



Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante un modelo estratégico

Evaluating Comprehension of an Argumentative Text Using a Strategic Model

Ángel Delgado*, Gloria Fuenmayor de Vilchez** y Donaldo García***

Resumen

Los objetivos de la investigación fueron: determinar los niveles de comprensión de un texto argumentativo, medir el rendimiento de los procesos inferenciales e identificar los procedimientos estratégicos frecuentemente utilizado por estudiantes del ciclo diversificado. La muestra estuvo conformada por cincuenta alumnos. Los resultados obtenidos demuestran bajo nivel de comprensión lectora, pues el 88% de la población se ubicó en un rango de puntuación entre 0 y 7 puntos. Los niveles de acertividad en los tres componentes estructurales fueron: microestructura (56%), macroestructura (13.60%) y superestructura (14,66%), mientras que los procedimientos estratégicos más utilizados fueron “lexía restringida” y “conocimiento extratextual no pertinente”.

Palabras clave: Comprensión de textos, modelos estratégicos, procesos inferenciales, texto argumentativo.

Recibido: Enero 2007 • Aceptado: Febrero 2007

* Profesor agregado de la Universidad Católica Cecilio Acosta, Director de la Revista de Artes y Humanidades UNICA, Premio Programa de Promoción al Investigados (PPI) nivel I. E-mail: Adelgado95@hotmail.com

** Profesora asociada de la Universidad del Zulia, Premio Programa de Promoción al Investigados (PPI) nivel Candidato. E-mail: gloria_fuenmayor@hotmail.com

*** Becario Académico de la Universidad del Zulia, Premio Programa de Promoción al Investigados (PPI) nivel I. E-mail: dgarcia_ferrer@hotmail.com

Abstract

The aims of this study were: to determine comprehension levels for an argumentative text in order to measure the performance of inferential processes and to identify strategic procedures frequently used by high school students (in the diversified cycle). The sample consisted of fifty students. Results showed a low level of reading comprehension, since 88% of the population was between 0 and 7 on the point range. Correctness levels in the three structural components were: microstructure (56%), macrostructure (13.60%), and superstructure (14.66%), while the most used strategic procedures were “restricted vocabulary” and “irrelevant extra-textual knowledge”.

Key words: Text comprehension, strategic models, inferential processes, argumentative text.

Introducción

El acto de comprensión ha sido catalogado por mucho tiempo como un “proceso más pasivo que hablar” (Marina, 1998:148); sin embargo, al intentar comprender una frase, el proceso pasa de mero acto lingüístico gramatical a un acto cognitivo, pues el sujeto lector deberá establecer una red de relaciones entre todos los elementos y su mundo referencial y experiencial; sólo así se logrará comprender el texto.

La presente investigación pretende:

- Determinar los niveles de comprensión de un texto argumentativo en los alumnos del 1^{er} año del Ciclo Diversificado.
- Medir el rendimiento de los procesos inferenciales que utiliza el lector para comprender un texto argumentativo.
- Identificar los procedimientos estratégicos frecuentemente utilizado por los participantes al momento de inferir información explícita e implícita del texto.

Bases teóricas

Un concepto clave para ésta investigación es el de comprensión. En esta oportunidad se adoptará el planteado por Peronard y Gómez (1985, 1991) quienes determinan que:

El acto de comprender un texto escrito exige del individuo lector una participación dinámica y activa en la que se considere al texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente. [...] sino que debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para inferir relaciones entre dos o más proposiciones textuales aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido” (Parodi S., G., 1997,122).

*Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante
un modelo estratégico*

Esta concepción rechaza la postura de Carney (1990, cp. Parodi S., G. 1997) quien concibe la comprensión como un proceso en el que el lector identifica los significados del texto y los almacena en su memoria; y se acerca más a la planteada por Van Dijk y Kintsch (1983 c.p. Parodi S., G. 1997) y Peronard (1990) que la consideran como un proceso estratégico “que conduce al establecimiento de relaciones entre la información obtenida a partir del texto y el conjunto de conocimientos lingüísticos y factuales de los que el lector disponga” (Parodi S., G. 1997:122).

Esta postura adoptada obliga a conceptualizar el término estrategia; siguiendo a Parodi (1991, 1999) quien la define como “habilidades adquiridas que se desarrollarían por medio de la práctica y serían seleccionadas voluntariamente por el sujeto comprendedor, de acuerdo con los requerimientos, entre otros, de la tarea enfrentada” (Parodi, 1997:122). Es decir, el proceso de comprensión es un acto individual y activo que requiere de un esfuerzo consciente del sujeto y que responde a un plan predeterminado en función de sus intenciones y propósitos. Igualmente, el autor asume que:

Las estrategias, a diferencia de las reglas, son procedimientos cognitivos de índole personal, que permiten al lector utilizar sus propios conocimientos y la información del texto de manera flexible. Las reglas, por el contrario, se consideran estándares normativos de naturaleza algorítmica, normalmente inconsciente, altamente rígida y jerarquizada. Las estrategias son concebidas como heurísticas de procesamiento cognitivo, es decir, son definidas como rutinas de acciones, procedimientos o conjuntos de acciones ordenados y dirigidas a la consecución de una meta (Parodi, G. 1999:48).

Parodi, Peronard y Nuñez (1997), han agrupado las estrategias usadas por los lectores con base en dos factores primordiales para la construcción de la coherencia textual: la información del texto mismo y el conocimiento previo del lector. Las estrategias relacionadas con la primera son denominadas estrategias de comprensión literal, mientras que las otras, las denomina estrategias inferenciales. Todorov y Ducrot (1972) definen la inferencia como una relación semántica entre los enunciados de un texto y las abstracciones de los textos donde ocurre; es decir, se establece una relación de equilibrio entre la información aportada por el texto y el conocimiento previo del lector. En la Tabla 1 se discriminan las diferentes estrategias según la propuesta realizada por Parodi, Peronard y Nuñez (1991).

Para finalizar es importante destacar que el modelo de procesamiento estratégico del discurso propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983, c.p Parodi S., G. 1999) determina tres componentes estructurales básicos. Este modelo no es lineal o secuencial, sino que está orientado a la complejidad que postula un tipo de procesamiento eminentemente interactivo en el que se procede desde la comprensión de la palabra hasta el entendimiento de oraciones complejas. Con lo cual

Tabla 1
Clasificación de las estrategias

Estrategias	Procedimiento Estratégico	Definición
Comprensión literal.	Copia literal restringida (CLR).	El lector transfiere información requerida en forma concisa y directa.
	Copia literal contextualizada (CLC).	El lector basándose en la información textual pertinente elabora una respuesta adecuada al contexto.
	Conocimiento previo adecuado (CPA).	El participante elabora una respuesta adecuada en la que se agrega información extratextual pertinente.
	Copia literal no pertinente (CLnP).	El sujeto entrega información literal que no responde a la pregunta planteada.
	Conocimiento previo inadecuado (CPI).	El lector responde adecuadamente pero agrega información extratextual. Contradictoria, lo que produce una respuesta incoherente.
Inferenciales	Inferencia relacionada completa (IRC).	El lector realiza una inferencia a partir del texto y de los conocimientos previos que tenga del tema, y elabora una respuesta que se ajusta a la pregunta en cuestión.
	Inferencia relacionada parcial (IRP).	La respuesta aportada por el participante solo contiene parte de la información textual.
	Conocimiento extratextual pertinente (CEP).	El sujeto responde basándose en conocimiento extratextual pertinente.
	Conocimiento extratextual no pertinente (CEnP).	En este caso, a diferencia de la anterior, la información extratextual no tiene relación con la pregunta emitida.
	Léxica restringida (LE).	Esta estrategia muestra una evidente falta de comprensión. El lector motivado por una(s) palabra(s) de la pregunta vuelve al texto y copia parte de la oración que contiene dicha palabra, en otro caso, sólo copia parte del texto que no tiene relación con la pregunta.

Delgado, Fuenmayor de Vílchez y García (2005).

Tomado y adaptado de la clasificación propuesta por Parodi, Peronard y Nuñez (1991)

se quiere decir – apunta Parodi– que en vez de operar en un modelo estructuralista tradicional de procesamiento, se propone un modelo estratégico de comprensión del texto.

En esta noción de modelo estratégico la comprensión se puede definir en términos de propiedades, de planes globales, de representaciones cognitivas, de secuencias de acciones en relación con sus respectivas metas. Agrega, que ellas deben entenderse como el resultado de un proceso mental que recurre a una variada gama de saberes y que tiene como objetivo resolver un problema determinado. En efecto, Van Dijk y Kintsch proponen el uso de estrategias dentro del paradigma de la resolución de problemas.

Marco metodológico

Esta investigación se enmarca dentro de una metodología exploratoria – descriptiva en un ambiente de aula natural. La muestra estuvo conformada por cincuenta alumnos que cursan el primer año de Ciclo Diversificado, mención ciencias, en la ciudad de Maracaibo.

Para lograr los objetivos planteados en la investigación se aplicó una prueba de comprensión lectora diseñada por Parodi, et al (1999) la cual está constituida por dos partes fundamentales: un texto escrito y 13 preguntas. El texto es de tipo argumentativo, con una longitud de 8 párrafos; su tema y estructura lingüística se adaptan al nivel académico de los alumnos. Las 13 preguntas eran abiertas de tipo inferencial, que permitían que el lector una vez terminado el proceso, elaborase una respuesta coherente. Las mismas se agruparon en función de los tres componentes estructurales básicos propuestos por Van Dijk y Kintsch (1983). Además cada una de ellas evaluaba un tipo de inferencia particular. La Tabla 2 muestra la clasificación del tipo de pregunta, de acuerdo a los parámetros establecidos por Parodi *et al.* (1999).

Para evaluar las respuestas aportadas por los participantes se siguieron las pautas de corrección de tipo analítico diseñada por los autores del instrumento antes mencionado, basadas en una escala de tres valores que van a depender del grado de complejidad de la tarea propuesta. El puntaje menor (desacierto) se le asignó a aquellas respuestas incorrectas. El puntaje medio (acierto parcial) fue para los casos en que el participante no alcanzó los procesos inferenciales. El máximo puntaje se le otorgó a las respuestas en las cuales se había realizado una inferencia completa y la producción realizada por el participante era coherente. El puntaje máximo de la prueba fue de 24 puntos. En la Tabla 3 se muestra las pautas de corrección.

Una vez procesados y tabulados los datos se aplicó los procedimientos estadísticos de porcentajes de frecuencias y de media aritmética.

Tabla 2
Clasificación de la Preguntas

Componente estructural básico	Nivel	Tipo de inferencia	Ítems
Microestructural	Léxico	Inferencia aposicional cercana posterior.	2
		Inferencia aposicional cercana anterior, con conector.	7
Macroestructural	Causal	Inferencia causal cercana posterior, sin conector.	1,6,11
	Causal Transpárrafo	Inferencia causal transpárrafo cercana posterior, sin conector.	4,9,12
	Temático	Inferencia de relación macroestructural	3
Superestructural		Inferencia de tesis argumentativa.	13
		Inferencia de argumentos que apagan la tesis.	5
		Inferencia de conclusión argumentativa	10

Tabla 3
Pautas de corrección

Componente Estructural	Nº de Ítems	Rango de Puntaje			Total Máximo
		Acierto	Parcial acierto	Desacierto	
Microestructura	5	1	0.5	0	5
Macroestructura	5	2	1	0	10
Superestructura	3	3	1.5	0	9
Puntuación Total de la Prueba					24

Presentación y análisis de los resultados

Los resultados obtenidos demuestran el bajo nivel de comprensión que poseen los alumnos. De los 50 participantes, 44 (88% de la población) se ubicaron en un rango de puntuación entre 0 y 7 puntos, alcanzando un promedio aritmético de 3,09 sólo 2 (4%) superaron la barrera de los 15 puntos. En el Cuadro 1 se muestran los resultados.

Cuadro 1
Niveles de logros de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora

Nivel	Rango (ptos)	Frec.	%	Promedio
Bajo	0-7,0	44	88,00	3,09
Medio	7,1-15,0	4	8,00	8,75
Alto	15,1-24,0	2	4,00	16,75
Totales		50	100%	4,09

Todo esto nos permite confirmar que aunque los programas de castellano y literatura contemplan el desarrollo de destrezas lectoras, la labor no se está realizando. Pareciera que todavía la escuela venezolana maneja la lectura bajo “el enfoque tradicional basado en la teoría del proceso de transferencia de información (Carney, 1990) que concibe la lectura comprensiva como un proceso en el que el lector debe identificar los significados del texto y almacenarlo en la memoria” (Parodi, 1991:122) y no le permite desarrollar estrategias cognitivas que le facilitará el desmontaje de los textos.

El instrumento aplicado permitió evaluar la comprensión lectora en cada uno de los tres componentes estructurales básicos propuestos por van Dijk y Kintsch (1983) en su modelo de procesamiento estratégico del discurso.

En el componente microestructural se evaluaron los niveles léxicos y causal. Para su evaluación, se recurrió a dos tipos de inferencias: la inferencia aposicional cercana posterior y la inferencia aposicional cercana anterior, con conector. Ambos ítemes exigían que el participante determinara el significado de ambas lexías a partir del texto. La información estaba organizada en una estructura aposicional. La primera, inmediatamente después de la lexía; mientras que la segunda estaba antes, unida por un conector. Los resultados favorecieron a la primera inferencia (ítem N° 2) que logró un total de aciertos del 78%, frente a la segunda, que sólo alcanzó un porcentaje del 35% (Cuadro 2).

Cuadro 2
Rendimiento de las inferencias evaluadas en el nivel léxico y causal de la microestructura

Inferencia evaluada	Ítems	Frecuencia absoluta		Aciertos totales		Aciertos parciales		Desaciertos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inferencia aposicional cercana posterior (nivel léxico)	2	50	100	39	78.00	0	0.00	11	22.00
Inferencia aposicional cercana anterior con conector (nivel léxico)	7	50	100	19	38.00	16	32.00	15	30.00
Inferencia causal cercana anterior, sin conector (nivel causal)	1	50	100	0	0.00	20	40.00	30	60.00
Inferencia causal cercana anterior, sin conector (nivel causal)	6	50	100	25	50.00	2	4.00	23	46.00
Inferencia causal cercana anterior, sin conector (nivel causal)	11	50	100	11	22.00	8	16.00	31	62.00
Rendimiento en la microestructura		250	100	94	37.60	46	18.40	110	44.00

Los resultados del nivel causal sirven para sustentar lo antes enunciado, pues en el instrumento había tres preguntas que requerían que el lector efectuase “una inferencia de tipo relacionadora entre información explícitamente planteada en el texto, pero no explícitamente ligada por medio de conectores de causa-efecto” (Parodi, 1999:147). Los logros de aciertos fueron: 40% para el Ítem N° 1, 54% para el N° 6 y 38% para el N° 11. Todos los resultados nos permiten afirmar que el participante se ve incapacitado de establecer relaciones causa-efecto dentro del mismo párrafo, ya que aunque en algunos resultados los logros superan al 50%, estos incluyen puntajes de los rangos acierto total y acierto parcial que en algunos casos el último superar numéricamente al primero (Ítems N° 1 0% frente a 40%; Ítems N° 6 50%, 4% y Ítems N° 11 22%, 16%).

Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante un modelo estratégico

El componente macroestructura mostró resultados bastante deficientes, pues sólo logró alcanzar un 13,60% de acierto (incluyendo los aciertos totales y parciales). En éste componente se evaluaron dos niveles: el causal transpárrafo y el temático, cuyo comportamiento fue similar para ambos (Cuadro 3).

Cuadro 3
Rendimiento de las inferencias evaluadas en el nivel causal transpárrafo y el temático de la macroestructura

Inferencia evaluada	Ítems	Frecuencia	Aciertos totales	Aciertos parciales	Desaciertos
Inferencia causal transpárrafo, sin conector-nivel causal transpárrafo.	4	50	100	2 4,00	4 8,00 44 88,00
Inferencia causal transpárrafo, sin conector-nivel causal transpárrafo.	9	50	100	3 6,00	3 6,00 44 88,00
Inferencia causal transpárrafo, sin conector-nivel causal transpárrafo.	12	50	100	2 4,00	0 0,00 48 96,00
Inferencia de relación microestructural (Nivel temático).	3	50	100	6 12,00	8 16,00 36 72,00
Inferencia de idea tópico.	8	50	100	3 6,00	3 6,00 44 88,00
Rendimiento en la macroestructura		250	100	16 6,40	18 7,20 216 86,40

En nivel causal-transpárrafo se evaluó a través de las preguntas 4, 9 y 12, en las cuales se utilizó la inferencia causal-transpárrafo sin conector. Ésta estrategia exigía que el participante estableciera “nexos entre componentes informacionales relevantes para la coherencia macroestructural, es decir, distantes entre la estructura textual” (Parodi, 1999:148). Los logros alcanzados fueron del 12% para los ítems N° 4 y 9 y un 4% para el 12. Todo esto permite afirmar que no hay una comprensión del texto, pues no se lograron establecer relaciones semánticas entre los párrafos, lo cual lleva a afirmar que el lector no logra asir los significados del texto.

El segundo nivel (temático) se midió por medio de los ítemes 3 y 8. El primero evaluaba la capacidad de establecer relaciones entre el título y el contenido del texto (inferencia de relación macroestructural) y el segundo se refería al tema (inferencia tópico). Ambas estrategias exigían establecer relaciones de tipo global, las cuales suelen ser complejas de evaluar, ya que “el tema de un texto no necesariamente está explícito en él y, muchas veces, el lector debe construirlo. Además es posible que el lector realice diversos procesos de jerarquización de la información macroestructural” (Parodi, 1999:148). Los resultados para ambas estrategias siguieron el mismo comportamiento que en las del nivel casual-transparento, para la primera pregunta (Nº 3) el porcentaje de acierto fue del 28% y para la número 8 se alcanzó un valor del 12%.

Indudablemente es razonable que la segunda presentara más dificultades, pues la identificación del tema exige una mayor globalización de la información por parte del participante. Los resultados permiten afirmar que aunque dentro de los objetivos de los programas de castellano y literatura se encuentran los procesos de inferencia, el docente no le ofrece al estudiante ninguna estrategia para alcanzar los significados globales del texto. Es importante acotar que en algunas pruebas los participantes asociaban tema con título.

El componente supraestructural presentó un comportamiento similar al macroestructural. Dicho componente exigía que el lector identificara y reconstruyera una tipología textual específica, en este caso el argumentativo. Para evaluarla se utilizaron tres preguntas: el nº 13, 5 y 10. La número 13 requería identificar la tesis argumentativa (inferencia de tesis argumentativa); en la pregunta nº 5 se precisaba los argumentos que apoyaban la tesis y, por último, se evaluaba las conclusiones a las que llegaba el autor. Los resultados fueron desalentadores: las preguntas 13 y 5 alcanzaron valores de 10% y 2% respectivamente, mientras que la nº 10 sus logros fueron de 16% (Cuadro 4). Es importante acotar que prácticamente ninguna obtuvo logros totales sino parciales, lo que indica que los participantes no están acostumbrado a manejar textos argumentativos. Esto coincide con las conclusiones a las que llega Parodi (1999) donde plantea el privilegio en la educación básica chilena del texto narrativo sobre el de divulgación científica.

La investigación tuvo como propósito determinar los procesos estratégicos frecuentemente utilizados por los estudiantes venezolanos. No es de asombrar que hubiera una preeminencia de las estrategias de comprensión literal la cual obtuvo un porcentaje del 18,21% frente a un 7,84% de las estrategias inferenciales (Cuadro 5). Lo crítico es que prevalece las estrategias que ofrezcan respuestas acertadas, los valores más altos los obtuvieron las estrategias “Léxicas restringidas” (LR), 30,77% y “Conocimiento extratextual no pertinente” (CEnP), 22,46%; lo que demuestra una falta de comprensión del texto leído.

El uso de éstas estrategias por parte de los estudiantes permite concluir que la escuela venezolana enfatiza la “comprensión literal en desmedro de las habilidades de mayor exigencias, como sería la capacidad inferencial” (Parodi: 1997:203), con lo cual se puede decir que día a día se forman estudiantes expertos en repetir textualmente información, pero incapaces de comprender un texto

Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante un modelo estratégico

Cuadro 4
Rendimiento de las inferencias evaluadas en la supraestructura

Inferencia Evaluada	Ítems	Frecuencia Absoluta		Aciertos Totales		Aciertos Parciales		Desaciertos	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
		Inferencia de tesis argumentativa	13	50	100	1	2.00	4	8.00
Inferencia de argumentos que apoyan la tesis	5	50	100	0	0.00	1	2.00	49	98.00
Inferencia de conclusión argumentativa	10	50	100	0	0.00	6	32.00	34	68.00
Rendimiento en la supraestructura		250	100	1	0.60	11	14.00	128	85.40

Cuadro 5
Estrategias utilizadas por los estudiantes para la comprensión de textos

Estrategias	Microestructura				Macroestructura				Superestructura		Totales	
	Nivel Léxico		Nivel Causal		Nivel Causal Transpárrafo		Temático		F	%	F	%
	F	%	F	%	F	%	F	%				
CLR	53	53.00	41	27.33	0	0.00	0	0.00	0	0.00	94	14.46
CLC	19	19.00	6	4.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	25	3.85
CPA	0	0.00	3	2.00	0	0.00	2	1.34	2	1.34	7	1.08
CEP	0	0.00	5	3.33	4	2.67	4	6.0	9	6.00	22	3.38
IRP	0	0.00	4	2.67	4	2.67	5	7.34	11	7.34	24	3.69
IRC	2	2.00	8	5.33	7	4.67	9	0.66	1	0.66	27	4.15
CPA	5	5.00	6	4.00	0	0.00	0	3.34	5	3.34	16	2.46
CLnP	4	4.00	2	1.34	0	0.00	0	0.66	1	0.66	7	1.08
CEnP	0	0.00	27	18.00	37	24.6	35	31.33	47	31.33	146	22.46
LR	13	13.00	40	26.67	37	44.6	36	29.33	44	29.33	200	30.77
Ausencia	4	4.00	8	5.33	31	20.7	9	20.00	30	20.00	82	12.62
Totales	100	100	150	100	150	100	100	100	150	100	650	100

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten afirmar:

1. En el Ciclo Básico y en Media, Diversificado y Profesional se sigue manejando la lectura bajo el enfoque tradicional basado en la teoría del proceso de transferencia de información (Carney 1990) el cual no permite desarrollar estrategias cognitivas que faciliten en el desmontaje de textos.

2. La escuela venezolana privilegia el uso de textos narrativos sobre los demás órdenes discursivos. Esto impide a los estudiantes desarrollar diversidad de estrategias que le permitan la comprensión y producción de textos, con lo cual se garantizaría mejores resultados en su vida universitaria.

Recomendaciones

1. Reestructurar los procesos de evaluación que inciten a los estudiantes a utilizar desarrollos estratégicos inferenciales y se eviten la copia literal, bien sea restringida o contextualizada.

2. Establecer acciones conjuntas entre todos los profesores de la escuela Básica, Media, Diversificada y Profesional que permiten el fomento de la lectura comprensiva. Para estos se debería instituir la lectura y discusión de distintos textos, íntimamente relacionados con cada cátedra, lo que le daría la oportunidad a nuestros estudiantes de ver la importancia que tiene la lectura y desarrollar estrategias para la comprensión de casi todos los tipos de textos, con lo cual se garantizaría lectores críticos y libres.

Referencias Bibliográficas

- Ducrot, O. y Todorov, T. (1972). **Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje**. Siglo XXI Editores S.A., Buenos Aires.
- Marina, J. (1998). **La Selva del Lenguaje**. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Parodi, S., G. (1999). **Reflexiones entre lectura y escritura: Una Perspectiva Cognitiva Discursiva**. Ediciones Universitarias de Valparaiso S.A., Valparaíso.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, S.G. y Nuñez, P. (1997). **Comprensión de Textos Escritos: de la teoría a la sala de clase**. Editorial Andrés Bello, Valparaíso.
- Van Dijk, T. (1978). **La Ciencia del Texto, un Enfoque Interdisciplinario**. Ediciones Paidós, Barcelona.