

# UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA NIVELES AVANZADOS: LOS ALUMNOS INVESTIGAN SOBRE LA LENGUA

MONTSERRAT VILÀ I SANTASUSANA

“El funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos los que tienen que enfrentarse a él para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación. Y todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del docente que actúa como mediador en este proceso de construcción del conocimiento”.

Camps, A. (2003:3)

## RESUMEN

La propuesta didáctica que presentamos se basa en el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua mediante la investigación y la interacción. Nuestro propósito es mostrar una manera de trabajar los contenidos lingüísticos a través de una secuencia didáctica que implique, por una parte, crear situaciones de reflexión compartida entre alumnos y, por otra, un cambio de perspectiva en su tarea: el paso de la resolución de ejercicios gramaticales y de la respuesta a preguntas a la planificación de actividades lingüísticas y a la formulación de preguntas. La propuesta va dirigida a alumnos de ELE que cursan niveles avanzados y que disponen de suficiente instrumental metalingüístico para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua.

## INTRODUCCIÓN

Podríamos afirmar que saber gramática es una condición necesaria, pero no suficiente para hablar y escribir correctamente una lengua. Hace falta, además, aprender un conjunto de conocimientos y habilidades discursivas y socioculturales. El problema en las clases surge cuando pretendemos integrar la enseñanza gramatical en actividades comunicativas, y fomentar que la reflexión sobre la lengua esté ligada al uso comunicativo.<sup>53</sup> Este planteamiento para enseñar gramática no es una tarea fácil. De hecho, los recursos y materiales de que disponemos no siempre son eficaces en el intento de

---

<sup>53</sup> En esta línea las propuestas surgidas del grupo de Lourdes Miquel nos parecen especialmente interesantes.

interrelacionar uso de la lengua y reflexión. A menudo partimos del supuesto que, a base de resolver múltiples ejercicios gramaticales, los estudiantes de los niveles avanzados desarrollaran un nivel de conciencia y reflexión gramaticales que les permitirá escoger las mejores opciones que el código ofrece en las diversas situaciones comunicativas.

Aunque se cursen niveles avanzados de ELE y a pesar de los años de estudio de la lengua, los estudiantes suelen tener dudas para discriminar las formas gramaticales correctas de las normativamente incorrectas. Y aún más, en general, muestran cierta inseguridad para interpretar la variación lingüística a la cual están sometidos los usos sociales y para reconocer el grado de aceptación de las formas lingüísticas según los contextos comunicativos.

En este resumen exponemos unos puntos de reflexión acompañados de una propuesta didáctica que se inserta en una línea de investigación iniciada por Anna Camps sobre la enseñanza de la gramática a través de la investigación y de la interacción (Camps, A. 1994; Gutiérrez, X. 1999; Notario, G. 2001). El propósito es mostrar una manera de trabajar contenidos gramaticales a través de secuencias didácticas que implique, por un lado, crear situaciones de reflexión compartida entre los aprendices y, por otro, un cambio de perspectiva en la tarea de los estudiantes: el paso de responder preguntas y resolver ejercicios gramaticales a ser ellos mismos quienes formulen preguntas y quienes preparen actividades para analizar los conocimientos lingüísticos. Nuestra propuesta presenta un formato de pequeño trabajo de campo e implica seguir un proceso de investigación que tiene como eje central hacer explícito el razonamiento gramatical.<sup>54</sup> Parte de la idea de que los estudiantes de niveles avanzados, después diversos años de estar estudiando y/o usando la lengua, pueden ser teóricamente considerados como “buenos” usuarios.

## BASES DE LA PROPUESTA

Nuestra propuesta se basa en los principios psicopedagógicos de la “teoría sociocultural”. Según este principio, aprender una lengua supone dominar no únicamente los aspectos propiamente lingüísticos y discursivos sino que implica incorporar al proceso de aprendizaje de la lengua “el aprender a aprender” y poder abordar la actividad reguladora inherente al aprendizaje. Siguiendo a Esteve, O. y Cañadas, M.D. (2004) la resumimos del siguiente modo:

a) El proceso de aprendizaje de las lenguas se entiende como un proceso cognitivo complejo, en el cual el aprendiz trata de construir conocimientos y competencias a partir de sus esquemas previos y de las estrategias de que dispone para poder procesar información.

b) Este principio se encuentra en la base de las teorías constructivistas del aprendizaje (Coll, 1993). Sin embargo, la teoría sociocultural añade una nueva perspectiva: la interacción es el elemento crucial para el fomento de esta habilidad. En este sentido, la interacción no se entiende sólo como transmisión de información sino que posee una función mediadora básica para incidir en los procesos de aprendizaje: “hablar para aprender”. La interacción se entiende en un doble sentido: a) la interacción con otros con la finalidad de construir conjuntamente conocimiento nuevo; y b) la interacción como “verbalización de la voz interior” que a menudo los estudiantes llevan a cabo de una forma intuitiva en el momento de enfrentarse a la tarea (Lantolf, 2002, citado en Esteve y Cañadas, 2004). Según sus palabras, en el primer caso nos situamos en el nivel interpsicológico y en el segundo en el nivel intrapsicológico.

---

<sup>54</sup> Esta propuesta de trabajo de campo ha sido experimentada con estudiantes de Magisterio de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

## MARCO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica que presentamos ha sido elaborada en el marco del grupo GREAL (Grup d'Investigació sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües) y, más específicamente en el proyecto RAME<sup>55</sup> (Raonament Metalingüístic dels escolars). El grupo de investigación, que se propone elaborar secuencias didácticas para aprender gramática (SDG), parte de la necesidad de abordar los aspectos formales de la lengua en dos aspectos clave estrechamente interrelacionados:

a) Plantea cómo hacer que los estudiantes encuentren sentido a las actividades de aprendizaje, es decir, que valoren las actividades gramaticales como un entrenamiento necesario e imprescindible para aprender a reflexionar y que estos procesos de razonamiento reviertan en el desarrollo de la capacidad para hablar, para escribir y para interpretar mejor las informaciones.

b) El proyecto RAME plantea una tarea de programación en la que se interrelacionen tanto las actividades de producción y comprensión de textos como las actividades específicas pensadas para el aprendizaje de las formas y funciones gramaticales (las relaciones de las formas lingüísticas del texto con el contexto, las relaciones internas del texto, los diversos tipos de discurso y las relaciones jerárquicas e internas del texto como globalidad).

En este trabajo partimos de la hipótesis que apunta Camps (2003:3) sobre el razonamiento metalingüístico:

“El funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos los que tienen que enfrentarse para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.). Y todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor o profesora que opera como mediador en este proceso de construcción del conocimiento”.

## UN TRABAJO DE CAMPO SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS ESTRUCTURADO COMO UNA SDG

Las secuencias didácticas están formadas por un conjunto de pequeñas actividades o tareas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global o tarea final que dará sentido a las actividades. Caracterizamos las SD del modo siguiente:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Integra los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa.
6. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.
7. Tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

(A partir de Camps, A. 1994, Dolz, J., 1994, Vilà, M. 1995, 2002)

<sup>55</sup> Anna Camps es la directora del grupo de investigación RAME (Departament del Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.)

La propuesta adopta el formato de pequeño trabajo de campo que implica seguir un proceso de investigación que tiene como eje hacer explícito el razonamiento gramatical de los estudiantes.

La tarea final de los estudiantes es, básicamente, un trabajo de reflexión gramatical. Es evidente que la motivación por el tema sobre el cual se propone hablar o escribir en una SD es un elemento a tener en cuenta. Pensemos, por ejemplo, en la propuesta de elaborar una carta de opinión sobre alguna cuestión que realmente preocupa o para opinar sobre un programa de televisión que tiene alta audiencia. La motivación por el tema en sí mismo es un elemento que, a priori, ayuda a dar sentido a la actividad, sobre todo en el inicio. Pero no es, desde nuestro punto de vista, un elemento crucial para el éxito de la actividad. Así, por ejemplo, hablar sobre las irregularidades verbales no despierta, de entrada, un interés desbordante entre los estudiantes. Sin embargo, gracias a la implicación en las actividades y la finalidad con que se proponen, puede generar un interés que puede llegar a sorprender a los propios estudiantes.

La secuencia didáctica, como otras propuestas de Camps (2003) se estructuran complementariamente en dos tipos de actividades:

- a) Una actividad de investigación que, en nuestro caso, es cerrará con la redacción de un informe en formato panel y la presentación oral de los resultados.
- b) Una actividad de aprendizaje que consistirá en la sistematización de unos contenidos lingüísticos.

Durante estas actividades los aprendices toman conciencia de su control sobre aspectos lingüísticos, aspecto imprescindible para llevar a cabo tareas posteriores en el proceso del trabajo de campo.

Por otra parte, durante la SD entrarán en juego múltiples situaciones interactivas en el aula que permitirán a los estudiantes ofrecerse ayuda mutua y, a la vez, recibirla del docente. En estas situaciones de aprendizaje entre iguales y con el docente durante el proceso de la SD se inserta la evaluación formativa como elemento intrínseco de la actividad en el aula. Finalmente, la reflexión sobre el proceso didáctico que se sigue en una SD es, también, un elemento que ayuda a tomar conciencia del tipo de estrategias que facilitan el aprendizaje.

## EL TRABAJO DE CAMPO: LOS CONTENIDOS

Nuestra intención es que los estudiantes realicen un trabajo de campo sobre los aspectos lingüísticos que menos dominan. El punto de partida es tomar conciencia de cómo se usan determinados aspectos gramaticales. Se elabora una "lista de errores lingüísticos" de los hablantes y surgen aspectos como los siguientes:

### *Dificultades lingüísticas frecuentes en los niveles avanzados*

Indicativo-subjuntivo: la subordinación Oraciones condicionales de subjuntivo Discurso referido (estilo indirecto) Uso de las preposiciones por / para Usos verbos ser / estar Uso de las combinaciones pronominales Concordancias y orden de la frase Precisión léxica Dificultades prosódicas y fonéticas Etc.
---

[A partir de Lourdes Miquel, 2004]

## UN TRABAJO DE CAMPO SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS: ¿QUÉ SABEN LOS ESTUDIANTES / HABLANTES DE NIVELES AVANZADOS?<sup>56</sup>

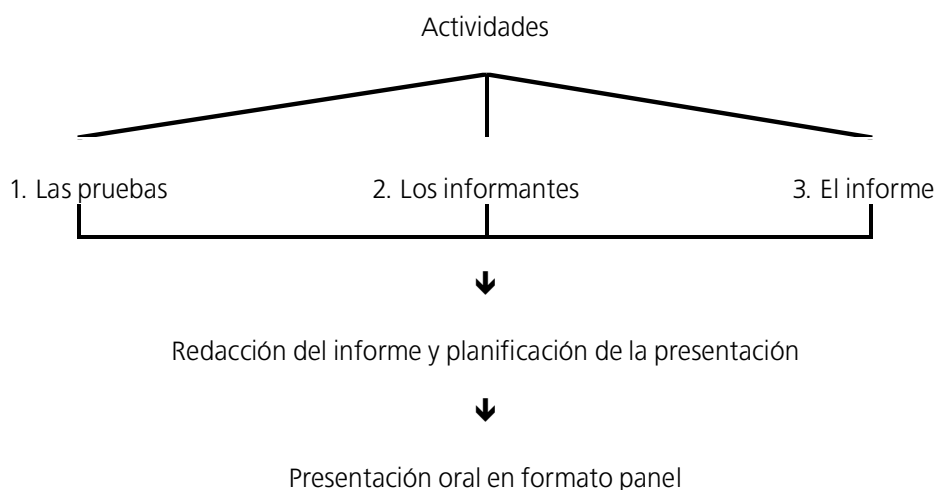
TAREA FINAL: Fruto de un trabajo de campo, se propone redactar y presentar un informe en formato panel oral que muestre cómo los estudiantes utilizan determinadas formas lingüísticas y en qué tipo de razonamiento (reflexión metalingüística) basan su manera de hablar.

TIEMPO: Unas 6 sesiones (más el trabajo de campo fuera del aula).

DESTINATARIOS. Estudiantes universitarios de ELE o de niveles similares.

### OBJETIVOS

1. Ser consciente del propio conocimiento lingüístico.
2. Reflexionar sobre las reglas gramaticales y contextualizar su funcionamiento.
3. Observar producciones orales y analizar el razonamiento metalingüístico de los hablantes / informantes.
4. Presentar oralmente el informe de los resultados en formato panel.



## LA SECUENCIA DIDÁCTICA PASO A PASO

Representación de la tarea final

Al final de la SD, los estudiantes elaboran un informe en formato panel que contenga:

- Formulación de la hipótesis inicial sobre el aspecto gramatical, es decir, sobre el uso y el razonamiento que suponen que otros estudiantes son capaces de formular:

<sup>56</sup> VILÀ, M. (2004): "Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33.

- a) Confección de unas pruebas para comprobar la hipótesis.
- b) Síntesis de los resultados expuestos con gráficos.
- c) Conclusiones finales del trabajo y la valoración del proceso.

Los estudiantes entrevistan a una decena de informantes (estudiantes del centro, conocidos, etc.), que a poder ser, no sean compañeros de clase. Es evidente que las conclusiones del trabajo de campo tienen una validez más que discutible. Pero éste no es el objetivo. Lo que se pretende es crear situaciones para hablar sobre la lengua y desencadenar reflexiones sobre la gramática bajo la envoltura de un trabajo de campo.

### ACTIVIDAD / 1: LAS PRUEBAS

Los estudiantes, agrupados en parejas, escogen un aspecto lingüístico. Para la confección de las pruebas se parte del conocimiento que tienen sobre el aspecto que trabajarán. Se propone que elaboren una primera versión de las pruebas antes de consultar la normativa. La finalidad es movilizar sus conocimientos y concienciarlos sobre sus propias dudas. La consulta posterior al manual de gramática se interpreta como una necesidad y se convierte en una auténtica ayuda.

Se propone elaborar tres tipos de pruebas:

1. Escoger entre opciones (dos, tres o cuatro opciones).
2. Traducir unas frases o un pequeño texto.
3. Completar un texto en el que aparezcan determinadas formas lingüísticas.

#### *GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS. PAUTA DE VALORACIÓN / 1*

1. ¿Las pruebas reflejan las distintas formas y/o usos de las formas lingüísticas según las reglas gramaticales?
2. ¿Los ítems se contextualizan en situaciones claras y poco artificiosas?
3. ¿Los ítems incorrectos muestran formas o usos verosímiles?
4. ¿Las pruebas son correctas desde todos los puntos de vista: ortográfico, léxico...?
5. ¿Las pruebas no son excesivamente largas y pueden pasar en un tiempo razonable (en un máximo de 5 minutos)?

Esta primera fase requiere tiempo ya que confeccionar unas pruebas, ensayarlas, revisarlas de modo que recopilen errores frecuentes no es una tarea nada fácil. Es, sin embargo, una parte muy interesante de la SD por el cambio de perspectiva que implica: los estudiantes son quienes preparan los ejercicios para los demás y quienes formulan las preguntas. Es el proceso inverso del que se da generalmente en las aulas.

### ACTIVIDAD / 2: LOS INFORMANTES

En esta fase cada pareja tendrá que pasar las pruebas a los informantes. Se pueden establecer unos criterios para la selección de éstos. Por ejemplo, que sean estudiantes del centro de niveles académicos similares, de cursos paralelos o de cursos anteriores y/o posteriores.

Los resultados de las pruebas tienen que quedar reflejados en el panel, de manera que se recojan los porcentajes de respuestas correctas y que muestren el razonamiento de los informantes. Veámoslo en la pauta siguiente:

#### GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL PANEL - PAUTA DE VALORACIÓN / 2

1. ¿Los resultados cuantitativos se presentan gráficamente (barras, líneas...) según las formas o la función de las formas que se estudian?
2. ¿En el apartado sobre el razonamiento se recogen palabras literales de los hablantes y se comentan? ¿Se recogen también las preguntas o las pistas que se han utilizado para conseguir que los informantes argumentaran, en la medida de lo posible, sus respuestas?
3. ¿En las conclusiones se corrobora o no la hipótesis inicial? ¿Se valoran todos los resultados? ¿Se hace un balance del trabajo de campo y del proceso de aprendizaje?

En relación a la valoración del trabajo de campo desde el punto de vista del aprendizaje, los estudiantes pueden analizar dos aspectos: primero, si la SD les ha sido útil para entender a fondo la normativa sobre el aspecto lingüístico, si son capaces de resolver sus dudas gramaticales con autonomía y si creen que tendrá repercusiones en el uso; segundo, si el enfoque del trabajo de campo lo consideran adecuado en relación a los ejercicios que están acostumbrados a realizar en las clases de lengua para aprender la norma. En definitiva, qué ventajas y qué inconvenientes conlleva esta propuesta.

#### ACTIVIDAD / 3: PRESENTAR ORALMENTE UN INFORME EN FORMATO PANEL ORAL

Con ayuda de la guía para la presentación del panel, se preparan las intervenciones orales.

La sesión o sesiones dedicadas a la presentación de los paneles se estructuran como un congreso científico. En nuestra propuesta, la mitad de los paneles se presentan simultáneamente, de manera que los estudiantes que no intervienen en la primera presentación actúan como visitantes y se reparten entre los expositores. El público va rodando, lo que significa que, quienes presentan el panel, tendrán que repetir la explicación cada vez que tengan nuevos visitantes. Además, tendrán que responder las preguntas e incitar a la participación.

A continuación, el proceso es el inverso. Si se dispone de tiempo, se presentan paneles ante todo el grupo, según los aspectos lingüísticos que traten.

#### GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DEL PANEL ORAL

- Presentación del tema gramatical y justificación de la hipótesis.
- Creación de expectativas (*al principio suponíamos que...*).
- Apelación al beneficio que supone para los oyentes conocer el trabajo de campo que se presenta.
- Comentarios sobre el panel con orden, claridad y agilidad.
- Captación de la atención de los visitantes a través de:

##### a) Participación:

- Formulación de preguntas directas sobre las pruebas, sobre el razonamiento (*¿Qué opción crees que es la correcta? ¿Por qué crees que se escogía esta opción? ¿Cómo crees que se traducía...?*).

##### b) Otras formas de implicación y de captación de la atención:

- Apelación a conocimientos y experiencias compartidas a través de preguntas retóricas (*como ya sabéis, cuando se trata de una suposición...; ¿vosotros recordáis el ejercicio X en el que?; ¿os queda claro?... ¿Cuándo se usa el subjuntivo? Se usa...; ¿Por qué se acentúa la palabra...?*).

- Uso de marcadores de importancia (*es lo más importante, es fundamental...*).
  - Inclusión de breves secuencias narrativas, anécdotas.
  - Comentarios parentéticos (*la verdad es que esto es difícil, quizás ya estéis algo cansados...*).
  - Recapitulaciones y anticipaciones periódicas de las ideas principales.
  - Énfasis en la voz y naturalidad en la comunicación.
- Control sobre el tiempo: máximo 10 minutos.
  - Síntesis de las ideas principales.
  - Fórmula de cierre.

## BALANCE FINAL

Finalmente, presentamos una breve síntesis sobre las implicaciones didácticas que tiene el enfoque de un trabajo de campo de las características que hemos descrito organizado como una SDG:

a) Focalizar las dificultades lingüísticas ya que permite:

- Atenuar la fosilización de errores lingüísticos.
- Recopilar situaciones verosímiles en las que aparecen determinadas formas, lo que implica una reflexión sobre los usos lingüísticos.
- Destinar tiempo a la reflexión, es decir, a la toma de conciencia del propio instrumental metalingüístico.

b) Los estudiantes pasan de ser básicamente receptores de ejercicios gramaticales a ser sus productores lo que comporta profundizar en el propio conocimiento ya que:

- “El razonamiento entre iguales enriquece el propio conocimiento en la medida que implica valorar las interpretaciones que hacen los otros sobre los mismos fenómenos”. (Alvermann, 1993)
- Ofrece la oportunidad de conocer las estrategias de aprendizaje de los compañeros.
- Incide en la sensibilidad lingüística para observar como se usa la lengua.

c) Asesorar y potenciar la autonomía en los procesos individuales de razonamiento metalingüístico porque permite:

- Ayudar a los estudiantes a pasar progresivamente de unas formas de razonamiento referenciales, centradas en el sentido de la frase, a una forma de razonar más abstracta y más ligada a una reflexión generalizable.
- Que las consultas a los resúmenes gramaticales y a los manuales puedan ser un trampolín imprescindible para entender los fenómenos gramaticales y potenciar la autonomía de los aprendices.

Concluimos este capítulo con las palabras de Camps con las que lo iniciábamos: “El funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos los que tienen que enfrentarse a él para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación. Y todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del docente que actúa como mediador en este proceso de construcción del conocimiento”.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMANN, D., DILLON, D., O'BRIEN, D. (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (coord.) (2000): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Projecte GREAL (Grup d'Investigació sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües). Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. UAB.
- CAMPS, A., VILÀ, M. (1994): "Projectes per aprendre llengua". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.
- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacció entre alumnes i aprenentatge escolar" En *Infancia y aprendizaje*, núm. 27-28.
- COLL, C. et al. (1993): *El constructivisme en el aula*. Barcelona. Graó.
- DOLZ, J. (1994): "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.
- ESTEVE, O. y CAÑADAS, M.D. (2004): Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competència lingüística d'aprenents adults. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 34.
- RAME (2003): *El raonament metalingüístic dels escolars*. Bellaterra / UAB.
- GUTIÉRREZ, X. (1999): "Com funcionen els relatius? Aprendre gramàtica investigant". En VILÀ, M. i FARGAS, A. (coord.) *Normativa i ús de la llengua*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, E.; RODRÍGUEZ, M.; TOPOLEYSKY, M. (1999): *Procesos y recursos. Cursos de español para extranjeros*. Nivel avanzado-superior. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN, E., MARTÍNEZ, P., SANS, N. (1999): *Gente. Libro de trabajo y resumen gramatical*. Barcelona. Difusión.
- MIUAN, M. (2000): "Materials per a la formació d'ensenyants". En CAMPS, A. (coord.). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó.
- NOTARIO, G. (2001): "Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria. El sujeto". En CAMPS, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó.
- RUÉ, J. (1998), "El aula. Un espacio para la cooperación". En MIR, C.; (coord.): *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó. 17-51.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (1995): "De l'entrevista al reportatge (de la llengua oral a l'escripta)". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2004): "Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33.