

Cómo trabajar el texto expositivo. Una propuesta para interrelacionar lectura, oralidad y escritura

Marta Fabbri
Mercedes Liliana Pinto*

¿Por dónde se empezó?

En el transcurso del año 1999, se puso en práctica en un primer año de un colegio de nivel medio de la ciudad de Neuquén una experiencia sustentada en los siguientes principios:

- ◆ Las habilidades lingüísticas no son técnicas que se aprenden de forma descontextualizada, sino *destrezas* específicas vinculadas al ejercicio de prácticas discursivas concretas, y es precisamente en el marco del aprendizaje de estas prácticas donde se produce la interrelación entre clases de habilidades –orales y escritas, comprensión y producción– y entre habilidades y conocimientos referidos a conceptos.
- ◆ Una vez identificado y conceptualizado un problema, en las habilidades o en los conocimientos referidos a conceptos, se recurre a la disciplina de referencia (gramática, pragmática, psicología cognitiva, etc.) a fin de utilizar sólo los datos necesarios para ese problema. Se adopta de esta forma una *postura no aplicacionista*.

Si bien la experiencia se desarrolló durante todo el ciclo lectivo, este artículo hará referencia a un **proyecto de escritura** (Castedo, 1995; Kaufman y Rodríguez, 1993 y Jolibert, 1992) concretado en el transcurso de cinco meses. Como los proyectos están orientados a la apropiación de las características constitutivas de un tipo textual, se optó por trabajar el texto expositivo. Los alumnos interactúan con los textos expositivos en los momentos de aprendizaje; no obstante ello, su estructura no les es tan familiar como la de los narrativos sobre los cuales se reflexiona en clase.

El nivel de conocimientos acerca del tema sobre el cual se escribe incide en la eficiencia del texto producido. Para tener la certeza de las dificultades de escritura de los alumnos es necesario previamente asegurar una adecuada información sobre el tema a tratar. Ante esta situación se propusieron una serie de lecturas con la finalidad de profundizar el conocimiento temático. La metodología elegida interrelacionó lectura, escritura y oralidad.

* Mercedes Liliana Pinto, maestra normal y profesora de enseñanza media en Letras. Directora titular del Centro Provincial de Enseñanza Media Nº 46 de Neuquén. Cursa actualmente la Maestría en Psicología del Aprendizaje en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Marta Fabbri, profesora en Letras de la Universidad de Neuquén y especialista en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Profesora regular de Didáctica Especial y Residencia, Profesorado en Letras, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cursa la Maestría en Didáctica en la Universidad de Buenos Aires.

¿Cuáles fueron los marcos teóricos que sustentaron el proyecto?

La *lectura* se constituyó en el eje central, en tanto resultó imprescindible leer para producir textos tanto *escritos* como *orales*. Esta decisión llevó a considerar posturas teóricas vinculadas con lectura, escritura y oralidad.

1. En relación con la **lectura**, el comprometido pasaje de "aprender a leer" a "*leer para aprender*" (Solé, 1996) fue la idea rectora.

Se sabe que la lectura "para aprender" es distinta, más consciente y dirigida, más controlada, más pendiente de un objetivo o demanda externa. Esta modalidad requiere atención y procesamiento específico para tomar notas de lo leído, recordar los aspectos fundamentales y elaborar cuadros, esquemas, resúmenes a fin de reestructurar la información provista por el texto. La lectura en el proyecto de escritura cumplió varios propósitos: leer para extraer informaciones específicas, leer para comunicar a otros, leer para escribir. Las actividades de lectura orientadas en esta dirección les permitieron a los alumnos diferenciar distintos modos de leer.

Si el lector no es capaz de comprender lo leído, apenas puede construir una representación del texto con el tema o asunto central tratado y una colección de detalles que hacen alusión al mismo, contrastando con el procesamiento global que logra el lector eficiente (Sánchez Miguel, 1993). Con cada texto las actividades propuestas tendían a desarrollar en los alumnos estrategias para alcanzar un procesamiento global.

2. En relación con la **escritura**, para orientar la intervención didáctica se tomaron en cuenta las estrategias que emplean los escritores expertos (Cassany, 1989; Scardamalia y Bereiter, 1992) tales como: buscar, organizar y desarrollar ideas; redactar, evaluar y revisar lo producido; saber adaptarse a circunstancias variadas y tener más conciencia del lector (modelo "transformar el conocimiento"). Esto permitió actuar sobre las actitudes de los aprendices, quienes se limitan a capturar el flujo del pensamiento y a rellenar hojas, sin releer ni revisar nada, modelo denominado "decir el conocimiento".

Los aportes de Serafini (1989) y Cassany (1993) orientaron los trabajos de corrección y autocorrección, tarea central en todo intento de mejorar la producción de textos. Es necesario recordar que en cada escrito conviene focalizar la corrección en pocos aspectos para ir paulatinamente incorporando otros.

3. Con respecto a la **oralidad**, la tarea estuvo orientada hacia el uso elaborado o planificado de la lengua (Abascal *et al.*, 1993; Pierro de De Luca, 1983), porque el objetivo era llevar a cabo exposiciones para incrementar la información sobre el tema articulador del proyecto. La lectura de textos, la selección y la organización de la información para ser expuesta al resto de los alumnos instaló la necesidad de tener presente al receptor.

¿Cómo trabajamos?

Interrelaciones

El siguiente gráfico muestra las interrelaciones entre lectura, escritura y oralidad previstas en el proyecto en el nivel teórico y metodológico.



Acerca de los referentes

Tal como se plantea en la metodología por proyectos, es imprescindible que los alumnos tengan *referentes* de los textos a producir para apropiarse de sus rasgos distintivos. Sin embargo, esta estrategia no es habitual con las exposiciones orales, y se solicita a los alumnos llevarlas a cabo sin haber tenido la posibilidad de escuchar previamente una buena exposición planificada.

Los referentes fueron: para la escritura, la lectura de textos expositivos; para la oralidad, una exposición a cargo de la docente. El uso de modelos tiene como finalidad la reflexión sobre las características constitutivas del texto; no se los presenta para ser imitados.

Contenidos contemplados

El texto expositivo. La lengua en los textos expositivos: aspectos morfológicos, léxicos, sintácticos, textuales y contextuales. Diferentes tipos de estructuras: comparación, causación, problema/ solución, secuencia.

La comunicación. Componentes del circuito de la comunicación.

Lectura. Estrategias de comprensión: mapas conceptuales, esquemas.

Oralidad planificada. Planificación, exposición.

Escritura. Párrafo: concepto, oraciones tópicas, oraciones desarrolladoras. Planificación del escrito, revisión, corrección.

Gramática oracional. Concepto de oración. Sujeto y predicado. Verbo. Sustantivo. Concordancia. Sustantivos comunes y propios.

Gramática textual. Progresión temática, coherencia, cohesión. Macroestructura. Superestructura.

Ortografía. Mayúsculas, signos de puntuación: punto, coma.

Los contenidos no fueron tratados de modo secuencial sino en forma interrelacionada conforme eran requeridos por la situación de aprendizaje, y además, trabajados en dos niveles: al abordar los textos, tanto en la lectura como en la escritura, se tematizaban; posteriormente, eran sistematizados, entendiéndose por *tematización* el abordaje de un tema cuando el tratamiento del texto lo requiere, y por *sistematización*, el análisis más exhaustivo y planificado (Lerner *et al.*, 1996). A los contenidos que no surgieron directamente de la lectura o de la producción escrita se les dedicaron clases especiales.

Puesta en marcha

Como todo proyecto, nació del interés de los alumnos, con quienes se eligió la temática a tratar: "fenómenos paranormales". La tarea se orientó a la producción de textos reales en contextos reales: los destinatarios serían todos los alumnos del colegio quienes leerían las producciones expuestas en un mural colocado en el pasillo central.

Diagnóstico. Para conocer el nivel de escritura, los alumnos redactaron un texto a través del cual brindaron información acerca de su ingreso en la escuela secundaria. Dicha tarea puso en evidencia la poca familiarización con este tipo de texto. Analizadas las dificultades, se efectuó una categorización de las mismas: por un lado, problemas en la construcción de los párrafos como consecuencia de una información débilmente organizada (tendencia a reiterarla, saltos temáticos obstaculizadores de la comprensión del texto, ideas poco desarrolladas, dificultades sintácticas); por otro lado, problemas de superficie textual (ortografía y léxico).

En la planificación de actividades se tomaron en cuenta ambas categorías de problemas, pero no se abordaron los aspectos más superficiales antes de solucionar los de organización textual de la información.

Trabajo con la lectura. Si bien el objetivo es fomentar el aprendizaje independiente, es esencial en una primera etapa que el docente proporcione el andamiaje necesario para comprender el texto, trabaje diferentes estrategias junto con sus alumnos, estimule su uso, proporcione enseñanza adicional y actúe como modelo según las necesidades. Por eso, se comenzó con la lectura de textos expositivos bajo su guía.

En esta primera etapa, también tiene que privilegiarse la tarea grupal, sea con toda la clase o con pequeños grupos, porque hay evidencias de que el trabajo con estrategias tales como la construcción de organizadores y de esquemas gráficos es más eficiente cuando se la hace como actividad social que cuando se encara como tarea individual (Jones *et al.*, 1992).

Se seleccionaron textos breves de tres o cuatro párrafos sobre el tema indicado. Cuando presentaban oraciones excesivamente complejas por el número de cláusulas subordinadas, se procedió a su simplificación sintáctica, sin alterar

el significado. Si bien algunos especialistas en lectura (Solé, 1996) recomiendan no modificar los textos para que los alumnos los puedan conocer tal como circulan en la sociedad, se tomó esa decisión para evitar complejidades de orden gramatical que obstaculizaran la captación de la organización del texto.

Las secuencias de aprendizaje fueron las siguientes:

1. Indagación de los conocimientos previos sobre el tema a través de diferentes estrategias, según las características del texto leído: a) charla informal, b) establecimiento de la relación entre texto y paratexto, c) ideas y sentimientos sugeridos por el título del texto.
2. Lectura global del texto.
3. Comentario general para relacionar el punto 1 con los nuevos conocimientos aportados por el texto y, simultáneamente, reflexionar sobre la *estructura* del mismo.
4. Lectura por párrafo a fin de ubicar la *oración tópica* o *temática* y su relación con el tema estructurante. Si la oración no estaba expresa, se la redactaba entre todos. Se observaba detalladamente la forma en que se iba agregando información a través de *oraciones desarrolladoras* para detectar su vinculación temática.
5. Redacción para cada párrafo de un sintagma nominal o una oración que condensara la información contenida.
6. Nueva lectura con la finalidad de construir un *esquema* a efectos de visualizar la relación y jerarquización de la información.
7. A partir del esquema, elaboración de un *organizador gráfico* a fin de contar con otra representación de la información.
8. *Resumen* oral del contenido textual, a partir del esquema o del mapa. Se insistió en la representación gráfica de la información del texto, porque esta estrategia, junto con la del resumen, son excelentes herramientas para ayudar a los alumnos a ubicar, elegir, secuenciar, integrar y reestructurar la información, ya se trate de mejorar la comprensión lectora o de producir textos bien organizados.

Para estas actividades se tomaron en cuenta los aportes teóricos de van Dijk (1983) sobre macroproposiciones, macroestructura y superestructura; de Sánchez Miguel (1993), conceptos sobre las diferentes estructuras de los textos expositivos y sus propuestas acerca de las actividades sobre progresión temática. Los aportes de Serafini (1989,1994) fueron útiles para enseñar la construcción de esquemas, y las propuestas de Slater y Graves (1990), especialmente en el apartado "Cómo enseñar a los alumnos a leer un texto expositivo", permitieron ahondar en el uso de estrategias.

Todo el proceso realizado fue altamente interactivo, con muchas interrogaciones para ir avanzando en la lectura y en la determinación de categorías. El objetivo central era mostrar a los alumnos cómo los textos

avanzan a medida que se va agregando nueva información y cómo ésta se va estructurando en párrafos, con preguntas como: ¿Cuál es el tema central del párrafo? ¿Qué ideas completan o amplían ese tema? ¿Qué otros datos se agregan sobre el tema central? ¿Cómo se relaciona con el párrafo siguiente? ¿Qué otras ideas aparecen para construir un nuevo párrafo? ¿Qué ideas desarrollan el tema propuesto?

Estas actividades permitieron tematizar además de los conceptos de *progresión temática, oración, párrafo*, los de *signos de puntuación y mayúsculas*, con el agregado de preguntas como: ¿por qué se colocó punto y aparte?, ¿por qué se colocó punto y seguido? (Se insistía en el grado de vinculación semántica para el uso de uno u otro signo de puntuación.) ¿Cuándo usamos las mayúsculas? Posteriormente, estos temas fueron sistematizados.

La lectura colectiva estaba orientada a mostrar cómo se lee un texto expositivo. La apropiación de este modo de leer por parte de los alumnos les permitiría consultar bibliografía en forma autónoma para preparar exposiciones primero y un trabajo escrito después.

Trabajo con la oralidad planificada. La siguiente etapa del proyecto abordó la *oralidad planificada* con el fin de continuar recabando información sobre el tema "fenómenos paranormales". Esta actividad consistió en exposiciones de los alumnos dirigidas a la clase convertida en auditorio. Para organizarlas debieron investigar poniendo en práctica los aprendizajes sobre estrategias de lectura realizados anteriormente. Debían también tomar en cuenta la importancia de organizar la información para ser comprendidos por sus compañeros. La evaluación escrita de las exposiciones escuchadas, generó los primeros ejercicios de escritura.

Se planificaron las siguientes secuencias de aprendizaje:

1. Exposición de la docente sobre la temática seleccionada para el proyecto.
2. Elaboración en el pizarrón del esquema de su exposición, después de un breve comentario con los alumnos sobre el contenido de lo expuesto.
3. Registro en las carpetas del esquema de la exposición.
4. Entrega de una guía de evaluación para que los alumnos comentaran la exposición. Se consideraron dos aspectos: el contenido y la organización, y se indicaron las siguientes categorías para orientar la evaluación:
 - contenido: ideas y hechos presentados, originalidad en el tratamiento, coherencia temática;
 - organización: la presentación del tema, su desarrollo y las conclusiones arribadas.

La guía sólo enfocaba lo relacionado con la información. Otros aspectos de la oralidad tanto lingüísticos como paralingüísticos serían trabajados en futuras exposiciones.

5. Autoevaluación de la exposición y evaluación de la recepción, a cargo de la profesora. En este caso se tomaron los siguientes criterios:

- organización y claridad de la exposición,
- actitud de escucha del auditorio.

Este tipo de actividades se repitió con algunas de las exposiciones a cargo de los alumnos. El registro del esquema de cada exposición, así como la toma de aquellos datos que consideraban interesantes, permitió el avance en el acopio de información sobre el tema investigado.

El desarrollo de las distintas exposiciones permitió presentar en forma concreta el **circuito de la comunicación**, tematizándose los componentes al preguntar acerca de quién era el emisor, quiénes eran los receptores, cuál era la temática de la exposición, cuál era el medio empleado. Posteriormente este contenido se sistematizó.

Trabajo con el proceso de escritura. Los primeros trabajos de escritura consistieron en la evaluación de las exposiciones orales, por lo tanto fueron simultáneos a ellas. Se entregaron a los alumnos dos tipos de evaluaciones, una positiva y otra negativa, como modelos para analizar la escritura. Estaban estructuradas en dos párrafos: el primero relacionado con el contenido del tema tratado y el segundo se refería a la organización textual de ese contenido. Cada párrafo constaba de tres o cuatro oraciones. Previa lectura y comentario, se realizó una variada ejercitación (paráfrasis, modificación de estructuras gramaticales, reemplazo por sinónimos, etc.). En esta ejercitación se tematizaron los conceptos de *concordancia sujeto-verbo*, *sustantivo-adjetivo*, algunos *usos de la coma*. Con la evaluación negativa se efectuaron ejercicios de modalización a efectos de observar el cambio en la recepción de una y otra versión.

Luego los alumnos elaboraron evaluaciones escritas de algunas de las exposiciones, siguiendo los modelos presentados y efectuaron trabajos de autoevaluación con el apoyo de una guía, tomando en cuenta los criterios utilizados en las evaluaciones orales: la organización de la información, y la estructura de las oraciones y del párrafo. Además, la guía orientaba la observación del *léxico* empleado, para detectar la presencia de términos reiterados innecesariamente o de expresiones vagas, proponiéndose su reemplazo por sinónimos o palabras más precisas según correspondiese.

La pregunta: "¿Qué sabemos ahora sobre fenómenos paranormales?", realizada al finalizar todas las exposiciones y revisado el material acopiado, permitió, a través de la técnica "lluvia de ideas", registrar en el pizarrón la información recabada. Ésta, luego, se organizó en diferentes categorías: conceptualización de los fenómenos paranormales, casos presentados, sentimientos generados ante los diferentes ejemplos. Entre toda la clase se eligió un tema y se escribió en el pizarrón una producción colectiva. Se insistía en las lecturas parciales de lo escrito para que los alumnos detectaran posibles modificaciones tanto léxicas como sintácticas; se borraba y se volvía a escribir, en algunos casos surgían diferentes versiones y se observaba cuál era la más adecuada. Esta ejercitación facilitó la visualización del proceso de escritura con avances, retrocesos, relecturas, aparición de nuevas ideas. De esta forma, los

alumnos vivenciaron la escritura como un trabajo, con sucesivas reescrituras y relecturas de lo que se iba produciendo. Esta tarea retomó los conceptos de estructura de las oraciones y del párrafo, la progresión temática, concordancia – sujeto-verbo, sustantivo-adjetivo–, el uso de los signos de puntuación y mayúscula, y se observó el empleo de los conectores.

Posteriormente, cada alumno efectuó un nuevo recorte sobre la “lluvia de ideas” para elaborar un trabajo individual de entre tres o cuatro párrafos, el que sería expuesto en el mural. Esta circunstancia obligó a tomar conciencia de la situación de comunicación, ya que los alumnos debían formularse preguntas tales como: ¿cuánto saben mis compañeros sobre el tema?, ¿cómo debo hacer para que comprendan lo que escribo?, ¿cómo debo hacer para que mi escrito despierte el interés de los lectores?

Se retiraron los trabajos y, en función de los problemas encontrados (extensión de las oraciones, problemas de concordancia, etc.), se redactaron algunos párrafos con la finalidad de que los propios alumnos detectaran las dificultades y propusiesen las posibles correcciones. Esta actividad condujo a retomar conceptos gramaticales tematizados y sistematizados anteriormente. Finalizada la tarea, los alumnos recibieron una guía para evaluar su trabajo, procurándose que las correcciones fuesen en el nivel global y no local, es decir, que tomaran conciencia de que a veces corregir algo puede conducir a la reelaboración de la oración o del párrafo. Es común que los alumnos se limiten a efectuar el cambio en lo indicado por el docente sin pensar en otras posibles operaciones (Cassany, 1993).

Esta actividad llevó a realizar trabajos de **reescritura**, que algunos alumnos debieron repetir más de una vez hasta llegar al producto final. Luego, las producciones se organizaron temáticamente y se procedió a confeccionar el mural que fue expuesto en el colegio.

¿Qué aportes hizo la experiencia?

La experiencia fue evaluada a lo largo de todo el ciclo lectivo. Por lo tanto, la mención de los aportes en este apartado tiene en cuenta el desempeño de los alumnos en lectura, oralidad y escritura durante todo ese período.

En relación con la **lectura**, los alumnos aprendieron a utilizar diferentes estrategias para la comprensión de los textos, a la vez que captaron los rasgos distintivos del texto expositivo y el modo en que debía ser leído. Todo esto permitió una adecuada captación del significado.

En relación con la **oralidad**, se observó tanto una mejora en la estructuración de las sucesivas exposiciones como una mayor fluidez verbal del disertante. El hecho de planificar las exposiciones, elaborar esquemas, analizar la propia producción y tener en cuenta al receptor benefició la tarea de producción escrita.

En la **escritura**, pudo observarse que la mayoría de los alumnos comenzó a organizar adecuadamente la información en párrafos, superándose la dificultad detectada en el diagnóstico. En la corrección de un texto hay varios niveles; los alumnos captaron la importancia de comenzar por una revisión de la forma en

que se había presentado la información, para luego observar aspectos al nivel de la construcción oracional, y por último focalizar la atención en problemas normativos y de presentación. Así se instaló la necesidad de efectuar borradores y tareas de reescritura. Es necesario señalar que este hábito no fue alcanzado por todos los alumnos, porque se resisten a releer y reescribir como consecuencia de una concepción de escritura adquirida durante años de escolaridad. También contribuyó a la mejora de la escritura el conocimiento adquirido sobre las distintas estructuras que puede presentar el texto expositivo y la toma de conciencia de que se escribe para un lector.

Al haber sido trabajados en los momentos de lectura y escritura, los temas de **gramática** "concepto de oración" y "clases de palabras" adquirieron otro significado para los alumnos. Se pudo observar el uso de oraciones bien construidas y un avance en el reconocimiento de sustantivos, adjetivos y verbos.

Con respecto a **ortografía**, el uso de la coma y del punto dejó de ser un contenido tratado en forma aislada para constituirse en un componente esencial de la textualidad. En las clases de sistematización se comprobó lo positivo del empleo de esta estrategia

Esta modalidad de enseñanza, centrada en la actividad directa con los textos, permitió concretar un aprendizaje significativo y relevante, lograr un nuevo sentido del aprender e instalar en los alumnos una nueva actitud ante la lengua.

¿Por dónde volver a empezar?

Como el trabajo con proyectos está vinculado con la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional, da la posibilidad de superar una de las críticas formuladas a la enseñanza de la Lengua en el nivel medio: la compartimentalización. Los diferentes componentes del *currículum* de Lengua: gramática, ortografía, lectura, escritura, oralidad, iniciación literaria han sido tratados como compartimentos estancos. El trabajo con proyectos permite revertir esta situación al posibilitar su interrelación en torno a problemas, hipótesis, temas.

Esta propuesta puede ser reiterada en el mismo curso o en otros, variando el eje estructurante, el tipo de texto, los destinatarios del proyecto, incorporando diferentes grados de profundidad en el tratamiento de temas específicos tanto en el nivel oracional como textual.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M.D; J.M.Beneito y F. Valero (1993) **Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria.** Barcelona, Octaedro.
- Cassany, Daniel (1989) **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.** Barcelona, Paidós.
- Cassany, Daniel (1993) **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.** Barcelona, Graó.
- Castedo, María Luisa (1995) "Construcción de lectores y escritores." **Lectura y Vida**, Año 16, **3**, 5-24.
- Jolibert, Jossette (1991) **Formar niños productores de textos.** Santiago de Chile,

- Hachette.
- Jones, B.; A. Sullivan Palincsar, D. Ogle y E. Carr (1992) **Estrategias para enseñar a aprender**. Buenos Aires, Aique.
- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.
- Lerner, D.; H. Levy, L. Lotito, S. Lobello *et al.* (1996) **Documento de Actualización Curricular en Lengua, N° 2**. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Pierro de De Luca, Marta Ofelia (1983) **Didáctica de la lengua oral**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Sánchez Miguel, Emilio (1993) **Los textos expositivos**. Madrid, Santillana.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y Aprendizaje**, **58**, 43-64.
- Serafini, María Teresa (1989) **Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura**. Barcelona, Paidós.
- Serafini, María Teresa (1994) **Cómo se escribe**. Barcelona, Paidós.
- Slater, W. H. y M.F. Graves (1990) "Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes." En Denise Muth (comp.) (1990) **El texto expositivo**. Buenos Aires, Aique.
- Solé, Isabel (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, ICE/Graó.
- Solé, Isabel (1996) "Estrategias de comprensión." **Lectura y Vida**, Año 17, **4**, 5-22.
- van Dijk, Teun (1983) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo XXI.

El artículo fue recibido en diciembre de 2001 y aceptado en agosto de 2002.