" (DAVIS, 2010, p. 9).

Desde el punto de vista de los elementos de la realidad concreta, la hipótesis planteada para los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura era el uso de libros de texto "cuyos guiones eran bastante específicos", la escasa disponibilidad de literatura infantil y la no enseñanza de estrategias (meta)cognitivas:

[...]Durante mi visita [a la Universidade Estadual Paulista, en Presidente Prudente - SP], descubrí que la mayoría de las clases de lectura en las escuelas brasileñas se impartían mediante libros de texto con lecciones cuyos guiones eran bastante específicos. Había poca literatura infantil disponible para estas clases y, en la mayoría de los casos, no se enseñaban estrategias que permitieran a los alumnos ejercer la reflexión.

Mi amiga Renata y sus colegas creían que el uso exclusivo de libros de texto en la enseñanza de la lectura no preparaba a los alumnos para una lectura competente. Sabían que los alumnos necesitaban estrategias de comprensión específicas para convertirse en lectores independientes y reflexionar sobre lo que leían (DAVIS, 2010, p. 9-10).

La oposición entre, por un lado, los lectores competentes e independientes y, por otro, los no lectores o los lectores no competentes, no atraviesa las cuestiones de clase, a juzgar por la posición adoptada por Davis (2010). Lo que se le escapa al autor es que la gente lee o no lee no porque sea capaz o no de hacer un seguimiento automatizado de su propio proceso de lectura, sino por una serie de factores ligados a la objetividad material.

Brasil y el mundo tienen tasas de *analfabetismo inaceptables* (según el CIA *World Factbook*, la tasa mundial de alfabetización de personas mayores de 15 años es del 84,1%; en Brasil esta tasa es del 93,2%) (INDEX MUNDI, 2020). Estas tasas de analfabetismo se refieren únicamente a los mayores de 15 años: la situación brasileña, al final del ciclo de alfabetización -previsto para los niños hasta los 8 años- es dramática. Según el documento oficial de la Política Nacional de Alfabetización (BRASIL, 2019, p. 10):

Según los resultados de la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) de 2016, el 54,73% de los más de 2 millones de estudiantes que terminan el tercer año de educación primaria mostraron un rendimiento insuficiente en el examen de competencia lectora. De este total, unos 450.000 alumnos fueron clasificados en el nivel 1 de la escala de competencia, lo que significa que son incapaces de localizar información explícita en textos sencillos de hasta cinco líneas y de identificar la finalidad de textos como invitaciones, carteles, recetas y billetes.

En cuanto a la escritura, el 33,95% estaba en niveles insuficientes (1, 2 o 3). Aunque el número no es tan elevado en comparación con la lectura, la gravedad del problema se aprecia en la descripción de estos niveles: aproximadamente 680.000 alumnos de unos 8 años se encuentran en los niveles 1 y 2, lo que significa que no pueden escribir "palabras alfabéticamente" o las escriben con desviaciones ortográficas. En cuanto a la redacción de textos, o bien producen textos ilegibles, o bien son absolutamente incapaces de escribir un texto corto.

La comparación de los resultados de las ediciones de 2014 y 2016 revela un estancamiento en el rendimiento de los estudiantes (INEP, 2018a). Además, se observa que la situación está lejos de lo establecido por el objetivo 5 del Plan Nacional de Educación (PNE), es decir, alfabetizar a todos los niños, como máximo, al final del 3er año de la educación primaria.

Brasil tiene la 2ª mayor *concentración de renta* del mundo (según el Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas, publicado el 09 de diciembre de 2019, el 1% más rico concentra el 28,3% de la renta total del país; y el 10% más rico de Brasil concentra el 41,9% de la renta total). Esto significa que para que tan pocos tengan tanto, la mayoría de la población del país vive en condiciones miserables. Al respecto, es esclarecedor el texto de una noticia que expone los datos de una encuesta elaborada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística finalizada en 2019:

Solo el 2,7% de las familias brasileñas concentró casi el 20% de todo el dinero que recibieron las familias del país, entre 2017 y 2018. La información procede de la Encuesta de Presupuestos Familiares (POF), publicada el viernes 4 por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Según la encuesta, el número total de familias en Brasil es de aproximadamente 69 millones. De este número, el 2,7%, equivalente a 1,8 millones de familias, tiene una renta superior a 23 mil 850 reales. Mientras tanto, el 23,9%, equivalente a 16,4 millones de familias, sólo reciben hasta 1.908 reales, correspondientes a dos salarios mínimos.

[La encuesta indica que la renta familiar media en Brasil es de 5.426 reales. Sin embargo, este cálculo suma los ingresos de todas las familias, pobres y ricas, y forma una media. De esta media de 5.426 reales, 1.080 provienen de los ingresos de las familias más ricas y sólo 297 de las más pobres. En otras palabras, mientras las familias más ricas (1,8 millones) se quedan con el 20% del total de los ingresos generados en Brasil, las familias más pobres (16,4 millones) sólo se quedan con el 5,5%.

La investigación también muestra que el 24,3% de los ingresos de las familias que ganan hasta 1.908 reales al mes provienen de transferencias gubernamentales, como pensiones, pensiones públicas y privadas, becas de estudio y programas sociales de transferencia de ingresos. [...] Para el investigador José Mauro de Freitas Júnior, analista de gestión de las Encuestas de Presupuestos Familiares del IBGE, el estudio muestra altos índices de desigualdad social en Brasil. "Cuando se dice que el 2,7% de las familias aportan un porcentaje mucho mayor que la inmensa mayoría de las familias, se está diciendo que hay una gran desigualdad. Imagínese: el 87% de las familias aportan el 54% de la renta media. Así que hay una desigualdad bastante grande" (OHANA, 2019, énfasis añadido).

Considerando la realidad objetiva brasileña, no se puede olvidar que, en el momento de escribir este texto, el valor del salario mínimo vigente es de 1.045,00 reales (BRASIL, 2020), mientras que el Departamento Intersindical de Estadística y Estudios Socioeconómicos (DIEESE) calcula que "para mantener a una familia de cuatro personas en agosto [de 2020], con dos adultos y dos niños, el salario mínimo debería haber sido de 4.536,12 reales". Esta cantidad corresponde a 4,34 veces el mínimo actual" (ECONOMIA, 2020). Además, según datos de la Encuesta Nacional de Hogares (PNAD), en el momento de redactar este texto, en 2020, "la población infrautilizada creció un 15,7%, alcanzando el 29,1%, un total de 31,9 millones de personas". La población fuera de la fuerza de trabajo alcanzó los 77,8 millones de

personas, el mayor contingente de la serie histórica [iniciada en 2012], con un crecimiento récord" y "El número de puestos de trabajo con contrato laboral firmado en el sector privado alcanzó el nivel más bajo de la serie histórica: 30,2 millones de personas formalmente empleadas" (TV JORNAL, 2020). Los padres de los niños de nuestras escuelas tienen serias dificultades para poner la comida en la mesa, para pagar el alquiler, para comprar el material escolar y los uniformes, para estar al día con la factura de la energía que asegura la luz para leer hasta más tarde...

Estos problemas brasileños -y aquí nos centramos sólo en los *índices de analfabetismo* y el *fracaso de la alfabetización* de los niños; en la *concentración de la renta*; en la *incompatibilidad entre el salario mínimo percibido por la mayoría de los trabajadores y el mínimo necesario para vivir con dignidad*; en el *desempleo y la subutilización de la fuerza de trabajo*, con la retracción del número de ocupados y el crecimiento de los contratos de trabajo precarios- no son nuevos, sino crónicos. Es decir, ya eran públicos y notorios en la primera década del 2000; por lo tanto, es alarmante que, en las investigaciones desarrolladas por los académicos brasileños, así como en su presentación por parte de un intelectual extranjero, no se hayan tenido en cuenta para pensar en las causas del fracaso en el aprendizaje de la lectura de los niños.

Los problemas estructurales crónicos de la educación nacional ni siquiera se consideraron, y las hipótesis planteadas se basaron en la mala calidad de los libros de texto, la falta de disponibilidad de la literatura infantil y la falta de dominio de las estrategias (meta)cognitivas para el seguimiento del propio proceso de lectura. No queremos decir que estas cuestiones no sean relevantes, pero parecen pasar por alto los problemas centrales que efectivamente impiden a la gente "comprometerse con los libros" y "comprender los textos".

Incluso el propio aspecto pedagógico se redujo a su cara psicológica (o psicologizante) y al compromiso personal, ya que, en palabras de Giroto y Souza (2010, p. 46-47), la perspectiva de trabajar con estrategias de lectura para enseñar a los alumnos a comprender lo que leen "trae como base la metacognición", entendida como "el conocimiento sobre el proceso de pensamiento". Para los autores, todavía: "la enseñanza para la comprensión es más eficaz cuando se produce en el marco de la alfabetización activa" y "las aulas que promueven la alfabetización activa tienen alumnos entusiastas e interesados, porque los profesores no son los únicos que hablan y opinan".

Consideraciones finales

Al principio de nuestra argumentación, recuperamos el pensamiento gramsciano, para el que es muy común que un determinado grupo social, que se encuentra en una situación de subordinación respecto a otro grupo, adopte la concepción del mundo de este último, aunque esté en contradicción con su actividad práctica.

Los profesores brasileños tienen una formación pedagógica y unas condiciones de trabajo muy por debajo del mínimo deseable; trabajan en escuelas públicas con condiciones estructurales no siempre favorables; sus alumnos son hijos de la clase trabajadora o de la clase que, tan despojada, no puede ni siquiera conseguir un trabajo (teniendo en cuenta el creciente número de subempleados o desempleados...); enseñan a leer donde no hay bibliotecas escolares ni públicas de calidad... Y una de las perspectivas pedagógicas en el proceso de hegemonización en Brasil -asumida en miles de trabajos científicos publicados y en el documento oficial que establece una base curricular nacional para todas las redes y escuelas- defiende que los problemas de comprensión de textos se resolverán mediante estrategias (meta)cognitivas de autocontrol.

Como puntuado a partir de Alves (2010) e Gramsci (1978a; 1978b), uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior é desprovida de consciência crítica e coerência, é desagregada e ocasional. Para o filósofo italiano, a adoção acrítica de uma concepção do mundo de outro grupo social resulta um contraste entre o pensar e o agir; por sua vez, a consciência crítica é obtida através de uma disputa de hegemonias contrastantes – e aqui procuramos apresentar, com rigor analítico, o que fundamenta as “Estratégias de Leitura” à luz de um referencial epistemológico para o qual a realidade concreta é o critério de validade de qualquer elaboração teórica e, portanto, de qualquer proposta metodológica para a prática educativa.

Demostramos que la centralidad otorgada a la dimensión (meta)cognitiva de la lectura oculta elementos inevitables - y señalamos que esta ocultación, aunque no sea consciente o maliciosa, resulta en una falta de claridad sobre las verdaderas causas del bajo rendimiento de los niños en las actividades de lectura. Mirar estas causas requeriría una base y una orientación para la práctica educativa que tenga como premisa el enfrentamiento y la superación de la desigualdad, causada por un modo de producción y distribución de la riqueza que no se preocupa realmente por el máximo desarrollo de las potencialidades de todas las personas.

Este énfasis en las cuestiones de naturaleza psicológica o (meta)cognitiva en detrimento de los factores culturales, económicos, históricos y sociales, *por un lado*, y en detrimento de los factores propiamente pedagógicos, *por otro*, es explicado en términos

macropolíticos por Saviani (2010), cuando presenta algunas categorías que caracterizarían el pensamiento pedagógico actual. Para el profesor, son:

[...]a) el neoproduktivismo, que subvierte las bases socioeconómicas que el pensamiento pedagógico pretendía encontrar en las ciencias sociales; b) la neoescolástica, que metamorfosea las bases didácticas que la pedagogía, entendida como ciencia de la educación, pretendía definir; y c) el neoconstructivismo, que refleja las bases psicopedagógicas que la investigación psicológica pretendía construir. (SAVIANI, 2010, p. 19).

Es decir, según Saviani (2010), antes la escolarización se caracterizaba por ser una preparación de la mano de obra para ocupar puestos de trabajo definidos en un mercado que se expandía hacia el pleno empleo; ahora es el individuo el que tendrá que adquirir los medios para ser competitivo en el mercado laboral precario y con derechos cada vez más enrarecidos, por lo que la educación pasa a entenderse como una inversión en capital humano individual. En esta tendencia contemporánea, existiría, por tanto, la exigencia de alcanzar niveles de rendimiento y productividad cada vez más elevados -de ahí la importancia de que el sujeto "interiorice" y "automatice" su autorregulación, es decir, controle su propio proceso de lectura mediante la aplicación de "estrategias" definidas de antemano y aplicables a cualquier texto en cualquier contexto de lectura.

En cuanto a la neoescolástica, Saviani (2010) señala que, en este escenario de inestabilidad para el trabajador y para el propio trabajo, se produjo una resignificación del lema "aprender a aprender" en relación con su preparación original, en la Escolástica.

Esta visión [que resignifica la escolástica] se difundió ampliamente en los años 90, como lo demuestra su fuerte presencia en el "Informe Jacques Delors", publicado por la UNESCO en 1996, como resultado de los trabajos de la comisión que, entre 1993 y 1996 se dedicó a trazar las líneas maestras de la educación mundial en el siglo XXI.

Esta misma orientación fue asumida como política de Estado a través de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) elaborados por iniciativa del MEC para servir de referencia para el armado de los planes de estudio de todas las escuelas del país [...].

Así, inspirados en la neoescolástica, se esbozaron las bases didácticas y pedagógicas de las nuevas ideas que guían las reformas y las prácticas educativas desde los años 90. Tales prácticas se manifiestan con características "light", extendiéndose por diferentes espacios, desde las propias escuelas, [...] sin mayores exigencias de precisión conceptual y rigor científico (SAVIANI, 2010, p. 22).

Parece indudable que las imprecisiones conceptuales, señaladas a lo largo de este texto, en la presentación de las "Estrategias de lectura" (por parte de quienes las prescriben)

muestran la falta de rigor y exactitud científica señalada por Saviani como características de la neoescolástica.

Finalmente, según Saviani (2010, p. 24, énfasis añadido), "el neoconstructivismo se funde con el neopragmatismo y las competencias resultan asimilables a los 'mecanismos adaptativos del comportamiento humano' [...] Para la adaptación al entorno natural y material, entrarían en juego las competencias cognitivas". En este contexto:

[...] tanto la investigación como la enseñanza están legitimadas por el rendimiento, es decir, la investigación ya no tiene como objetivo el conocimiento desinteresado de la verdad y la enseñanza ya no está centrada en la formación de un modelo de vida; considerando, por tanto, que según esta concepción, conocer no implica acudir a la realidad para comprenderla y explicarla, sino construir modelos y simular virtualmente el funcionamiento de estos modelos (SAVIANI, 2010, p. 25).

Así, considerando que nuestro objetivo era presentar y responder a la pregunta sobre la pertinencia y consistencia del trabajo pedagógico con la lectura orientado por las "Estrategias de Lectura" frente al análisis de la realidad objetiva, parece pertinente concluir que la respuesta es negativa - y no se trata sólo de una diferencia de orientación epistemológica, con su extensión al campo lingüístico-literario o pedagógico: aunque esto es relevante al pensar en la defensa de la clase que vive del trabajo, que es la clase a la que también pertenecen los profesores de la red pública brasileña. Se trata de debilidades conceptuales evidenciadas por el análisis crítico de los documentos y las referencias bibliográficas. En este sentido, nos parece que para resolver los problemas de la enseñanza de la lectura en Brasil, y en particular la enseñanza de la lectura literaria, es necesario superar el trabajo pedagógico guiado por la "internalización y automatización" de las estrategias (meta)cognitivas de lectura.

REFERENCIAS

ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo (SP), n. 80, p. 71-96, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

DAVIS, L. Prefácio. In: MENIN, A. M. C. S. *et al.* (Eds.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 9-11.

ECONOMIA. **Salário mínimo em agosto deveria ter sido de R\$ 4.536,12, calcula Dieese**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/04/salario-minimo-em-agosto-deveria-ter-sido-de-r-453612-calcula-dieese.htm>. Acesso em: 21 out. 2020.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. *et al.* (Eds.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978b.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1991.

INDEX MUNDI. Taxa de alfabetização – Mundo. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/map/?v=39&l=pt>, Acesso em: 24 mar. 2021.

MACCIOCHI, M. A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

MENIN, A. M. C. S. *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

OHANA, V. IBGE: 2,7% das famílias ganham um quinto de toda a renda no Brasil. **Carta Capital**, 04 out. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ibge-27-das-familias-ganham-um-quinco-de-toda-a-renda-no-brasil/>. Acesso em: 21 out. 2020.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão (PR), v. 12, n. 16, p. 13-36, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7434>. Acesso em: 21 out. 2020.

TV JORNAL. **IBGE**: 2020 tem recorde de desemprego no Brasil. 11 ago. 2020. Disponível em: <https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2020/08/11/ibge-2020-tem-recorde-de-desemprego-no-brasil>. Acesso em: 21 out. 2020

Cómo referenciar este artículo

DALVI, M. A.; PONCE, R. F. Didáctica de la literatura: problematización de una tendencia a la hegemonización. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1663-1681, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15304>

Enviado el: 05/02/2021

Revisiones necesarias el: 30/03/2021

Aprobado el: 12/05/2021

Publicado el: 01/06/2021