



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Quintanal, José

El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 11, enero-junio, 2014, pp. 71-91

Universidad de Castilla-La Mancha

Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259130756002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

FECHA DE RECEPCIÓN:

13/01/2014

FECHA DE ACEPTACIÓN:

02/05/2014

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Comprensión y velocidad lectora; unidades didácticas; competencia lectora; trabajo colaborativo; coordinación docente.

KEYWORDS

Reading comprehension and Reading speed, didactic units, Reading competence, collaborative work, teaching coordination.

JOSÉ QUINTANAL

e-mail: jquintanal@edu.uned.es

1 Esta investigación corresponde al Proyecto de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y no universitario de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, con el título “*Desarrollo de competencias básicas en Educación Primaria desde la comprensión lectora*”.

El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas¹

The reader development and its relation to the improvement of basic skills

JOSÉ QUINTANAL

UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

RESUMEN

El trabajo de investigación-acción que presentamos, nos ofrece una serie de pautas docentes para el diseño, ejecución y evaluación de un nuevo modelo de Unidades Didácticas para la mejora de actividad lectora, que asegure el desarrollo de esa competencia básica. Desde el departamento universitario de Métodos de Investigación en Educación se diseñó y evaluó este proyecto de investigación, que se llevó a cabo en colaboración con un Centro de Primaria de la provincia de Guadalajara. Durante dos años se preparó al profesorado para la elaboración de un material específico, que fue debidamente valorado y que se llevó a la práctica en los diferentes niveles de Educación Primaria. Mediante una evaluación pretest-postest se pudo demostrar, de forma empírica, el beneficio académico que supuso la experiencia, tanto para los alumnos como para los profesores y, de forma indirecta, para las familias, esta nueva forma de aprendizaje de la lectura escolar.

ABSTRACT

The following research action Project will offer several teaching guidelines in order to design, implement and evaluate a new method, based on didactic units, to improve reading activity that ensures this basic competence development. This research project was designed and evaluated in our university department of Educational Research Methods. Firstly, it was deployed in a Primary School in Guadalajara province (Spain). For two years, teachers from the school were taught how to prepare specific teaching materials, which were afterwards assessed and implemented throughout all the different years of Primary Education. Using a pre-test and post-test evaluation methodology, it could empirically be proved the academic benefits that this reading experience contributed both to students and teachers and, indirectly, to students' families.

Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos*, 11, 71-91. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/443>

Introducción

Estamos convencidos, al igual que pusieran de manifiesto Álvarez y Pascual (2013), que el desarrollo que tenga en un futuro la lectura (y pensamos que también la escritura) en la escuela, pasa inexorablemente por aplicar un adecuado tratamiento de las competencias en el aula.

Esto exige conseguir que el profesorado esté debidamente formado para afrontar su aplicación didáctica, pero también que actúen con habilidad en la elaboración de unos materiales didácticos que resulten capaces de acomodarse, metodológicamente, al proceso educativo de sus alumnos, contribuyendo de este modo al logro de esa competencia lingüística que van a requerir en el uso de la comunicación escrita.

Comencemos por esta cuestión: ¿Qué entendemos por competencia? En la formación diseñada para el profesorado participante establecía como momento de adquisición de la competencia aquel en el que “predomina el modo de formular objetivos de aprendizaje encaminados a la acción o ejecución con éxito; por lo tanto, lleva consigo un dominio de los conocimientos, habilidades, destrezas y el desarrollo de actitudes favorables al trabajo y a una adecuada interacción con el entorno”. En este sentido, se le confiere significatividad a las habilidades y destrezas que el alumnado adquiere, de tal modo que aporta matices a la manera que tenemos de entender el aprendizaje escolar.

En el ámbito académico las competencias deben orientarse al desarrollo de las capacidades humanas, de modo que la escuela ha de integrarlas en su currículo para contribuir a la adecuada formación integral de la persona. Y ya centrandó esta interpretación en el currículo del lenguaje se sentaba la premisa fundamental de que el alumnado las necesita “para su adecuado desenvolvimiento en el entorno, para su desarrollo social”. No obstante, como decíamos al principio, no se trata de un trabajo ceñido únicamente al discente, sino que el profesorado se ve implicado igualmente en este compromiso pedagógico. Éste “habrá de cambiar también su planteamiento pedagógico de forma sustancial, para que la práctica del aula, se lleve a efecto en contextos cada vez más abiertos e inclusivos, que se muestre dispuesto a ofrecer al alumnado aprendizajes a la vez atractivos y funcionales. (...) Pasará de contar con una visión de la enseñanza compartimentada, organizada en disciplinas de conocimiento, a “provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial” y a potenciar la reflexión crítica y el uso de los saberes adquiridos en contextos significativos para que los aprendizajes adquieran valor funcional” (p.3).

En nuestra opinión, este es el reto al que se enfrenta la escuela del siglo XXI: lograr una nueva visión de la relación pedagógica, estructurada en torno al desarrollo de las competencias necesarias para que contribuyan a favorecer una integración óptima (dinámica, activa y real) del sujeto en su entorno social (una idea en la que profundiza Ovejero, 2012). La cuestión nos ofrece una visión parcial de esa realidad, la que se somete a la comunicación

interpersonal, en el uso del lenguaje escrito. Todo ello se verá reflejado en el proyecto de investigación que describimos a continuación, orientado al logro de una adecuada formación lectora de nuestros alumnos, en niveles de escolarización obligatoria.

Estado de la cuestión

Convencidos como estamos, de que la escuela requiere una profunda transformación de su interpretación de la didáctica de la lectura (López, Tinajero y Pérez, 2006), vemos con claridad que la universidad, ocupada del estudio del conocimiento científico acerca de un determinado tema, debe unir su esfuerzo al que ya realiza la escuela, viviendo la problemática cotidiana de esa misma temática en el aula, para conformar una visión conjunta convergente, en objetivos comunes, y así desarrollar una propuesta creativa que dé respuesta oportuna al reto que supone llevar a efecto una didáctica de la lectura, que aborde experimentalmente el desarrollo de sus competencias.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – LOE - (BOE 4 de mayo) reviste especial interés “la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo...” Por su parte, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8 de diciembre), en su artículo 6 establece la garantía de su desarrollo, y organiza en el Anexo I cuáles son éstas: 1. Competencia en comunicación lingüística, 2. Competencia matemática, 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4. Tratamiento de la información y competencia digital, 5. Competencia social y ciudadana, 6. Competencia cultural y artística, 7. Competencia para aprender a aprender, 8. Autonomía e iniciativa personal

Ente ellas, el artículo 6.4 del ya citado Real Decreto, indica que “la lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa”. Razones estas que nos llevan a plantearnos cual puede ser el recurso adecuado para satisfacer, en el contexto que arbitra la ley, dicho planteamiento.

Un análisis de la interpretación que de las distintas competencias hace la referida normativa, nos lleva a descubrir que, entre los objetivos establecidos para cada una de ellas, siempre está presente la lectura. Veámoslo de manera más analítica:

- En la competencia en comunicación lingüística: Buscar, recopilar y procesar la información. Alcanzar un conocimiento reflexivo de toda ella.

- En cuanto a competencia matemática: Interpretar y expresar informaciones. Comprender toda argumentación que se haga.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Comprender sucesos y predecir consecuencias. Identificar problemas y adquirir una cultura científica.
- Tratamiento de la información y competencia digital: La búsqueda, el tratamiento y el análisis de la información. Comprender la operatividad de los sistemas tecnológicos. Utilizar la información con una actitud crítica.
- Competencia social y ciudadana: Comprender la realidad social, con un sentido crítico. Solucionar conflictos basándose en el uso de la comunicación. El conocimiento y la comprensión de unos valores.
- Competencia cultural y artística: Conocer y comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales. Reelaborar ideas y encontrar cauces de comprensión y expresión.
- Competencia para aprender a aprender: Tener conciencia de que la comprensión del texto favorece el aprendizaje. Obtener información, transformarla en conocimiento propio e integrarla en el pensamiento.
- Autonomía e iniciativa personal: Diseño y desarrollo de proyectos propios y compartidos. Imaginar, emprender y evaluar acciones individuales y en grupo.

Todas, parece evidente, convergen en establecer la comunicación como un elemento referencial básico, fundamental en todo proceso formativo, la cual debe responder a criterios de comprensión, valoración crítica e interpretación personalizadora de los mensajes que se manipulan en la comunicación escrita, lo cual requiere de los alumnos desarrollar un estilo personal de lectura que corresponda a estos criterios, si lo que se pretende, como indica la referida legislación, es garantizar el desarrollo de una óptima comunicación interpersonal.

Así pues, pensamos que dotar a los alumnos y alumnas de una efectiva aplicación lectora, en su experiencia escolar cotidiana (funcionalidad), ejercitada a través de sus aplicaciones espontáneas, ha de ser la mejor forma de satisfacer los principios competenciales establecidos. Para ello, pensamos que nada mejor que desarrollarlo mediante la aplicación del propio ejercicio lector, en actividades específicamente diseñadas en las distintas áreas de contenido y que respondan a los principios que arbitran las diferentes competencias.

Objetivos e hipótesis de trabajo

El objetivo que perseguimos es la eficaz resolución de la comprensión lectora, garantizando la autonomía personal de todo el alumnado. Este es un hecho fundamental, que nos lleva a interpretar la viabilidad metodológica de analizar y generar materiales didácticos que estimulen tanto el desarrollo de las distintas competencias como su proyección en las diferentes áreas de contenido.

Con este planteamiento el trabajo se estructura de acuerdo a las siguientes hipótesis:

- La relación de los objetivos y contenidos curriculares con las competencias básicas permitirá un aprendizaje más significativo en cuanto que desarrollará contenidos que son fundamentales para aprendizajes posteriores.
- El análisis, selección y elaboración de materiales curriculares basados en la adquisición de competencias básicas facilitará una nueva organización del currículo y permitirá al profesor usar verdaderamente la libertad que posee para organizar el proceso de aprendizaje sin la sujeción al libro de texto.
- El trabajo basado en competencias permitirá al profesorado superar el trabajo rutinario y repetitivo para favorecer, al menos en secuencias de tiempo concretas, el desarrollo de metodologías globalizadas (métodos de proyectos o centros de interés) más cercanas al modo real de aprender de los alumnos.
- El trabajo sobre competencias básicas incrementará la colaboración de las familias en los procesos de comprensión lectora y les abrirá hacia una nueva concepción del aprendizaje.

Metodología

La metodología de trabajo requiere ser combinada, correspondiendo la presencialidad del equipo investigador, en sesiones tanto de trabajo en grupo, como de estudio y aplicación personal, como en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), para favorecer el desarrollo de un trabajo colaborativo. Todo ello enmarcado en una estrategia de investigación-acción.

La investigación-acción tiene suficiente entidad como alternativa metodológica para el estudio de la realidad educativa y del trabajo que pretendemos llevar a efecto con los maestros. Así nos lo confirman quienes se han implicado en el estudio de dicha metodología. Karr y Kemmis (1988) señalan que va más allá de considerarla una simple metodología, interpretándola como el fruto de una reconceptualización profunda de la relación existente entre teoría y práctica; la consideran la base de la investigación en el enfoque crítico, que se centra en transformar el presente para mejorar el futuro. En esta línea, señalamos como notas identificativas de la investigación-acción (García Llamas, 2008, p.112) las siguientes:

- El carácter preponderante de la acción, dado el importante papel que desempeñan los sujetos.
- Representa un nuevo enfoque de investigación, caracterizado por la defensa de la unión entre los protagonistas: investigador e investigado.
- Implica una nueva forma de investigar, lo que supone un cambio de actitudes que se refleja en el talante democrático y de colaboración en el grupo.

Nuestra pretensión es brindar recursos efectivos para la transformación que requiere la consideración que se hace en la escuela de la lectura.

También hemos de decir que algunos autores no se decantan abiertamente por su incorporación dentro del paradigma cualitativo sino que se inclinan por su vinculación al cambio llegando a encontrar corrientes que lo unen al paradigma socio-crítico, en la línea de las aportaciones que en esta línea hizo Habermas (2008). No obstante, hoy ya nadie duda en señalar a Lewin (1951) como el creador de esta vía de investigación científica surgida en Ciencias Sociales, pues fue quien acuñó el término investigación-acción (*action research*) para definir un modelo de investigación que al igual que sucede con el nuestro poseía las siguientes características:

- Actividad desarrollada por grupos con el fin de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea compartida de valores humanos.
- Práctica social reflexiva donde no hay distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación. Enseñanza e investigación no son dos actividades distintas.

En una misma línea de trabajo se sitúa perfectamente Dewey (1938), el cual, pese a ser anterior a él, presenta unos principios muy similares:

- Carácter participativo. No debe realizarse en el laboratorio.
- Impulso democrático. Ha de llevarse a cabo en colaboración.
- Contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social.

Estas notas identificativas comunes que podríamos extraer de ambos autores podrían concretarse en nuestro proyecto, atribuyéndole las siguientes características:

- Carácter preponderante de la acción, con un importante papel de los implicados.
- Representa un nuevo enfoque de investigación. Coinciden investigador e investigado. Se trata de una acción en espiral en la que se combinan las acciones de planificación, acción, observación, reflexión y planificación de nuevo.
- Implica una nueva forma de investigar. Con un sentido democrático y autorreflexivo.

Así pues, está claro que las características de la investigación-acción encajan perfectamente en nuestro planteamiento, asumiendo este enfoque que va claramente dirigido al ámbito escolar, en el cual podremos materializar:

- El principio de cooperación y de intercambio entre investigadores y prácticos.
- Se evita todo rasgo reduccionista de la realidad del entorno del alumnado, nos permitirá abordar directamente la problemática que encuentran habitualmente los docentes, en su tratamiento de la lectura.
- Tendremos que limitarnos a trabajar con grupos reducidos de escuelas, profesores, clases, pues de ese modo gozará nuestro estudio de mayor efectividad.
- Otorgaremos representatividad a las muestras, de modo que resulte factible la extrapolación de resultados.

—Pretendemos una investigación netamente innovadora con la que sea posible la mejora de la escuela y por ende de la propia enseñanza de la comunicación escrita.

77

Somos conscientes que existen varios enfoques fundamentales en el desarrollo de los procesos de investigación-acción. Nosotros desarrollamos un modelo que resulta práctico. Los profesores universitarios, cooperando en la sistematización metodológica y en la reflexión didáctica, podrán plantear una acción estratégica para el cambio, facilitan la detección de los problemas y la identificación del cambio que se requiera dar al tratamiento lector. Igualmente, al reflexionar sobre la validez y las consecuencias de los cambios, refrendarán con su construcción teórica, el hecho de la realidad cotidiana. Algunos autores lo consideran investigación-acción colaborativa, ya que en realidad, lo que buscamos es concitar en un mismo equipo y proyecto a personas procedentes de realidades sociales y/o profesionales diferentes. Esto supondrá una enorme ventaja, enriqueciendo pedagógicamente el trabajo, si bien habrá que estar atentos al riesgo parasitario que conlleva todo trabajo conjunto. El rol del asesor, que desempeñará el profesorado universitario, más que solucionador de los problemas, resultará un diagnosticador, colaborador y participante en la evaluación para la búsqueda conjunta de soluciones.

En cuanto al planteamiento que se hace del uso de la metodología de trabajo a distancia, estamos convencidos de la posibilidad que tenemos de implementar un modelo de actuación colaborativa permanente, el cual, además de estrechar los lazos de relación, intensificará la reflexión crítica que ejerza el profesorado, además de facilitar la integración tecnológica en la cultura escolar. Se trata pues, de crear las condiciones que fomenten el trabajo presente pero también implementar un objetivo futuro, adquiriendo estrategias que mejoren las posibilidades personales de formación y actualización profesional.

Y dado que el objetivo último del proyecto radica en el estudio de las competencias educativas que están presentes en la tarea formativa de la escuela, queremos implementar una relación específica de todas ellas y también con las actividades generadoras de las mismas. En este sentido, aprovechando la experiencia que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) atesora para trabajar en la distancia y, sirviéndonos de las posibilidades interactivas que permite la red Internet, incorporamos los recursos tecnológicos que hoy ya son una realidad en el medio educativo, como son los *blogs*, que planteamos con un carácter cerrado, para enriquecer la proyección individual en la relación interpersonal, y de este modo, facilitar una línea fluida de comunicación que oriente el desarrollo común. Algunos de los miembros de este equipo investigador hemos participado en experiencias de innovación educativa mediante el uso de Blogspot, lo que avala nuestra convicción inicial de apoyar en dicho recurso el desarrollo de la experiencia. La herramienta permitirá el contacto fluido en la comunicación (pese a la distancia) y la

construcción del aprendizaje por los profesores en el proceso de investigación-colaborativo que establezcan con el profesorado del Departamento universitario de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Se cuida al respecto que la atención de la lectura no se cierre al marco lingüístico sino que el proceso del estudio se disemina por las distintas áreas de contenido con que cuenta el currículo escolar, bajo el asesoramiento y la colaboración experta que el conocimiento y la investigación nos ha permitido aglutinar, con el estudio, la reflexión y por supuesto, en muy diversos campos de investigación. Como consecuencia podremos establecer un listado adecuado de competencias a considerar en el tratamiento escolar de la lectura, así como un amplio elenco de actividades didácticas que se puedan corresponder con cada una.

Luego, a partir de ahí, el propio equipo docente procede a la recopilación y estructuración de todas las competencias estudiadas y a su implementación en el currículo escolar. El profesorado universitario diseña y prepara el documento de evaluación y difusión de la experiencia, profundizando convenientemente en el fundamento pedagógico del trabajo. Y todo ello, se lleva a efecto en un marco de relación cordial, ilusionante, de trabajo en equipo, en constante comunicación e interacción.

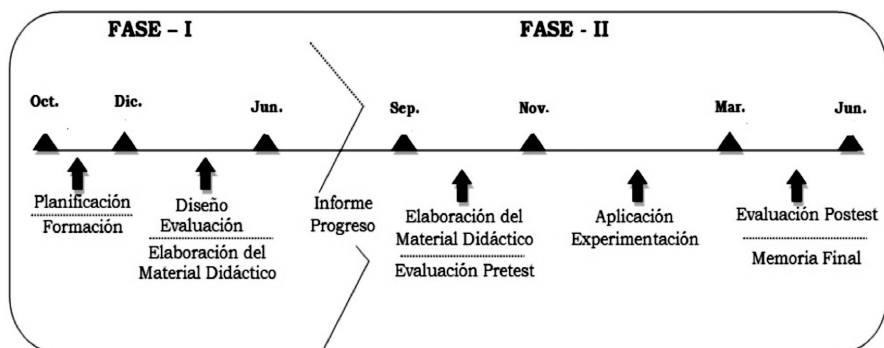
Por último, tenemos que señalar que el empleo de la estrategia de trabajo a distancia supone un notable avance en la línea metodológica de investigación, dado que ofrece un modelo para la superación de las barreras espacio-temporales y el aprovechamiento de las herramientas multimedia por parte de todo el profesorado participante, el cual, convenientemente implicado, resultará una parte sustancial de los procesos de mejora de la práctica docente en el futuro.

Fase I: Elaboración de materiales

Los profesores participantes en el proyecto, miembros del Claustro del Colegio Público Paco Rabal de Villanueva de la Torre (Guadalajara), son coordinados por su Director. Por su parte el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE I) de la UNED, aporta los docentes especializados en el conocimiento de las competencias y en el tratamiento didáctico de la lectura, y un profesor-tutor del Centro Asociado de Guadalajara, en cuya figura confluye un perfil profesional que a la larga enriquecerá notablemente la experiencia, pues además se trata de un Inspector de Educación, lo que lleva consigo un conocimiento de la materia.

El desarrollo del proyecto cuenta con dos fases, las cuales se llevan a cabo en los dos cursos siguientes. Responde al siguiente cronograma:

Cuadro I: Fases del proyecto



La primera fase consta de dos partes:

- Planificación y formación del profesorado
- Diseño y elaboración de material didáctico

a) Planificación y formación del profesorado

El punto de partida, que otorga razón de ser al desarrollo didáctico que hagamos en la experiencia, responde a este triple objetivo:

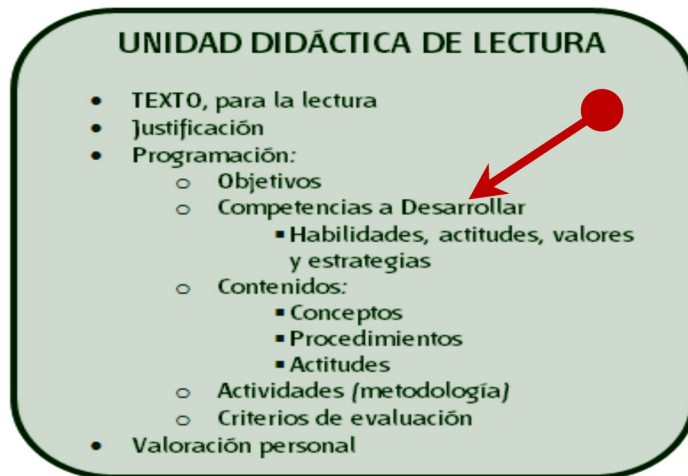
- Familiarizarse con el carácter competencial que ha de tener el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Conocer el desarrollo didáctico del aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos en las etapas escolares implicadas.
- Desarrollar un modelo de unidad didáctica que permita trabajar competencias mediante la aplicación de la lectura escolar.

Para profundizar en el concepto de competencia básica, en la primera fase del proyecto, se establece un programa de formación específico del profesorado participante, precisamente en estos conceptos, y también de la aplicación didáctica que sea posible hacer en cuanto a la metodología lectora.

Igualmente, se le proporcionan recursos que le permitirán establecer un nexo en la relación que previamente exista.

Precisamente, el producto final del proyecto tiene que ser el diseño de unidades didácticas de actividad lectora (en la ilustración adjunta puede apreciarse su contenido), en las cuales se incluya un apartado específico para establecer esa relación con el currículo oficial de la Comunidad Autónoma. De este modo, se podrán establecer metodologías de trabajo en el aula que contribuyan al desarrollo de las competencias básicas, generando un modelo de programación didáctica, de aplicación directa (primero experimental, luego integrada), para implementar en el aula de Primaria. En ella, veremos integradas las estrategias de comprensión lectora e igualmente, los fundamentos para la adquisición de las competencias básicas del currículo.

Cuadro 2: Contenido unidad didáctica de lectura



Teniendo en cuenta estas consideraciones, la programación didáctica, así como los objetivos didácticos, se acomodarán de manera precisa al tratamiento estratégico que de la comprensión lectora se haga.

b) Diseño y elaboración de material didáctico

Siguiendo las instrucciones recibidas en el periodo de formación, el profesor del Centro de Enseñanza, procedió a elaborar Unidades Didácticas para los distintos niveles y ciclos de las etapas de Infantil y Primaria, destinadas a desarrollar competencias específicas de Lectura. En total han sido 14 unidades didácticas elaboradas, dos por cada uno de los niveles de Primaria y otras dos destinadas al último nivel de Infantil. Este material fue revisado y validado por los profesores universitarios participantes en el proyecto.

Para ofrecer una idea del procedimiento de trabajo, diremos que al objeto de facilitar la interacción del equipo a lo largo de este proceso, se genera un espacio de trabajo común (comunidad) en internet, contando con una plataforma digital, que permite el intercambio documental y la generación de espacios de comunicación temáticos (foros). Además, el uso de la tecnología en red con que cuenta la UNED, nos ha facilitado el convocar varias sesiones de trabajo conjunto, a través de videoconferencia. Todos ellos, han sido recursos que han contribuido a establecer una línea de trabajo y de relación estrecha, entre todos los miembros del equipo de investigación, siguiendo muy de cerca el diseño, así como, con posterioridad, la experimentación del material didáctico.

El producto final de esta fase lo conforman una serie de unidades didácticas, debidamente programadas y planificadas, para el desarrollo de las competencias lectoras. Estas se caracterizan por las siguientes notas:

- Secuencian su dificultad a lo largo de la Etapa.
- Gradúan la dificultad del tratamiento en virtud de la extensión y tipografía de presentación.

— Ofrecen distintas modalidades de texto y diferentes formas de lectura, lo que enriquece el material resultante.

Cada unidad está debidamente preparada para una temporalización que ocupa en torno a 2-4 semanas, a razón de 2-3 sesiones semanales. De modo que todo el programa facilita el desarrollo de la Competencia Lectora, en el marco de la “Comunicación Lingüística” que prevé el R.D.1513/2006, Anexo I: Competencias Básicas, nº 1.

Se establece la siguiente secuencia de trabajo:

1º) Selección de lecturas. Graduándolas según su extensión (midiendo el nº de palabras), todas bajo la referencia de que ocupen 3-10 minutos de lectura personal a un sujeto cualquiera de ese curso. Se preparan utilizando una misma tipografía, que evoluciona en orden decreciente a medida que avanzan los cursos. Al objeto de respetar el criterio de diversidad previamente acordado, se seleccionan algunas lecturas de carácter funcional (sirviéndonos de un diccionario enciclopédico). Eso sí, todas serán textos con contenido completo (no resulta válido un fragmento de una narración), las cuales se revisan y corrigen para acomodar las expresiones lingüísticas que resulten difíciles para el niño del curso de referencia.

2º) Se procede a valorar globalmente los textos seleccionados, aportando al trabajo la seguridad de que la dificultad vaya a ser creciente, a medida que avanza el lector con su trabajo. En este momento se seleccionan las competencias estimadas para cada unidad, disponiéndolo todo en un texto debidamente presentado. Además, se acompaña de imágenes que lo ilustren oportunamente. Una vez preparados los textos, se procederá al diseño de la programación de Unidades Didácticas.

3º) Programación didáctica en la que se sigue el esquema que hemos referenciado en el apartado anterior. En él se programan actividades para:

Antes de leer, que contextualicen debidamente la lectura, y dirijan la mirada y el pensamiento del lector, al objeto de activar sus conocimientos previos, acerca del tema, el autor, etc. El lector elegirá el momento en que (bajo la dirección y el estímulo docente) elabore hipótesis o conjeturas, que despierten su interés por generar expectativas acerca de su contenido.

Durante la lectura. Serán actividades que provocando la identificación de elementos textuales (subrayado, anotación, completar...), experimenten formas diferentes de leer (siempre hablamos de una lectura personal silenciosa previa). Estas actividades también permitirán la práctica de la Lectura en Voz Alta (LVA), siempre bajo criterios que aseguren la comprensión.

Después de la lectura, lo único que se buscará será compartir la perspectiva personal del texto, ejercitar la búsqueda de la comprensión

textual y la manipulación del texto y sus ideas. Además será posible exigir la esquematización y el resumen de los contenidos.

Todos los materiales elaborados para este trabajo son valorados en el seno del propio equipo investigador, en virtud de los siguientes criterios:

1. Competencias
 - a) La selección de competencias resulta pertinente (posibilita su logro) en relación al momento escolar en que se ha programado la actividad
 - b) La cantidad de competencias planteadas corresponde adecuadamente a la actividad programada.
2. Concreción de los objetivos de aprendizaje
 - a) Los objetivos están técnicamente bien formulados, son coherentes con las competencias propuestas.
 - b) Están adaptados al curso y a las características psicoevolutivas del alumnado.
3. Contenidos
 - a) La selección de los contenidos es acorde con la propuesta de objetivos
 - b) Son apropiados para el nivel del curso para el que se proponen.
4. Actividades de enseñanza y aprendizaje
 - a) La programación de actividades contribuye al logro de las competencias propuestas.
 - b) Son motivadoras, variadas, graduadas en dificultad y accesibles al alumnado.
5. Procedimiento de evaluación
 - a) Resulta coherente con la programación diseñada.
 - b) Sus criterios son variados, responden a las competencias propuestas y están perfectamente adaptados a la diversidad del alumnado.

Además, se aplica una encuesta con ítems de carácter ordinal (escala Likert, entre 1 y 5), aportada por cada profesor, una para cada unidad didáctica confeccionada, cuyo resultado final es el siguiente:

Cuadro 3: Valoraciones obtenidas por cada libro.

Unidades Didácticas	Criterios de valoración (puntuaciones medias obtenidas). Máx. 5					Medias
	1. Competencias	2. Objetivos	3. Contenidos	4. Actividades	5. Evaluación	
1.1 Laura y Compañía	4,5	5	4	4,5	5	4. 62
1.2 Mira cómo crezco	4,5	4	5	5	5	4.75
2.1 La gota de lluvia	5	5	4	5	4,5	4. 75
2.2 La buja Moon	5	4,5	5	4	5	4. 75
3.1 Judy Moody	4	5	4	4,5	4	4. 25
3.2 Hechos aombrosos	5	5	4,5	4	5	4. 75
4.1 Mágica radio	4	5	5	4,5	4	4. 5
4.2 Kika superbruja	5	4	5	5	4,5	4. 75
5.1 MNA	4,5	5	5	5	5	5
5.2 Colón, tras la ruta ...	5	5	4,5	5	5	5
6.1 Charlie y la fábrica ...	5	4,5	5	4,5	5	5
6.2 El niño con el pij...	4	5	4,5	5	4	4. 5
Medias	4. 65	4. 8	4. 67	4. 75	4. 7	4. 7

En el cuadro anterior (Cuadro 3), se ponen de relieve unas valoraciones muy positivas de los cinco criterios contemplados en cada una de las unidades. Así, los criterios que reciben una valoración más positiva son los referidos a los objetivos, las actividades y la evaluación. Por su parte, reciben una valoración, ligeramente inferior, los contenidos presentados y las competencias alcanzadas.

Este análisis pormenorizado determina una serie de sugerencias de mejora que se aplican, en los distintos elementos de la unidad didáctica, de cada uno de los niveles educativos.

Teniendo presente la implicación de todo el equipo docente en este proceso evaluador, podemos considerar adecuadas las unidades didácticas, otorgándolas la confianza necesaria de estar aplicando materiales que responden satisfactoriamente a los criterios metodológicos inicialmente establecidos por el propio equipo de trabajo.

Además, se desarrollaron dos sesiones de grupos de discusión: una para validar materiales y tomar acuerdos que permitan uniformar la aplicación² y otra para evaluar todo el proceso, del cual se extraen las siguientes conclusiones:

- a) La elaboración de materiales didácticos, resulta inicialmente costosa, por resultar novedosa frente a la actitud metodológicamente receptiva que están acostumbrados a tener, ante materiales editados comercial-

2 Los materiales didácticos se estiman de este modo específicamente acomodados a las competencias indicadas para cada nivel educativo de la etapa. En cuando a la actuación docente se basa en: la motivación discente al compartir el interés personalizado de la lectura y la estrategia de su pensamiento crítico, el estímulo de la reflexión del alumnado, la interacción didáctica que favorezca el proceso de metacognición y la aplicación personalizadora en las ejercitaciones comprensivas propuestas. Para dinamizar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se estima que el mediador/a docente ha de favorecer la interacción en el aula, y la valoración por parte del alumnado, de estrategias personales.

mente. No obstante, compensa el alto grado de satisfacción que provoca al incidir directamente en el interés didáctico que el propio autor tiene en la ejercitación diseñada.

- b) La actitud didáctica del profesorado resulta clave para alcanzar una cota de implicación discente en el proceso. Por un lado, se manifiesta la importancia de que el profesorado esté “convencido” de lo que hace en el aula, lo cual se consigue mediante el conocimiento teórico (de ahí la importancia del proceso formativo inicial en cuanto a la didáctica de la lectura), y una implicación directa en la elaboración de los materiales (se aplica mucho mejor, por su conocimiento y por interés personal, el material de elaboración propia). Además, se constata que este hecho resulta clave en la motivación docente (que a su vez tiene una traducción directa en la motivación de la clase de lectura, debido a una mayor implicación del alumnado).
- c) Se requiere un cambio de mentalidad en el profesorado. Trabajar en competencias resulta complicado para los maestros, porque requiere una mayor focalización de la acción didáctica, a la cual no se está acostumbrado. El diseño de material específico, obliga a centrar el interés en la actuación didáctica del aula.
- d) Resulta muy motivador, constatar la gran implicación del alumnado, y encontrar el nivel de motivación que tienen por este tipo de trabajo.
- e) Se percibe igualmente un mayor interés en la familia. Detalles como el haber comprado en el hogar el libro que se trabaja en el aula (para leerlo también los padres), confirma que la actividad lectora ha conseguido entrar en el hogar, y formar parte de la vida cotidiana (efecto multiplicador). Una propuesta de mejora surge, al proponer el equipo la inclusión en el modelo de Unidad Didáctica, algunas actividades de aplicación conjunta con padres, al objeto de estimular y favorecer su implicación.
- f) En cuanto al profesorado implicado, se echa en falta una mayor coordinación interna. Resulta clave darle continuidad a este planteamiento metodológico, el cual es difícil de lograr en un claustro que anualmente se renueva en un 75% de sus miembros, resulta poco menos que imposible. Los que han participado con esta premisa se muestran altamente satisfechos.

Fase II: Experimentación

La experimentación del proyecto se programa en dos trimestres diferentes (1º y 2º) del curso escolar, lo que nos permite tomar los datos de evaluación inicial de los grupos de trabajo en el mes de octubre, y la evaluación final en el mes de abril, dentro del mismo curso. La cercanía en el tiempo entre ambas tomas ofrece mayor fiabilidad a los datos obtenidos. La aplicación de pruebas de evaluación la realiza un único evaluador en todos los niveles, mientras que

la experimentación se le asigna al profesor/a correspondiente, todos ellos miembros del equipo de investigación.

La muestra se componía de un total de 217 alumnos distribuidos en 12 grupos de aula, de tal forma que el grupo experimental lo componían 6 grupos y 113 sujetos; por su parte, el grupo de control estaba conformado por otros 6 grupos y 104 sujetos

Habiendo valorado la pertinencia de distintas pruebas de evaluación lectora³, seleccionamos las Pruebas ACL (Catalá, G., Catalá, M. y Molina, 2008) como instrumento que nos determine el nivel inicial, así como la posible ganancia final, de la eficacia lectura del alumnado. La velocidad lectora y la corrección ejecutoria de la lectura en voz alta fue evaluada por un instrumento de elaboración propia.

Una vez aplicadas ambas pruebas, se estima la mejoría de los resultados de los alumnos y alumnas, durante la experimentación de dos unidades didácticas por curso y que podemos ver reflejados en la tabla siguiente:

Cuadro 4: Resultados de la experimentación con los distintos grupos.

* Trabajamos siempre con puntuaciones medias.

** El número entre paréntesis indica la cantidad de sujetos que forman ese grupo de clase.

*** La comprensión se valora en Decatipos (puntuación de 0-10), que es la tipificación de la medida empleada en las Pruebas ACL, perfectamente corresponsable con una valoración ordinal del resultado de la medida

		Aplicación 1* (medias)			Aplicación 2 (medias)			Diferencias (medias)		
		Velocidad	Errores	Comprensión***	Velocidad	Errores	Comprensión***	Velocidad**	Errores	Comprensión
Grupo Control	1ºA (20) **	24,5	7,5	4,3	46	2,5	7,1	21,5	-5	2,8
	2ºA (15)	62	17	5,0	80	9	6,0	18	-8	1,0
	3ºA (22)	69	10	2,5	77,5	11	4,3	8,5	1	1,8
	4ºA (15)	113	7	5,3	127	4	6,1	14	-3	0,8
	5ºA (17)	105	8	4,7	114	8	5,5	9	0	0,8
	6ºA (15)	161	9	5,1	162	4	5,2	1	-5	0,1
Grupo experimental	1ºB (23)	21	8,5	5,7	48	6	8,1	27	-2,5	2,4
	2ºB (27)	63	16	4,4	85	6,5	6,15	22	-9,5	1,65
	3ºB (11)	75	6	4,4	94	2,5	6,1	19	-3,5	1,7
	4ºB (17)	124	13	4,4	150	5	5,45	26	-8	1,05
	5ºB (15)	117	13,5	3,9	122	5,5	4,95	5	-8	1,05
	6ºB (20)	146	15,5	4,05	167	6	5,4	21	-9,5	1,35

Del cuadro anterior (Cuadro 4), se desprende que las diferencias más elevadas se obtienen en la “Velocidad de la lectura”, con unos cambios apreciables

3 (PROLEC. Evaluación de los procesos lectores en niños de Educación Primaria (Cuetos, Rodríguez y Ruano). De 6 a 10 años, publicado por TEA; PROLEC. Evaluación de los procesos lectores en alumnos de 3er ciclo de Educación Primaria y Secundaria (Ramos y Cuetos). De 12 a 16 años. Publicado por TEA; BEL. Batería de evaluación de la lectura (López Hijes, Mayoral y Villoria). De 8 a 12 años. Publicado por PSYMTEC; batería BECOLE, Batería de evaluación cognitiva de la Lectura y escritura (Galve Manzano, publicado por EOS).

en todos los niveles contemplados, si bien éstos son más acusados en el grupo experimental y, en general, en los cursos más bajos. Respecto a los errores y la comprensión de textos, las diferencias apenas resultan apreciables. En los siguientes cuadros y gráficos se pueden observar estas diferencias de manera más nítida.

Esta tabla nos permite apreciar la interpretación que se hace de las puntuaciones directas en Decatipos, según los baremos establecidos en la referida obra: Pruebas ACL de Comprensión Lectora (p.72).

Cuadro 5: Baremación. Decatipos.

Decatipo	1º Curso	2º Curso	3º Curso	4º Curso	5º Curso	6º Curso
1	0 - 4	0 - 4	0 - 4	0 - 6	0 - 7	0 - 8
2	5 - 7	5 - 6	5 - 7	7 - 9	8 - 10	9 - 10
3	8 - 9	7 - 9	8 - 9	10 - 12	11 - 13	11 - 13
4	10 - 11	10 - 11	10 - 12	13 - 14	14 - 16	14 - 16
5	12 - 14	12 - 14	13 - 14	15 - 17	17 - 19	17 - 19
6	15 - 16	15 - 17	15 - 16	18 - 20	20 - 22	20 - 21
7	17 - 19	18 - 19	17 - 19	21 - 22	23 - 25	22 - 24
8	20 - 21	20 - 21	20 - 21	23 - 25	26 - 28	25 - 27
9	22 - 23	22 - 23	22 - 24	26 - 27	29 - 31	28 - 30
10	24	24	25	28	32 - 35	31 - 36

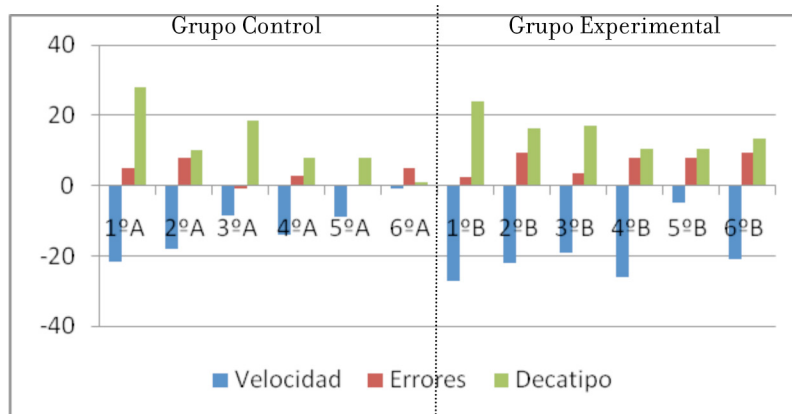
Con estos decatipos, se interpreta la comprensión del modo siguiente:

Cuadro 6: Interpretación de cada decatipo.

Decatipo 1 y 2	Nivel muy bajo	Decatipo 7 y 8	Nivel moderado alto
Decatipo 3	Nivel bajo	Decatipo 9	Nivel alto
Decatipo 4	Nivel moderado bajo	Decatipo 10	Nivel muy alto
Decatipo 5 y 6	Nivel normal		

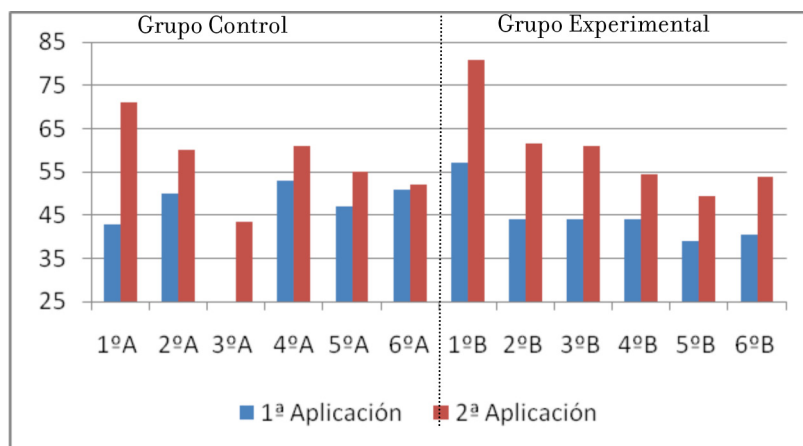
El gráfico que sigue representa el beneficio obtenido por grupos de la muestra (experimental "A" y control "B") en la velocidad lectora (aumento de palabras/min) y en la corrección en la lectura en voz alta (descenso en el número de errores cometidos):

Gráfico 1: Beneficio obtenido por cada grupo



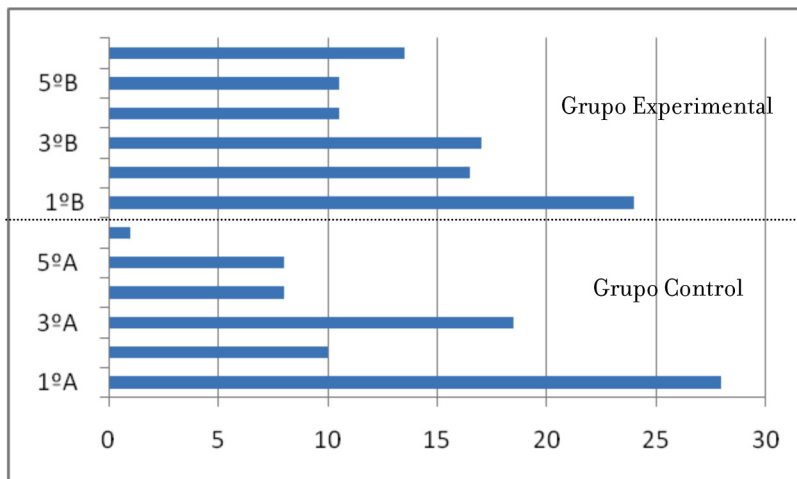
Como puede apreciarse en la siguiente gráfica, resulta muy notable la ganancia obtenida por los alumnos del grupo experimental en cuanto a su comprensión lectora, sobre todo en los cursos inferiores.

Gráfico 2: Ganancia obtenida por los distintos grupos en la segunda aplicación



La ganancia, con esta metodología, podemos verla perfectamente reflejada en la siguiente gráfica nº 3 (ganancia obtenida en el decatipo de comprensión lectora):

Gráfico 3: Ganancia obtenida en el decatipo de comprensión lectora



A modo de síntesis, la interpretación de la comprensión lectora por niveles queda establecida de la siguiente forma:

Cuadro 7: Interpretación de la comprensión lectora, por niveles.

Curso	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Decatipo Inicial	Decatipo Final	Decatipo Inicial	Decatipo Final
1º	Normal	Moderado alto	Moderado bajo	Moderado alto
2º	Moderado bajo	Normal	Normal	Normal
3º	Moderado bajo	Normal	Bajo	Moderado bajo
4º	Moderado bajo	Normal	Normal	Normal
5º	Moderado bajo	Normal	Moderado bajo	Normal
6º	Moderado bajo	Normal	Normal	Normal

Como puede apreciarse, el grupo experimental, inicialmente con un nivel de comprensión lectora inferior al del grupo de control, acaba por igualarlo e incluso superarlo, lo que denota un nivel superior de ganancia. Lo que evidencia el notable beneficio (cuantificado) obtenido por la muestra experimental con la aplicación de la metodología lectora diseñada.

En cuanto a los errores expresivos en la lectura en voz alta, hemos de notar que los más frecuentes en el alumnado, como puede apreciarse en las tablas de datos, son las sustituciones de palabras (éstas representan prácticamente el 65 % de los errores señalados), y los cortes en la línea tonal desarrollada (algo más del 30 %), resultando evidentemente inferiores el número de adiciones contabilizadas en el grupo experimental frente al grupo de control.

La experiencia resulta muy positiva para todos los agentes implicados. En primer lugar para el profesorado que ha tenido ocasión de desarrollar una metodología de trabajo, que incide específicamente en las competencias básicas, mediante un uso contextual, cotidiano, del recurso lector. No se requiere ningún acomodo, ni metodológico, ni tampoco didáctico, ni organizativo del aula. De igual modo, se transfiere a los destinatarios del producto, los alumnos y por medio de su logro, incluso a las familias.

En líneas generales se estima que el desarrollo de unidades didácticas de actividad lectora, basadas en las competencias básicas del currículo escolar, estimula ampliamente la motivación del proceso didáctico. Pese a la exigencia pedagógica que supone para el profesorado, por tener que elaborar sus propios materiales de trabajo. Estos se muestran altamente motivados por el estilo didáctico desarrollado, puesto que ven más activos a sus alumnos e incluso perciben el interés que despierta la lectura en el contexto familiar.

En los alumnos, el efecto esperado ha sido el conseguido, mejorando no sólo su competencia lectora, lo que ha supuesto una notable calidad en las ejecuciones oralizadas, sino que manifiestan gran interés por desarrollar este tipo de actividades en el aula, es decir, le otorgan sentido y se traduce en una mayor significatividad de sus aprendizajes.

De este modo, los modelos de UD's desarrollados se muestran como un recurso efectivo para atajar la creciente pasividad que los alumnos van mostrando ante la lectura. En este sentido, podemos afirmar que, con el avance desarrollado durante la primaria, se mantiene su interés y se desarrolla la competencia lingüística con una motivación constante.

Los beneficios y sus contribuciones, estimamos que han sido las siguientes:

1. El aumento de la motivación del maestro en un proceso que se ha ido retroalimentando pues la puesta en práctica de las unidades didácticas por competencias era exitosa con los alumnos.
2. Un apreciable incremento en la motivación de los alumnos, más notable en el caso de algunas unidades didácticas que enlazaban con sus intereses (animales, viajes, amigos). Su aplicación en la hora de lectura puede calificarse de un auténtico éxito por la variedad de competencias trabajadas y la implicación de los alumnos.
3. Aunque conocer la implicación de las familias era un objetivo interesante para el proyecto, no ha sido medida, pero los maestros y maestras señalan que esta participación ha sido elevada, especialmente llamativa en algunos de los cursos inferiores. Ello supone un refuerzo para unas familias que si bien "no saben" enseñar a leer y escribir o "no saben" motivar a sus hijos por el aprendizaje, han tenido a su disposición elementos novedosos para enseñar y motivar a sus hijos.
4. Con respecto al trabajo por competencias existe satisfacción por lo conseguido. El desarrollo de las unidades didácticas ha integrado aprendizajes

formales y no formales y ha permitido desarrollar un trabajo globalizado, que si bien está previsto como uno de los principios de trabajo en la etapa de educación primaria, es muy difícil de desarrollar. El trabajo ha permitido integrar competencias lingüísticas y artísticas, por ejemplo; en el desarrollo de cada unidad didáctica aparecen recogidas las competencias programadas, estimándose necesario revisar el trabajo y priorizarlas así como realizar cambios en la redacción para que queden muy claras en la programación de cada unidad.

5. Se estima, tal y como demuestran los resultados de la investigación, que los cambios en comprensión lectora que desarrolla la competencia lingüística resultan notables. Los resultados del grupo control o experimental así nos lo demuestran. La competencia lingüística es transversal o instrumental para el avance del alumno de ahí la importancia del trabajo desarrollado.
6. Aunque en algún momento nos planteamos la observación externa de nuestras clases la falta de tiempo no lo ha hecho posible. Sin embargo existe el convencimiento de que una vez realizado el trabajo conjunto de diseño de las unidades didácticas, el análisis de su puesta en práctica constituye un elemento de calidad. La base que proporciona el trabajo conjunto facilitará la evaluación compartida.
7. No es posible terminar sin destacar que unánimemente se ha considerado que todo el proyecto ha supuesto un enriquecimiento personal de los participantes, un estímulo para el trabajo y un aprendizaje de conceptos pedagógicos complejos como competencia, comprensión lectora, globalización y en la creencia en los procesos de investigación-acción como elemento imprescindible para la mejora de la práctica educativa. También se ha valorado especialmente la importancia del uso de las nuevas tecnologías y la necesidad de formar a los alumnos en la competencia digital, así como la importancia y el carácter motivador del uso de recursos y materiales didácticos novedosos.

Para terminar, destacaríamos dos factores que han resultado muy evidentes a lo largo de la investigación y que, trascendiendo el marco de la propia experimentación, son fundamentales para desarrollar un adecuado tratamiento de la lectura en la escuela: En primer lugar, la necesidad, cada vez más evidente, de que el profesorado trabaje en equipo, planificando, aplicando y evaluando los procesos didácticos de un modo colaborativo, de forma que la suma del esfuerzo docente, sea la que contribuya a darle unicidad y continuidad a toda la actividad del aula. Además, pensamos que resulta fundamental despertar en el profesorado de estos niveles educativos, el espíritu y la curiosidad investigadora, que les permita innovar su práctica diaria, generando respuestas a sus inquietudes y desarrollando metodologías que se acomoden, cada vez mejor, a las necesidades implícitas del alumnado.

Y por ende, la efectividad que ha quedado demostrada al aunar el esfuerzo teorizante que desarrolla la universidad, con la experiencia cotidiana del pro-

fesorado en sus aulas. Juntos nos creemos capaces de avanzar, y de innovar, y así legar a nuestros sucesores, una metodología lectora, mucho más eficaz y aplicable al aula.

Referencias

- Álvarez, C. y Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291>
- Catalá, G., Catalá, M. y Molina, E. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The MacMillan Co. (Editado en España bajo el título “*Experiencia y Educación*” (2004). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva).
- García Llamas, J. L. (2008). *Métodos de investigación en educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- García Llamas, J.L. y Quintanal, J. (2013). *Sobre el Aprender a leer. Acerca de las inquietudes que suscita la elección de un método para enseñar a leer*. Madrid: Dykinson.
- González Monroy, L.A. (2010). Aprendizaje y evaluación por competencias. *Quaderns Digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 62. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10930
- Habermas, J. (2008). *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Karr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York: Harper & Row. (Editado en España bajo el título “*Teoría de campo en las ciencias sociales*” (1988). Barcelona: Paidós Ibérica).
- López, G., Tinajero, G. y Pérez, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 2. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/149>
- Ovejero, A. (2012). Lo que la literatura puede aportar a la Psicología Social. *Ocnos*, 8, 7-20. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/162>
- Santiago, A.W. y Castillo, M. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 26, 27-38.