

EDUCACIÓN MATEMÁTICA DE JÓVENES Y ADULTOS: LA COMPLEJIDAD DE LA ENSEÑANZA EN UNA OFERTA SEMIPRESENCIAL

Gerez Cuevas, José Nicolás

Facultad de Matemática, Astronomía y Física – Universidad Nacional de Córdoba

gerezcuevas@yahoo.com.ar

Eje Temático: Investigación en Educación Matemática

Nivel educativo: nivel primario en la modalidad de jóvenes y adultos

Resumen: Esta comunicación tiene como objeto socializar hallazgos de una investigación realizada por el autor en el marco de una tesina de grado, sobre la enseñanza de saberes matemáticos en una oferta semipresencial. La misma tuvo como objeto analizar problemáticas de enseñanza en el trabajo de una docente novel en un escenario singular de la modalidad. Este ámbito laboral supone un contexto de características notablemente diferentes a los priorizados en la formación docente inicial, y en el marco de nuestro trabajo pudimos observar las problemáticas que emergen del mismo, y el proceso de desarrollo de estrategias docentes para adaptarse a estas condiciones.

Por otra parte, este trabajo procura dar evidencias de la fertilidad de la articulación entre dos marcos teóricos complementarios en el campo de la Educación Matemática: la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) y la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD).

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo comunicar resultados de una investigación¹ sobre la enseñanza de la matemática en el nivel primario de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA en adelante). La misma tuvo como objeto analizar problemáticas de enseñanza en el trabajo de una docente novel en una oferta semipresencial de nivel primario en esa modalidad en un Centro de Apoyo Pedagógico.

Entendemos que las prácticas de enseñanza suponen un modo de ejercicio del trabajo docente que es de características situadas, y por lo tanto como finalidad de la investigación referida no pretendíamos obtener conclusiones generales sobre la enseñanza de la matemática en la modalidad. Por el contrario, concebimos que algunas características particulares del caso seleccionado para nuestro estudio resultan fértiles para avanzar en la comprensión de la complejidad del trabajo docente en escenarios singulares, entre las que destacamos:

- el carácter novel de la docente (por la finalización relativamente reciente de la formación inicial) y su inicio laboral en la EDJA;
- su participación en un taller de estudio colaborativo de la enseñanza de la matemática;
- la distancia entre el trabajo en una oferta semipresencial en un Centro de Apoyo Pedagógico (CAP) y los escenarios de la educación regular.

La investigación tuvo como objetivos la descripción y el análisis del modo en que la docente interpreta y analiza las problemáticas de la enseñanza en la oferta semipresencial, las estrategias que lleva a cabo para abordar dichas problemáticas y los objetos matemáticos constitutivos de las mismas. El trabajo de campo estuvo conformado por una serie de entrevistas semi-estructuradas periódicas a la docente durante el primer año de trabajo en la oferta semipresencial y el análisis de materiales bibliográficos y documentos de fundamentación del programa.

Iniciamos esta comunicación presentando algunos rasgos de la oferta y las principales problemáticas de estudio que allí se plantean.

Caracterización de la oferta semipresencial

La propuesta semipresencial que actualmente se ofrece en los Centros de Apoyo Pedagógico (CAP) de jurisdicción provincial, tiene como origen el Proyecto de Terminalidad del Nivel Primario para Adultos a Distancia, que se desarrolló a finales de la década de 1990 (MCE: 1993). Los fundamentos de este proyecto sostienen la necesidad de flexibilizar los tiempos y ritmos que supone el dispositivo escolar, como estrategia que posibilitaría la formación de personas que no son atendidas por el formato presencial de asistencia regular. Esto supone la necesidad de organizar una serie de dispositivos didácticos, diferentes a los posibles en un formato presencial, para la ayuda al estudio de los alumnos. En particular, se destaca la búsqueda de suplantar las clases presenciales por otros modos de organizar la propuesta educativa. Se plantea en tal sentido que *“la clase, entendida como el lugar donde se imparten y construyen conocimientos de manera regular, no configura el soporte fundamental de la enseñanza”,* sino que se centra en *“la producción de materiales escritos (...) la orientación de los aprendizajes desde una propuesta tutorial, la asistencia voluntaria a reuniones que reemplazan las clases tradicionales”.* (MCE: 1993, p.10).

Los contenidos y las actividades para los alumnos se presentan en módulos impresos organizados disciplinariamente, conformando así el dispositivo de estudio principal en la que se materializa la propuesta semipresencial del CAP. El recorrido de los estudiantes por los distintos módulos es individual y personalizado ya que no se pautan tiempos comunes para abordarlos. El estudio se complementa con la asistencia no obligatoria a instancias de tutorías, definidas como un *“apoyo docente”* constituido a través de la *“oferta de espacios de consulta optativos cada vez que el alumno lo requiera”* con los que se pretende lograr que el estudiante adulto *“persevere en su actitud de participar activamente en su propia formación”* (MCE: 1993, p.15). Se pretende que, a través de las acciones del docente a cargo, las tutorías aporten al proceso de estudio que el alumno esté desarrollando, de modo que reciba las indicaciones necesarias para el abordaje de los distintos problemas, resuelva las dudas aparecidas a partir de la lectura o de la realización de las actividades y encuentre orientación respecto del modo en que se está llevando a cabo su aprendizaje.

Problemática del estudio en la oferta semipresencial

Existen antecedentes que expresan las dificultades de muchos estudiantes adultos con bajos niveles de escolarización para desarrollar un proceso de estudio autónomo en el marco de formatos “a distancia” que descansan en la modificación de los tiempos y ritmos propios del dispositivo escolar. Aunque se modifican estos obstáculos más evidentes con la intención de ajustarse a la vida de los destinatarios adultos, estas propuestas no se diferencian de otros aspectos constitutivos de las limitaciones de los dispositivos tradicionales, como los supuestos de alumno, de enseñanza y de aprendizaje que subyace a los mismos. En tal sentido, estos formatos paradójicamente exigen a sujetos que tienen trayectorias escolares incompletas, competencias que fundamentalmente son desarrolladas en la propia escolaridad (Misirlis: 2009; Sánchez Pérez:

2003). En ese sentido, en nuestro estudio la docente expresa que los alumnos tienen diversas dificultades para la resolución autónoma de las actividades propuestas en los módulos y manifiesta su percepción sobre la fragilidad en los aprendizajes construidos en relación a los saberes matemáticos: “*yo en matemática quería hacer algo, porque como que ellos pasan por los módulos pero no hay un aprendizaje real, entonces estaba preocupada por qué estrategias usar para que realmente aprendan.*” (Entrevista 29/8/11)

Las tutorías se desarrollan en el CAP en el marco de una serie de condiciones que dificultan la atención docente de las dificultades percibidas, fundamentalmente al inicio de su experiencia laboral en la institución. Entre estas condiciones destacamos:

-el trabajo de la docente en esta institución se caracteriza por la *multifuncionalidad*, debido a que las tareas abarcan un cúmulo de actividades diferentes, que incluyen por una parte la atención a distintas ofertas formativas (la modalidad semipresencial, dos niveles diferenciados de escolarización de jóvenes, alfabetización de un grupo de no docentes por un convenio con la universidad, tutorías para rendir el examen para acreditar el nivel primario en condición de “libre”) y la gestión individual o con otro docente de proyectos específicos (diversos talleres, coro, formación laboral, visitas a espacios extraescolares).

-la *atención simultánea* a sujetos que realizan actividades diferenciadas debido a la personalización del recorrido individual por los distintos módulos o a situaciones en las que se juxtaponen las ofertas formativas. Esta complejidad favorece un tipo de *intervención docente individualizada y temporalmente acotada*. En palabras de la docente: “*Lo que sí me resultó conflictivo es lo de atender a todos al mismo tiempo estando todos en diferentes niveles (...) vos le explicás en el momento, estás un rato con él, 15 minutos, media hora. Pero hay otro que te está esperando y tenés un tiempito acotado para estar. Y a lo mejor en ese tiempito no alcanza para entrar bien en el tema y ver qué dificultades hay.* (Entrevista 15/12/2011)

-la *dificultad para el seguimiento* del proceso de estudio de cada alumno debido a la irregularidad y no obligatoriedad de la asistencia. Previo al encuentro presencial, la docente desconoce cuáles son las actividades con las que está trabajando cada estudiante lo que desfavorece la posibilidad de anticipar estrategias de intervención

En el caso indagado, al inicio de la labor de la docente en el CAP, las condiciones que impone la oferta semipresencial son percibidas como limitantes del ejercicio docente autónomo. En este marco se conforma una tensión entre las características de la oferta y las concepciones de la docente sobre la enseñanza, que puede describirse como una *tensión por la dirección de estudio*. En particular, la docente cuestiona que “*el tiempo no te da la posibilidad de hacer una forma de enseñar matemática, más deteniéndonos, más reflexiva*”, y expresa su impugnación a la propuesta de enseñanza presentada en los módulos impresos: “*de esa forma de enseñar matemática como plantean los módulos, yo tengo el pensamiento como que no se aprende realmente*” (Entrevista 15/12/2011).

Con herramientas teóricas de la Didáctica de la Matemática conceptualizaremos la particularidad de la oferta semipresencial a partir de los dispositivos en juego, y examinaremos cómo se

desenvuelve la tensión por la dirección de estudio, analizando los contratos didácticos y las prácticas de la docente y sus estudiantes.

La articulación entre dispositivos didácticos

El análisis de las problemáticas de enseñanza de la matemática emergidas en el contexto del trabajo docente en las tutorías, no podría ser realizado desconociendo las características singulares de la oferta semipresencial en la EDJA, que difieren de un modo sustantivo con las condiciones en que se desenvuelve la educación regular. Para dicha caracterización, se recurrió a desarrollos teóricos articulando conceptos de la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) y la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD). En particular, las categorías de *proceso didáctico* y *dirección del estudio* (Chevallard, Bosch y Gascón: 1997) provenientes de la TAD resultan fértiles para situar una perspectiva que no se restrinja a los límites del formato de escolarización regular. A través de los *dispositivos didácticos* (ibidem) se puede describir la estructura de la oferta semipresencial para la ayuda al proceso de estudio de los alumnos jóvenes y adultos (es decir, los módulos impresos y las instancias de tutorías) y el modo de concebir su articulación. En particular, Chevallard conceptualiza la organización diferenciada y jerarquizada entre los sistemas didácticos que se constituyen al interior de los dispositivos, al distinguir *sistemas didácticos principales* de *sistemas didácticos auxiliares*ⁱⁱ: “*Un SDP es de este modo una 'central' que guía –en cierto modo– un conjunto de sistemas didácticos (a los) que llamaremos auxiliares (SDA), que viven en el establecimiento o fuera de él. Un sistema didáctico auxiliar del SDP, $S = S(X ; Y ; P)$ se escribe salvo excepción $S(X' ; Y' ; P')$ donde $X' \subseteq X$ y $P' \subseteq P$.*” (Chevallard: 2002, p.13)ⁱⁱⁱ.

En el caso de la oferta semipresencial, las tutorías son un dispositivo que posibilita un espacio y tiempo compartido como momento de un proceso didáctico más amplio, ya que el estudio emprendido por los alumnos se viene desarrollando desde el trabajo individual con los módulos impresos. Para analizar la articulación con este dispositivo se destaca que, por una parte, los alumnos que asisten a las instancias de tutorías son algunos del total de los estudiantes que trabajan con los módulos impresos, y que su asistencia es discontinua ($X' \subseteq X$). Por otra parte, los contenidos de enseñanza que se abordan en dichas instancias se enmarcan en el programa que se materializa en los saberes abarcados por los módulos ($P' \subseteq P$). Por ende, podemos interpretar que las tutorías constituyen un sistema didáctico auxiliar en relación al dispositivo de los módulos como sistema didáctico principal. Esta subordinación relativa enmarca a las prácticas docentes que despliega la maestra en las tutorías, y su percepción de la limitación de su autonomía.

Los contratos didácticos

A partir de los aportes de la TSD se puede concebir que estos dispositivos didácticos conforman *medios* para la construcción de aprendizajes de los estudiantes, enmarcados en una *situación didáctica* que es constituida por las regulaciones de la relación entre alumno y dispositivo, producidas a partir de la intencionalidad de ayudar al proceso de estudio. Brousseau (2007) propone una clasificación de estas regulaciones, según el reparto de las responsabilidades entre el sistema que difunde un conocimiento y el que lo recibe y aprende: “*estas responsabilidades abarcan, ante todo, la emisión de conocimientos -su comunicación, validez, novedad, valor, interés o estado cultural- y las condiciones en las que éstos podrán manifestarse, ser recibidos,*

aprendidos, reproducidos, etc." (2007, p.56). Estas distribuciones de compromisos recíprocos son definidas como *contratos*, aunque el autor aclara que no constituyen asignaciones explícitas.

En este marco, se conforman tres clases o tipologías generales de contratos: la *difusión de los conocimientos sin intención didáctica*, los *contratos débilmente didácticos que se ocupan de un saber nuevo* y los *contratos fuertemente didácticos*. El primero de ellos consiste en que el emisor de un texto no tiene ningún compromiso didáctico frente al receptor. En cambio, en el segundo el emisor acepta organizar su mensaje en función de determinadas características teóricas de su interlocutor. En tal sentido, *"asume ciertas responsabilidades en cuanto al contenido del mensaje, pero ninguna en cuanto a los efectos sobre el receptor, aun cuando es consciente de modificar su sistema de decisión"* (ibídem, p.59). A su vez, dentro de esta clase de contratos Brousseau define una serie de cuatro casos específicos con grados crecientes de la responsabilidad del difusor de los conocimientos, pero plantea una similitud estructural entre todos ellos, ya que los efectos didácticos se limitan a los potenciales efectos que podría provocar la comunicación de un mensaje informativo.

En contraste con esta clase de asignación de responsabilidades, en un contrato fuertemente didáctico existe un fuerte componente de regulación de la propia actividad del estudiante: *"alguien toma la decisión o una parte de las decisiones por él [el alumno] y como consecuencia asume en compensación una parte de la responsabilidad del resultado de la acción didáctica emprendida"* (ibídem, p.68). Así el sujeto en posición de alumno comparte las decisiones de conformación del proceso didáctico conjuntamente con el docente, y de este modo se "libera" de la exclusiva responsabilidad por sus aprendizajes.

Esta conceptualización nos permite interpretar que las regulaciones de la relación que se establece entre el estudiante y el dispositivo didáctico de los módulos impresos en el marco de un proceso de estudio pretendidamente autónomo, constituyen un contrato débilmente didáctico. Esto se debe a las características de las situaciones de estudio que estos materiales favorecen. Los módulos de matemática exponen una propuesta de enseñanza que prioriza el estudio de las operaciones básicas a través de la transmisión de los algoritmos estandarizados, en la que las técnicas son directamente presentadas al lector, sosteniéndose en un discurso que explica y justifica su funcionamiento, sin proponer un recorrido de construcción y análisis de procedimientos de resolución personales. De este modo, se ignoran los procedimientos de resolución que los adultos han construido a lo largo de su vida para afrontar problemas matemáticos. Se posiciona así a los sujetos adultos estudiantes en el lugar de la interpretación del discurso del saber desvinculado de las prácticas cognoscitivas que los mismos desarrollan al participar en distintas experiencias donde el conocimiento se constituye en relación a los problemas que permite resolver y a las actividades que permite efectuar. En tal sentido plantea Brousseau que, en tanto el emisor regula la acción del destinatario de modo indirecto, a través de la transmisión directa de un mensaje que supone cierto nivel de adaptación a las necesidades de aquél, es que *"los contratos débilmente didácticos toman en cuenta el proyecto de hacer que un interlocutor tomado como sujeto epistémico, pero no como sujeto efectivo, se apropie de un saber"* (Brousseau: 2007, p.67).

Estas regulaciones atribuyen al emisor la responsabilidad de adaptar la forma y el contenido del mensaje, pero es el destinatario quien conserva un gran margen de decisiones sobre el proceso didáctico, ya que *“en realidad, (en un contrato débilmente didáctico) es el que aprende quien decide el uso de los medios puestos a su disposición”* (ibídem, p.67). Es decir, las regulaciones son débiles en tanto se reducen a la transmisión directa de información, más que sobre una incidencia en la relación entre sujeto y medio. Lo que queda excluido así es la posibilidad de regular al interior de la situación didáctica al propio proceso de estudio. Es destacable que Brousseau plantea que *“los únicos enseñados a quienes se pueden dirigir los contratos sin intención didáctica o débilmente didácticos son los que se ubican en posición de autodidactas”* (2007, p.68). En tal sentido, ubica como cuestión nodal en relación a la potencialidad de un dispositivo didáctico como el de los módulos impresos, a la problemática de la autonomía efectiva para desarrollar un proceso de estudio.

Las prácticas docentes en las tutorías

Las prácticas docentes se desarrollan al interior de un dispositivo didáctico que es interpretado en nuestro estudio como conformando un sistema didáctico auxiliar y por ende subordinado en la estructura de la oferta, en un marco de condiciones que, como describimos anteriormente, dificultan la posibilidad de ejercer la dirección de estudio. Sin desconocer esta complejidad, las prácticas pueden adquirir diversas modalidades en función de los estilos singulares de ejercer la tarea docente, ya que suponen un posicionamiento profesional en relación a la distribución de responsabilidades en el proceso didáctico. Es decir, la docencia en un dispositivo tutorial puede limitarse a una ejecución del mandato de “asesorar”, “auxiliar” y constituir un “espacio de consulta”, asumiendo una función de transmisión de información (de modos de realizar una tarea, de reinterpretar el texto de los módulos, etc.) reproduciendo así el contrato débilmente didáctico establecido en el marco del estudio autónomo con los módulos impresos. O por el contrario, el hacer docente puede orientarse por la búsqueda de modificar la asignación de responsabilidades en dirección a la conformación de un contrato fuertemente didáctico.

En el estudio realizado, parte de las prácticas que desarrolla la docente son interpretadas como estrategias por modificar la distribución de responsabilidades, en la búsqueda de conformar un contrato fuertemente didáctico. Aunque al inicio del trabajo de campo, que coincide con el inicio laboral en la oferta semipresencial, la docente expresa su percepción de la limitación de su autonomía profesional, a medida que se amplía su experiencia en esta oferta, la docente progresivamente va reflexionando, imaginando y desarrollando distintas estrategias de intervención en las tutorías que, le posibilitan desplegar prácticas docentes más acordes con sus propios proyectos de enseñanza:

- la conformación en la inmediatez de las interacciones de un modo particular de intervenir avanzando en la comprensión de las tecnologías que justifican las técnicas que se pretende transmitir;
- la consolidación de algunas estrategias de intervención ante dificultades recurrentes;
- el estudio de la organización matemática materializada en los materiales impresos;
- el intento por superar la invisibilidad del proceso de estudio individual;

- la elaboración de trayectos complementarios al trabajo con los módulos impresos;
- algunas prácticas de su tarea tendientes a legitimar su posición como directora de estudio.

Resistencia a la modificación de los contratos didácticos

Además, la conformación una nueva distribución de responsabilidades, implica la aceptación por parte del alumno de una serie de regulaciones del docente sobre sus tareas como estudiante. Esto supone la conformación de una serie de sujeciones del alumno en la búsqueda de movilizarlo a construir aprendizajes en la adaptación a un medio que se sitúa en una posición antagonista, ya que *“la modificación intencional del receptor no es, en el marco de la teoría de las situaciones, una comunicación ni una argumentación, sino una acción. (...) La acción se acaba cuando se supone que el enseñado es capaz de tomar decisiones por sí mismo (con conocimiento de causa). La sujeción es momentánea. (Brousseau: 2007, pp.70-71)”*. En el contexto de estas sujeciones el alumno desarrolla interacciones con el conocimiento de un modo relativamente independiente de las intenciones del docente. Por ello, el estudiante acepta una responsabilidad matemática creciente, como el propio concepto del *proceso de devolución* expresa: *“es el acto por el cual el docente hace que el alumno acepte la responsabilidad de una situación de aprendizaje (adidáctica) o de un problema y acepta él mismo las consecuencias de esta transferencia”* (2007, p.87).

En el marco de nuestro estudio se destaca que la búsqueda por modificar los contratos didácticos establecidos, se dificulta por algún grado de resistencia de los estudiantes. La docente relata que varios de los alumnos adultos manifiestan reacciones negativas a la posibilidad de resolver otras actividades o participar en otras situaciones que no sean las propuestas en los módulos, a pesar de las dificultades de aprendizaje que manifiestan. Esto puede ser interpretado por el hecho de que a través del dispositivo de los módulos escritos se instala una regulación a partir de la cual la responsabilidad del alumno se identifica con la resolución de los módulos (interpretar los textos y consignas planteadas en los materiales escritos y resolver las actividades allí presentadas), y que por lo tanto el proceso de estudio se limita a estas actividades. La maestra interpreta esta reacción como una *“urgencia por avanzar”*, en el sentido de que los estudiantes tendrían una necesidad de acelerar el ritmo de estudio. Sin negar esta necesidad, la conceptualización que permite la articulación teórica, posibilita interpretar esta resistencia en el marco del complejo proceso de modificación de los contratos didácticos establecidos.

A modo de cierre

La formación docente inicial y continua para el nivel primario en nuestro sistema educativo ha priorizado la enseñanza infantil como escenario de actuación profesional docente. Así también el saber didáctico disponible se constituye fundamentalmente sobre algunas características del dispositivo escolar moderno que se ven tensionadas en los espacios de la modalidad. En tal sentido, el trabajo educativo en la modalidad de jóvenes y adultos se conforma como un escenario al que la titulación docente habilita para el ejercicio profesional, pero para los cuales los docentes no necesariamente han recibido formación pedagógico-didáctica específica.

Se ha pretendido con esta investigación aportar al estudio de la enseñanza de la matemática vinculado a las condiciones singulares en que se despliega. A través de ella se han dado indicios

de desarrollo de saberes profesionales que no pueden concebirse como mera aplicación de un saber técnico desarrollado por otros especialistas, lo que favorece una necesaria problematización sobre el lugar del docente y sus conocimientos profesionales.

Como continuidad de este trabajo pretendemos ampliar el estudio realizado, abordando en una nueva etapa procesos de conformación, resignificación y modificación de conocimientos con los que los docentes toman decisiones didácticas, en el propio desarrollo del ejercicio profesional contextos laborales singulares. En particular, nos interesa seguir focalizando el inicio del desempeño profesional en la modalidad de jóvenes y adultos como momento de la trayectoria profesional signado por la novedad de las condiciones de ejercicio laboral.

Referencias bibliográficas:

- Brousseau, Guy (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Bs. As.: LibrosdelZorzal.
- Chevallard, Yves (2002). Nouveaux dispositifs didactiques au collège et au lycée: raisons d'être, fonctions, devenir. *Actes des Journées de la commission inter-IREM Didactique*, Dijon: IREM. 1-26.
- Chevallard, Yves; Bosch, Marianna y Gascón, Josep (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE – HORSORI.
- Ministerio de Cultura y Educación (1993). Secretaría de programación y evaluación educativa. Plan social educativo. Documento de trabajo: *Proyecto de Terminalidad del Nivel Primario para Adultos a Distancia*.
- Misirlis, Graciela (2009). *Deudas y desafíos de la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político - didáctico*. Consultado el 21/1/2013 en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapi/docs/Deudas%20y%20desaf%C3%ADos%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20j%C3%B3venes%20y%20adultos%20Misirlis.pdf
- Sánchez Pérez, Carmina (2003, primavera). Autoaprendizaje de las matemáticas en los grupos del INEA. *Decisio*, 4, 12-16.

ⁱ Investigación titulada "La enseñanza de saberes matemáticos en la oferta semipresencial de nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos" dirigida por la Mgter. Ma. Fernanda Delprato y codirigida por la Dra. Dilma Fregona. Tesina de grado para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba defendida el 4-7-2013.

ⁱⁱ SDP: Sistema didáctico principal. Un SDP se delimita por X un conjunto de alumnos, Y un conjunto de ayudas al estudio, P un programa de estudio. Estos mismos elementos en un SDA, se denotan X', Y' y P' respectivamente.

ⁱⁱⁱ Traducción nuestra.