

Operativo Nacional de Evaluación

• Informe de Resultados •

Interpretación pedagógica de logros y dificultades

2000

LENGUA

Lengua
3° año de EGB



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
PRESIDENCIA de la NACIÓN

Dirección Nacional de Información
y Evaluación de la Calidad Educativa

TERCER AÑO E.G.B.

Introducción

El análisis de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de Lengua de 3° año de EGB 2000 permite un recorrido interpretativo por algunos de sus aspectos más sobresalientes.

La media para el conjunto de la prueba de Lengua fue de 60,91% de respuestas correctas. Resulta importante interpretar los resultados nacionales de los ejercicios que se apartan significativamente de estos valores medios para observar en qué aspectos los alumnos han tenido mayores dificultades y en cuáles han obtenido buenos resultados. Nuestro análisis se centrará en la problemática de la comprensión lectora en la medida en que, junto con la producción escrita, constituye el eje central de la enseñanza de la lengua. Por esta razón, en la segunda parte de este informe, el docente podrá encontrar algunos lineamientos para organizar situaciones didácticas que ayuden a desarrollar la comprensión lectora.

Localizar información textual

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora muestran que existe una mayor facilidad para resolver los ejercicios de reconocimiento de información que aparecen formulados con las mismas palabras y en el mismo orden que en el texto leído. Es decir, hay un contraste entre los ejercicios que mantienen los mismos términos y la misma secuencia planteados en el texto y los ejercicios que formulan las preguntas cambiando el vocabulario y el orden presentes en el texto. Los alumnos logran resultados significativamente superiores en los primeros con relación a los segundos, como muestran los siguientes ejemplos pertenecientes al texto informativo y al texto narrativo literario (En el anexo aparecen ambos textos):

2 La madera se puede reponer

- A) juntando gran cantidad de papel. _____ ☐
- B) plantando nuevos árboles. _____ ☐
- C) juntando mucho carbón. _____ ☐
- D) fabricando muebles sin usar madera. _____ ☐

L030091

Alumnos que responden correctamente: 69%

8 Agustina jugaba con sus hermanos a

- A) reírse a carcajadas. _____ ☐
- B) las escondidas por toda la casa. _____ ☐
- C) inventar cuentos. _____ ☐
- E) pensar historias y escribirlas. _____ ☐

L030113

Alumnos que responden correctamente: 74%

Podría interpretarse que el procedimiento empleado para resolver este tipo de ejercicios es el siguiente: el alumno lee la pregunta o enunciado del ítem y busca el

sector del texto en que aparece ese fragmento presente en el enunciado, se fija qué sigue a continuación en el texto y, en función de ese otro fragmento, elige la opción del ejercicio que lo contenga. Pareciera que esta estrategia de resolución por sí sola no garantiza que quien la lleve a cabo y resuelva el ejercicio correctamente entienda el texto leído, sino que podría indicar simplemente que sabe localizar información. Sin embargo, en tercer año, la posibilidad de localizar información puede ser un punto de partida adecuado para relacionar partes del texto y encaminarse hacia una comprensión global.

A diferencia de los ejemplos anteriores, el ejercicio n° 14 ha resultado de difícil resolución y esto podría explicarse porque su formulación no permite emplear la misma estrategia que en los casos previos. La palabra común entre el enunciado y el texto no está, en el cuento, seguida inmediatamente por la expresión que figura en la opción correcta, sino que entre ambas expresiones que aparecen en el ejercicio, dentro del cuento existe una serie de otras ideas y palabras.

14 El comentario de Santiago ¿qué causó en Agustina?

- A) Una gran molestia. _____ ☐
- B) Ganas de seguir trabajando. _____ ☐
- C) Una incontenible carcajada. _____ ☐
- D) Ganas de salir al recreo. _____ ☐

L030125

Alumnos que responden correctamente: 48%

Expresiones idiomáticas y expresiones figuradas

Otra de las dificultades que se observaron se refiere a la comprensión de expresiones idiomáticas, es decir, de secuencias de palabras que no mantienen su valor literal sino que, en conjunto, tienen una significación propia, sólo comprensible si se conoce el significado de la expresión como tal (por ejemplo, “llover a cántaros”, “divertirse a lo grande”, etc.).

15 ¿Qué le enseñó Santiago a Agustina?

- A) A jugar a las escondidas. ☐
- B) A decir ideas nuevas. ☐
- C) A reírse de lo lindo. ☐
- D) A hacer comentarios. ☐

L030126

Alumnos que responden correctamente: 56%

Puede observarse que en la expresión idiomática *reirse de lo lindo* no es posible alterar el orden de sus elementos ni reemplazar alguno de ellos por un sinónimo: el significado no se mantiene si se dice *reirse de lo hermoso*. Por esta razón, estas expresiones suelen denominarse *locuciones cristalizadas*, frases fijas cuyo sentido no puede obtenerse por la comprensión separada de sus partes sino que depende del conocimiento previo que tenga el lector de ellas.

Algo similar ocurre cuando el texto tiene expresiones figuradas: frases con significado no literal sino metafórico (*ojos de hielo* = mirada imperturbable), metonímico (*las velas cruzaron el mar* = los barcos cruzaron el mar, *las lanzas ganaron la batalla* = los soldados que empuñaban las lanzas ganaron la batalla; en la metonimia se toma la parte por el todo). A los alumnos les resulta más difícil resolver los ejercicios que contienen expresiones de este tipo, tal como ocurre también con los ítem n° 6 y n° 11.

6

**La madera es uno de los materiales
que está más cerca (...)**

En esta oración, la palabra que significa lo contrario de **cerca** es

- A) próximo. _____ ☐
- B) lejos. _____ ☐
- C) plantado. _____ ☐
- D) carbonizado. _____ ☐

L030095

Alumnos que responden correctamente: 56%

La expresión *está más cerca de nosotros* no tiene en este texto un sentido literal, ya que *cerca* en este caso no se refiere a una proximidad espacial sino a que muchos objetos familiares están contruidos con madera.

11

¿Cuándo descubrían que Agustina estaba triste o molesta?

- A) Cuando su cara dibujaba algunos gestos. _____ ☐
- B) Cuando jugaba con sus amigos. _____ ☐
- C) Cuando estaba en la escuela. _____ ☐
- D) Cuando sus ojos negros se empañaban. _____ ☐

L030116

56% de respuestas correctas

La expresión *sus ojos negros se empañaban* seguramente es la que presenta dificultad de comprensión porque el verbo *empañar* está usado figuradamente.

¿QUÉ HACER EN EL AULA?

Ayudar a entender los textos, compartir lo leído entre todos

¿Qué enseñanza nos dejan estos resultados? ¿De qué modo podemos los docentes sacar partido de lo que informa esta prueba? Aunque los ejercicios que se han analizado constituyen un subgrupo del conjunto de la prueba, de ellos puede extraerse una conclusión: a los alumnos de tercero les resultan más fáciles los ejercicios cuyos enunciados mantienen las mismas palabras que aparecen en el texto leído y les resultan más difíciles los ejercicios que varían en algo las palabras del texto y los ejercicios que se refieren a partes del texto en las que se emplean expresiones fijas y figuradas.

A continuación, haremos algunas propuestas para trabajar la comprensión lectora en el aula, tanto en lo que hace a la información manifiesta como a la que debe inferirse, y también tanto a la información puntual (localizada en alguna porción textual) como a la información más global de los textos.

Ayudar a comprender es ayudar a darse cuenta de qué es lo que no se entiende

Para ayudar a desarrollar la comprensión lectora, los docentes debemos tener claro que entender lo leído significa reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación lo que éste dice con lo que previamente sabía el lector. Dado que distintos lectores parten de diversos conocimientos previos, es probable que en una clase los distintos alumnos entiendan cosas diferentes aunque hayan estado leyendo lo mismo. Esta noción es importante porque indica que, para ayudar a comprender, es preciso trabajar en torno a lo que cada uno interpreta de lo leído, según sus saberes de partida. Es preciso crear un espacio y un tiempo compartidos, en el cual cada alumno pueda manifestar lo que entendió, organizar un trabajo colectivo para *conversar en torno a lo leído*, algo así como cuando vemos una película y la comentamos con las personas que nos acompañan. Con ello, nos damos cuenta de que las impresiones iniciales que cada uno se hizo sobre la película cambian a medida que compartimos nuestros puntos de vista con los demás. Del mismo modo, si cada alumno puede expresar su propia perspectiva sobre lo leído, y el docente lo ayuda a escuchar las de los demás, aparecerán dudas e incongruencias que exigirán aclaraciones.

Estas dudas y contradicciones son un elemento clave para ayudar a desarrollar la comprensión lectora. Porque son las dudas las que demandan poner en marcha estrategias para aclararlas. La toma de conciencia de las dudas y de las dificultades para entender es un motor para empezar a superarlas. Cuando la bibliografía especializada habla de *metacomprensión* o de *lectura estratégica* está hablando de ayudar a los alumnos a prestar atención a lo que *no* entienden y a prestar atención a lo que unos entienden de manera diferente de los otros, con el fin de implementar algún recurso para resolver este problema. El recurso es volver a leer el texto, volver a tratar de entenderlo, poner en relación lo que los niños saben previamente con lo que dice lo leído, volver a comentarlo, y también el recurso es tratar de relacionar lo que dice el texto en la parte que resulta confusa con lo que dice en el resto de sus partes.

Así, las primeras interpretaciones -inevitablemente teñidas del saber subjetivo de cada alumno- podrán ser enriquecidas a partir de la confrontación de ideas y de la sugerencia del docente de volver a leer las partes del texto que generan controversia. Será el propio texto (mejor que la palabra del maestro) el que ayude a rectificar interpretaciones alejadas de lo que dice. Para ello, el docente estará muy atento a lo que sus alumnos comenten de lo leído, para percatarse de qué partes resultan confusas o ambiguas y para tomar conciencia de qué interpretaciones no se sustentan en el texto. Entonces, cuando el maestro detecte que en el grupo de niños hay problemas para entender cierta parte del texto, propondrá releerla con el objetivo de reestablecer la coherencia entre lo que los distintos chicos entienden, y con el objetivo de contrastar lo que entienden en una parte y en otra parte del mismo texto. Sugerirá volver al texto para que los alumnos noten si sus primeras hipótesis se confirman o si es preciso modificarlas.

Lo que tiene que quedar claro para los chicos es que, aunque los comentarios colectivos sobre lo leído parten de lo que cada uno entendió, la comprensión lectora no se queda allí porque seguramente no todas las interpretaciones iniciales son igualmente válidas. Es tarea del docente ayudar a acercar las opiniones de cada alumno a lo que aporta positivamente el texto leído y, para ello, es que propondrá releer y volver a interpretar las partes que hayan dado lugar a interpretaciones alejadas de la información que efectivamente contiene el texto.

Trabajar el texto como un todo y también las partes del texto

El texto tiene un significado como un todo y sus partes contribuyen a ese significado. Por tanto, los docentes tenemos que ayudar a nuestros alumnos a reconstruir

el significado de un texto tanto en lo que hace a su sentido global, general, como en lo que hace a entender las partes que aportan a ese sentido. Los docentes podemos ayudar a comprender lo leído si, antes y después de la lectura, compartimos con los alumnos las impresiones que a cada uno nos provoca.

Antes de la lectura, podemos jugar a adivinar de qué podrá tratar determinado texto, a partir de observar su formato, su diseño, a partir de leer sólo el título, sólo el primer o último párrafo, sólo un par de oraciones del medio, etc. Podremos imaginar quién lo escribió y para qué, en dónde aparecería publicado un texto similar (si en un libro de cuentos, en un periódico, en una revista, en un recetario de cocina, en un envase comercial, en un cartel de propaganda o aviso publicitario).

Después de la lectura, podemos poner en común lo que cada uno entendió, a partir de comentarios espontáneos, en los que los alumnos se expresen libremente y también a partir de preguntas que el docente formulará para orientar la confrontación de puntos de vista y para facilitar que los alumnos se percaten de ciertos elementos necesarios para comprender el sentido del texto. En este momento, el maestro ayudará a los alumnos tanto a forjarse una visión global de lo leído como a profundizar en ciertas partes relevantes para entenderlo. En muchos casos, propondrá volver a leer algún fragmento del texto que, a su juicio, aparezca confuso en los comentarios que hacen los alumnos... siempre y cuando este fragmento sea necesario para entender lo importante del texto. Después de esta relectura, se volverá a discutir la interpretación de lo leído.

También al final de la lectura podrán retomarse las “anticipaciones” que los alumnos hicieron al comienzo: el docente preguntará si efectivamente el texto trataba sobre lo que algunos habían predicho y ayudará a tomar conciencia de qué partes del texto confirmaron o refutaron la hipótesis inicial. Es decir, ayudará a los alumnos a volver a considerar el texto como un todo: el tema del que trata, y su idea o hecho central (Por ejemplo, *¿Qué cosas pasan en la historia de Agustina?*, *¿Por qué Agustina era diferente de los demás chicos?*, *¿qué la hace cambiar?*, etc.); y también ayudará a repensar su contexto comunicativo: quién lo pudo haber escrito y para qué, en qué medio podría haberse publicado, etc.

De este modo, se hace lugar en la clase a ambos niveles de análisis de los textos leídos: a sus aspectos globales, jerárquicamente más importantes, y a ciertos elementos puntuales que aportan a la comprensión precisa de lo leído. La comprensión general, la que permite a los elementos centrales del texto y al contexto o situación comunicativa dentro de la cual el texto tiene sentido, enmarca (al inicio y al final) el trabajo con los elementos más puntuales. Así, muchos docentes coinciden en

que conviene empezar trabajando en el aula con las cuestiones globales, para que los alumnos puedan ubicarse en una perspectiva general, luego pasar a considerar elementos y hechos más específicos, para ayudarles a prestar atención a la información precisa que aporta el texto y, finalmente, volver a tener en cuenta el panorama general.

Veamos algunas preguntas que podría hacer el docente para ayudar a entender la información puntual que da el texto. Por ejemplo, a partir de la lectura del artículo de *El Quillet de los niños*, «La madera» (Véase el anexo), podría discutirse en clase cuestiones como:

¿Por qué dice el texto que la madera es uno de los materiales que está más cerca de nosotros? ¿Qué quiere decir estar cerca?

¿De dónde sale la madera, de dónde se saca? ¿Cómo se puede producir/fabricar madera?

¿Qué cosas, dice el texto, se hacen con madera o a partir de la madera?

¿Por qué el texto dice que los libros tienen que ver con la madera? ¿En qué tienen que ver?

¿Qué otras cosas que vos conocés se hacen con madera?

Ahora veamos otras preguntas que podría plantear el docente, para ayudar a los alumnos a hacerse una idea más general de lo que dice el texto, una idea de la información más importante que contiene. Las respuestas, discutidas colectivamente, darán origen a diferencias que, como en el caso anterior, a veces requerirán volver a leer y volver a pensar sobre el significado de lo leído.

¿De qué trata el texto? ¿Qué nos informa el artículo de la enciclopedia? (Estas preguntas ayudan a reconstruir las ideas centrales, la información más importante del texto).

¿Por qué es tan importante la madera?, ¿para qué sirve? (Estas preguntas se formulan para volver a pensar en la información específica que da el texto pero en términos de una idea general que abarque todos sus usos).

Lo que acabamos de leer, ¿dónde creen que aparece escrito? ¿Por qué? (Esta pregunta promueve la reflexión sobre las distintas clases de textos: enciclopedias,

cuentos, recetas de cocina, cartas, etc.)

¿Para qué nos sirve leer este texto: para divertirnos, para aprender? (Esta pregunta ayuda a pensar con los chicos acerca de las distintas funciones de los textos, sus distintos propósitos).

Trabajar lo que el texto dice manifiestamente y también lo que dice de foma implícita

Si comprender un texto es ponerlo en relación con lo que el lector sabe previamente, los conocimientos que tiene el que lee determinan, en parte, lo que logra entender de lo leído. Este hecho, puesto en evidencia por numerosas investigaciones, también indica que no existe una división neta, tajante, entre la información que el texto brinda explícitamente y la que brinda de forma implícita, ya que distintos lectores son capaces de percatarse de distintos elementos presentes en el texto más o menos manifiestamente, más o menos calladamente. Siempre existe un grado de información que el lector debe *inferir* de lo que dice el texto, porque ningún texto es absolutamente explícito, ya que resultaría redundante para muchos de los lectores que se aproximan a ellos con cierto conocimiento de lo que tratan.

Así, dentro del aula es importante abordar lo que cada alumno entiende, tanto a partir de lo que aparece más manifiesto en lo leído, como de lo que en conjunto logran inferir para reconstruir el sentido del texto. No nos referimos a grandes inferencias, sino a las imprescindibles para entender lo importante. El docente ayudará, pues, a comentar las ideas o hechos centrales de lo leído y, al hacerlo, tendrá que ayudar a pensar en nociones que no aparecen declaradas en forma tan abierta en el texto. De este modo, todo lo que sea necesario para ayudar a comprender lo leído será analizado en clase, discutido, comentado, compartido, confrontado, vuelto a leer... aparezca o no enunciado literalmente.

Por ejemplo, preguntar (como proponemos en el apartado anterior) *¿Por qué es tan importante la madera?*, *¿para qué sirve?* es preguntar por información que no aparece dicha de este modo en el texto; para responder estas preguntas es preciso realizar inferencias, inferencias que son necesarias para entender lo que el texto dice. Lo mismo ocurre con las preguntas ya sugeridas *¿Por qué Agustina era diferente de los demás chicos?*, *¿qué la hace cambiar?* Responderlas requiere hacer una inferencia, es decir, sacar conclusiones a partir de lo que está enunciado textualmente. Precisamente en eso consiste el proceso de inferir: inferir es razonar, extraer ideas no dichas manifiestamente pero que son coherentes con el conjunto de lo leído. Inferir

es poner en relación las distintas partes del texto y desprender de este todo algunas nociones que no se mencionan abiertamente porque se dan por supuestas.

Otro ejemplo de pregunta cuya respuesta demanda realizar una inferencia podría ser ésta: *¿Por qué el cuento dice que a Agustina «nunca se le hubiera ocurrido lo mismo que a Santi», a quien se le ocurrió decir «¡Llueve a carcajadas!»?* Esta pregunta resultará difícil, por cierto, ya que exigirá releer varias veces el cuento (lo que podrá hacer en voz alta el docente o en voz baja los alumnos) y descubrir que Agustina solía ser una niña triste y que sus posibles ocurrencias («llueve a moco tendido» o «las gotas caen desesperadamente») tienen que ver precisamente con la tristeza y no con la risa. Responder esta pregunta requiere, por tanto, inferir a partir de otros elementos que da el texto aquello que no enuncia de forma directa, sino que menciona implícitamente. Responder esta pregunta seguramente resultará un desafío para el grupo. Lo importante en este caso no es quién llega antes a la respuesta correcta sino la puesta en marcha de estrategias de resolución y las discusiones que puedan suscitarse a partir del desafío. Responder esta pregunta puede plantearse como una tarea de detectives. De hecho, en el texto hay pistas que, una vez descubiertas, guían hacia la solución del problema. El docente podrá, si considera necesario, orientar a los alumnos hacia las partes del cuento que deben ser tenidas en cuenta.

Por otra parte, un recurso que puede utilizar el docente para ayudar a entender lo leído, y a transitar la franja entre la información manifiesta y la implícita, es hablar del texto usando expresiones distintas de las que aparecen efectivamente enunciadas, expresiones sinónimas que ayuden a entender lo mismo a través de diferentes caminos. También hará referencia a ideas generales que abarquen varias ideas específicas y, viceversa, podrá aportar ejemplos que especifiquen nociones abstractas que aparecen en el texto.

Por ejemplo, a partir de la lectura del cuento «A carcajadas», el maestro podrá coordinar la confrontación de interpretaciones preguntando por su contenido con *palabras diversas a las que usa el texto*:

¿Quién es Santiago? Para responder esta pregunta, los alumnos deberán poner en relación diversos elementos que aparecen en el texto, aunque la respuesta no aparezca formulada de forma explícita en el cuento. Una respuesta correcta es que se trata de un compañero de Agustina, aunque esto no está dicho así en ninguna parte del texto. Una posible respuesta incorrecta podría ser que Santiago es el maestro de Agustina, interpretación basada en que el texto dice «Santiago [...] le enseñó a Agustina [...]».

Otro ejemplo:

¿Por qué los demás no podían descubrir cuándo Agustina estaba contenta? A partir de esta pregunta, los chicos tendrán que inferir, a partir de las oraciones previas, que la causa de esta imposibilidad es que Agustina se reía poco.

Otro recurso que puede emplear el docente para ayudar a entender las expresiones figuradas y las frases fijas que sean necesarias para comprender lo importante del texto es, después de la lectura, pedir compartir entre todos la interpretación de estas partes:

*¿Alguien podría explicar qué quiere decir el cuento cuando dice que los ojos de Agustina se empañaban? ¿Qué significa empañarse? En el caso de que ninguno de los chicos pueda explicarlo o de que haya diferentes opiniones, el docente podrá releer el fragmento del cuento *Sus ojos negros se empañaban enseguida o se ponían más brillosos que de costumbre* y preguntar: *¿Por qué se ponían brillosos?* (La explicación sería que se ponían brillosos por las lágrimas que denotan su tristeza).*

En síntesis, estas propuestas son sólo posibilidades para ayudar a desarrollar la comprensión lectora. Los maestros seguramente ya habrán experimentado algunas de ellas. Lo importante es que estas actividades no sólo ayuden a los alumnos a forjar estrategias de comprensión lectora sino que, al mismo tiempo, les permitan disfrutar de la lectura, y alienten en ellos el deseo de seguir leyendo por su cuenta, más adelante, en diversos ámbitos. Lo importante es que el docente acompañe la lectura, dé herramientas para entender lo que en un primer momento no se entiende y promueva el sentimiento de estar a gusto dentro del mundo de los libros y con aquello que los libros ofrecen.

Anexo

La madera

La madera es uno de los materiales que está más cerca de nosotros. Se obtiene de los árboles. La madera se va a buscar a los grandes bosques y es uno de los materiales que el hombre puede reponer plantando nuevos árboles. Miramos alrededor y vemos puertas o ventanas de madera. El piso de madera, la silla, la mesa, el armario de madera. Y libros, que tienen que ver con la madera, porque de ella se obtiene también papel. Usamos madera cuando empuñamos el martillo, la pala y otras herramientas con mango de madera. La leña que se enciende para calentarnos, es madera seca. El carbón de leña, bueno para el asado, es madera carbonizada.

El Quillet de los niños, Tomo IV. Arístides Quillet. Buenos Aires, 1970.

A carcajadas

Agustina tenía ocho años, dos enormes ojos negros y el pelo bien largo. Era flaquiiiita, flaquiita; pero no tanto como un tallarín.

Le gustaba jugar con sus hermanos a las escondidas por toda la casa, tomar la leche chocolatada con pajita y hacerse colitas, trenzas y rodetes con hebillas de colores. Era muy curiosa y siempre hacía preguntas. Le encantaba charlar y sacarse dudas.

Pero hay algo que Agustina hacía muy poco: reírse. Tenía que pasar algo demasiado cómico para que su boca dibujara sonrisas enormes y dejara escapar carcajadas contagiosas. Disfrutaba jugar con sus amigos y pasear con su familia, aunque era difícil darse cuenta mirándole la cara. Mucho más fácil era descubrir cuándo estaba triste y cuáles eran las cosas que más le molestaban. Sus ojos negros se empañaban enseguida o se ponían más brillantes que de costumbre.

Una mañana lluviosa, Agustina estaba en la escuela como todas las mañanas. Los chicos inventaban cuentos y escribían mientras charlaban un poco y comentaban a todo lo que iban a jugar cuando llegara la hora del recreo. De repente, la lluvia se convirtió en tormenta, las gotas en gotones y los truenos se hicieron cada vez más fuertes. Los chicos seguían trabajando y pensando historias, pero para algunos la caída del agua era más potente que su concentración.

En eso, Santiago exclamó: ¡Llueve a carcajadas! A muchos les causó gracia su comentario. Agustina dejó de escribir casi sin darse cuenta y se quedó pensando: nunca se le hubiera ocurrido lo mismo que a Santi. Ella más bien podría haber dicho que llovía a moco tendido o que las gotas caían desesperadamente... ¡Pero a carcajadas! ¡Qué idea tan nueva, tan distinta! De repente una sonrisa empezó a dibujarse en su cara; fue creciendo tímidamente, hasta transformarse en incontenibles carcajadas, de esas que contagian a cualquiera...

Así fue como Santiago –sin proponérselo– le enseñó a Agustina a reírse de lo lindo.

Flavia Zuberger, "A carcajadas", en Mochila al hombro 3, AZ editora, 1997.