

Aprendizaje organizado (AO): de la simplicidad de las tareas de aprendizaje a la complejidad de las tareas competenciales en Educación Física

Joan Subirats Berengue^{1*}

¹ Máster de Neuroeducación: Aprender con todo nuestro potencial, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Resum

Amb l'objectiu de respondre a algunes de les noves perspectives educatives per al segle XXI i on el concepte de competència és el seu eix principal¹, es posa l'accent en les dificultats dels docents de EF per a poder crear tasques complexes on l'alumnat desenvolupi aquestes competències.

En aquest sentit, s'interpreten dos paradigmes: el de la simplicitat i el de la complexitat en el context educatiu de l'Educació Física, la transmissió de la informació en les tasques d'aprenentatge i el *learning by doing* (LBD) i *learning by thinking* (LBT).

Tenint en compte l'enorme diferència dels dos paradigmes, aquests s'uneixen a través de l'explicació teòrica del concepte d'aprenentatge organitzat (AO). El qual intenta aproximar tots dos paradigmes per a així poder ajudar als docents en l'elaboració de bones pràctiques competencials.

Paraules clau: aprenentatge organitzat, complexitat, simplicitat, activitats competencials, aprendre pensant; aprendre fent.

Abstract

With the aim of responding to some of the new educational perspectives for the 21st century and where the concept of competence is its main axis¹, emphasis is placed on the difficulties of PE teachers to be able to create complex tasks where students develop said competences.

In this sense, two paradigms are interpreted: simplicity and complexity in the educational context of Physical Education, the transmission of information in learning tasks and "learning by doing (LBD)" and "learning by thinking" (LBT).

Taking into account the enormous difference of the two paradigms, they are united through the theoretical explanation of the concept: organized learning (OA). This tries to approximate both paradigms in order to help teachers in the development of good competency practices.

Keywords: organized learning, complexity, simplicity, competency activities, thinking based learning (TBL), doing based learning (LBD).

*Correspondencia

Joan Subirats
subirats.joan@gmail.com

Citación

Subirats J. Aprendizaje organizado (AO): de la simplicidad de las tareas de aprendizaje a la complejidad de las tareas competenciales en Educación Física. 2021; 2(2): 130-136. doi: 10.1344/joned.v2i2.37395

Declaración ética

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la ausencia de conflicto de interés derivado de este trabajo.

Editora

Laia Lluch Molins (Universitat de Barcelona, España)

Revisores

Juan Pedro Barberá Cebolla
Andrea Paula Goldin

El manuscrito ha sido aceptado por todos los autores, en el caso de haber más de uno, y las figuras, tablas e imágenes no están sujetos a ningún tipo de copyright.

Resumen

Con el objetivo de responder a algunas de las nuevas perspectivas educativas para el siglo XXI y donde el concepto de competencia es su eje principal¹, se hace hincapié en las dificultades de los docentes de EF para poder crear tareas complejas donde el alumnado desarrolle dichas competencias.

En este sentido se interpretan dos paradigmas: el de la simplicidad y el de la complejidad en el contexto educativo de la Educación Física, la transmisión de la información en las tareas de aprendizaje y el *learning by doing* (LBD) y *learning by thinking* (LBT).

Teniendo en cuenta la enorme diferencia de los dos paradigmas, estos se unen a través de la explicación teórica del concepto de aprendizaje organizado (AO). El cual intenta aproximar ambos paradigmas para así poder ayudar a los docentes en la elaboración de buenas prácticas competenciales.

Palabras clave: aprendizaje organizado, complejidad, simplicidad, actividades competenciales, aprender pensando; aprender haciendo.

Introducción

En el siglo XXI, la Educación Física (EF) y la educación en general está viviendo una reestructuración de sus perspectivas: se requieren ciudadanos capaces de desarrollarse en contextos inciertos y a la vez que sepan resolver problemas de forma autónoma y estratégica, lo que significa formar personas “capaces”.

La institución educativa no puede dar la espalda a estas peticiones, pues tal y como recoge el Informe Delors¹, “no vale educar para saber, sino educar para vivir [...], que incluye el saber pero va mucho más allá”. Y es cuando, para poder enfrentarse a esta realidad, se propuso el término *competencia*. Si quisiéramos una definición, podríamos adscribirnos a la de DeSeCo, como algo más que conocimiento y habilidades; en concreto, como conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, solo definibles en la acción y que permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente y reflexiva en un determinado contexto². Por otra parte, se deben contemplar los resultados de aprendizaje que los estudiantes han de alcanzar; es decir, «las realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que evidencian lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar»².

Este concepto, el de competencia, ya está inmerso de lleno en todos los centros educativos. Pero ¿todos

los docentes entendemos su significado? ¿Sabemos diseñar propuestas competenciales?

Esta nueva visión educativa viene sustentada por la necesidad de una modificación permanente en la concepción del término *educación*. Aún sigue vigente en el mundo de la EF –aunque creamos que no– el dualismo cuerpo-mente, donde el primero siempre ha tenido un papel predominante sobre el segundo. Esta nueva perspectiva aboga por un aprendizaje que esté al servicio del estudiante para toda su vida, en contra de la clasificación, la medición y la categorización social que se usaban en el siglo XX. Hemos pasado de propuestas descontextualizadas a contextualizadas y, en definitiva, de tareas de aprendizaje simples a tareas de aprendizaje más complejas.

Hay que señalar que, en la actualidad, los conceptos de capacidad, aptitud, destreza y competencia se intercambian y se utilizan como sinónimos equivalentes; lo cual crea el primer problema (epistemológico), ya que muchas veces no se sabe diferenciar ni describir el significado de cada uno de ellos

Esta nueva “metamorfosis” educativa, entendiendo el término como cambio o transformación de una cosa en otra, trae consigo numerosas dificultades para la comunidad educativa, ya no por el desconocimiento del significado anteriormente descrito, sino por ser incapaces de poder orientar la práctica educativa a este nuevo modelo, ya sea por carencia de formación o por falta de ayuda del sistema educativo.

Delante de estos conjuntos de problemas, las necesidades de la educación requieren una concreción donde los docentes podamos diseñar propuestas competenciales de forma óptima.

Simplicidad y complejidad en las prácticas educativas

1 ¿Simplicidad o complejidad?

Comprender y analizar el aprendizaje utilizando categorías conceptuales como competencia, procesamiento de la información, metacognición, etc., ha sido objetivo principal para la Educación Física y todas las ciencias que estudian el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el pasado siglo, gracias a las aportaciones de Piaget y Vygotsky, se produjo un importante cambio en la manera de entender la educación. Se pasó de un aprendizaje centrado en la transmisión de información a un aprendizaje centrado en el alumnado. Aun así, a la hora de diseñar y poner en práctica las propuestas educativas de la actualidad aún existe el sesgo de los dos paradigmas predominantes: el de la simplicidad y el de la complejidad. Sabiendo que existe una yuxtaposición entre ellos y sus prácticas.

a) Paradigma clásico y simplicidad

Este enfoque conductista se determina al poner la atención en las conductas humanas observables, y no en la conciencia. A un estímulo le sigue una respuesta como resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el entorno. Son los tratamientos clásicos ya conocidos de Pavlov y Skinner de principios del siglo XX³.

Los psicólogos cognitivos, después de estudiar y analizar el castigo y la recompensa en numerosos estudios con roedores, transfirieron ese aprendizaje para que los educadores aplicaran esos descubrimientos en el uso de ejercicios de repetición "factuales"; por ejemplo, realizar movimientos repetitivos (gimnasia sueca), pruebas o test de medición de cualquier capacidad básica, con la consiguiente nota estandarizada como recompensa o castigo. Es una vía de dirección única donde se pretende analizar los elementos de forma aislada para dar respuestas "supuestamente" objetivas.

Este enfoque tiende a reforzar la individualidad y la singularidad de la Educación Física con voluntad de simplificar las tareas, pero sin dar respuesta

a todas las dimensiones del ser humano. Entiende los centros educativos y las aulas como si de laboratorios de entrenamiento se tratarán, piensan que, con tomar el control de las variables que suceden, el aprendizaje será eficaz y podrá ser sistematizado.

En resumen, este paradigma respondería a la primera metáfora del aprendizaje de Mayer⁴: el refuerzo de la respuesta, donde el estudiante es un receptor pasivo de premios y castigos y el docente los administra con las dosis que él considera más oportuna. Su propósito es lograr uniformidad en los comportamientos y las conductas, y regular sus componentes.

b) Paradigma no clásico y complejidad

Este enfoque permite concebir y pensar en la diversidad multidimensional de la realidad. Obtener una visión polinucleada de ella. Según Morín⁵, "la complejidad es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados"; de esta manera, implicaría una enseñanza que integre el conocimiento de forma transversal, un aprendizaje orientado al abordaje de problemas en sus contextos reales, de la multiculturalidad y la globalización, que permita enfrentar la incertidumbre del entorno, el error y la comprensión de la realidad desde la diversidad⁵.

La realidad compleja de la Educación Física, donde las tareas "simplistas" ya no son tan reales a los ojos de los estudiantes, deja paso a relaciones que emergen de las interacciones de todas sus variables y protagonistas. Este nuevo enfoque determina un proceso dialéctico entre profesorado y alumnado.

Sería una vía de múltiples direcciones, donde los educadores se abren a actividades más conectadas con el contexto real y con la búsqueda, por parte del alumnado, de las respuestas de los objetos de estudio.

En resumen, este paradigma respondería a la tercera metáfora del aprendizaje de Mayer⁴: la construcción del conocimiento, donde los estudiantes son generadores activos del significado de la información y el docente sería el guía cognitivo.

2 La transmisión de la información en las tareas de aprendizaje

Dentro de esta misma lógica, la transmisión de información o el procesamiento de conocimiento en la Educación Física ha seguido el proceso marcado de los paradigmas anteriormente descritos.

La simplicidad transfiere el conocimiento de quienes saben a quienes no saben. El conocimiento,

además, se distribuye en disciplinas y materias, las cuales se atomizan al máximo para reducir la interacción entre ellas y sí poder analizarlas sin que otras variables puedan interferir (reduccionismo). Es lo que llamamos comunicación lineal: emisor-receptor.

En este paradigma, el profesor desempeña un rol de "dictador", pues quiere que los estudiantes conozcan solo lo que él conoce o desee transferir de su conocimiento; en definitiva, adquieren los conocimientos mediante la absorción de datos e información como si de una memoria extraíble se tratara o por mecanización de gestos técnicos repetitivos.

Por otro lado, dentro del enfoque complejo, la transmisión de información o conocimiento tiene un carácter multidireccional, donde todos los actores son emisores y receptores de esa información. La comunicación es sinónimo de conducta e interacción, donde la diversidad en el aula es un motor, y no una deficiencia.

Estaremos de acuerdo en que en la actualidad se pide que el alumnado tenga que procesar y ampliar la información para dar lugar a la crítica de dicha información y así poder argumentar la validez de las suposiciones creadas. Son prácticas más elaboradas, tareas y proyectos más complejos, que necesitan más interacción e información para poder obtener resultados óptimos (competencias).

3 Del *learning by doing* (LBD) al *learning by thinking* (LBT)

El alumnado tiene una cultura escolar, en general, con la que acostumbra a memorizar o reproducir datos y conceptos, pero con poco bagaje de com-

prensión. Aunque en estos momentos los esfuerzos de muchos docentes estén en cambiar esa dirección, se sigue cometiendo errores de uso.

Las metodologías activas, o de búsqueda, están sumergiéndose de lleno en las aulas, donde el alumnado es el protagonista del escenario educativo. Para muchos esto ya es un éxito, el alumno "hace" y experimenta con el conocimiento. Pero ¿qué quiere decir protagonista? ¿Prácticas educativas en las que el alumno realiza cosas (aprender haciendo) ya sea en forma de resolución de problemas o descubrimiento guiado, o prácticas donde los alumnos están reflexionando sobre lo que aprenden?

Pues sí, llegados a este punto tenemos que centrarnos en que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje sea reflexivo para el estudiante, donde sus pensamientos activos dirijan lo que está aprendiendo (LBT), debemos prestar atención a que el alumno reflexione en cada práctica educativa.

De esta manera, desde la perspectiva del TBL, comprender no es solo llegar a un buen resultado, sino que es utilizar esos conocimientos para resolver nuevos retos, comunicándose con las propias palabras, o desde cualquier otra vía que pueda usar⁶.

En la **figura 1** aparece un resumen visual de los dos paradigmas propuestos. Uno es el de la simplicidad, con información aislada que se suma entre ella, y confluyen en el canal de transmisión de dirección única. Al final de esa transmisión mediante el LBD se espera ver los resultados conductuales del alumnado, sin importar el proceso.

Otro es el de la complejidad, con información conectada y yuxtapuesta en todo momento, en un ca-

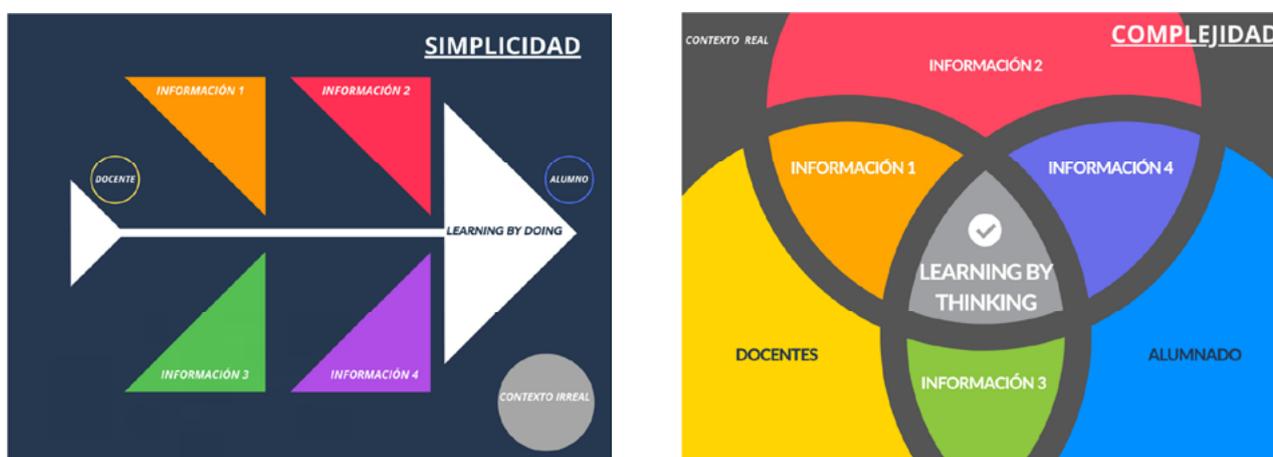


Figura 1. Simplicidad y complejidad. (Elaboración propia)

nal bidireccional con resultado final de la transmisión el LBT donde se espera ver los resultados cognoscitivos del alumnado, la importancia del proceso de aprendizaje.

Aprendizaje organizado (AO): una posible unión de los dos paradigmas

En este contexto de diferencia y con la búsqueda constante para la optimización de la EF y el aprendizaje, he desarrollado una posible propuesta de planificación del aprendizaje, denominada aprendizaje organizado (AO), con eje principal en la metodología del entrenamiento estructurado de Seirul-lo^{7,8} de los deportes de equipo, la cual podría ser punto de unión de los dos paradigmas anteriormente mencionados (figura 2).

El modelo de Francisco Seirul-lo de los deportes de equipo será entonces la matriz del AO. Donde se entiende al alumno como una estructura hipercompleja, compuesta por una serie de sistemas, y donde la modificación de alguno de ellos altera a todos los demás. Se entiende al alumnado de forma holística y sistémica. Estos sistemas serán considerados los condicionantes o factores de aprendizaje del alumnado. A su vez, cada sistema puede tener varios subsistemas interrelacionados entre sí^{9,10}.

Es un método de planificación que consiste en unificar cada una de las partes con las que el alumnado interactúa y se relaciona. El objetivo de la planificación es el ser humano aprendiz, así que, si modificamos cualquier sistema, modificamos la estructura

del alumno y, por consiguiente, realizamos cambios en el entorno (la cultura).

Los sistemas y subsistemas que conforman la estructura hipercompleja del alumnado dentro del aprendizaje organizado son los siguientes: biológica (relacionada con el nivel de arousal), procedimental (relacionada con la movilidad), condicional (tiene relación con las capacidades motrices), cognitivo (responsable del proceso de percepción-acción y memoria), expresivo-creativo (asociada con la capacidad expresiva y las relaciones interpersonales), emotivo-volitivo (está relacionada con los sentimientos propios y los estados de ánimo), social (tiene que ver con la relación e identificación con los compañeros y el rol que ocupa cada uno) y el conjunto de todos ellos, el mental. A su vez, esta estructura hipercompleja está en constante intercambio de información con el entorno (la cultura)^{9,10} (figura 3).

El AO permite y posibilita generar, a partir de las situaciones simuladoras preferenciales (SSP), propuestas prácticas que interactúan y se acercan al contexto real. SSP se entiende como la generación de experiencias y situaciones en un entorno creado que tienden a producir estados de acción y respuesta, que provoquen comportamientos que imiten situaciones de la vida real e influyan directamente en un sistema llamado preferencial y subsistemas que compone el alumnado. Esta preferencia se logra a través de la intención de la tarea y su especificidad para ajustarse a la meta propuesta. Estas situaciones serán definidas y extraídas del análisis e interpretación de los conocimientos previos del alumno^{9,10}.



Figura 2. Aprendizaje Organizado. (Elaboración propia)



Figura 3. Alumno hipercomplejo.

¿Cómo enseñar a ser competente con el AO?

Los procesos de aprendizaje a nivel competencial se desvían posiblemente del enfoque lineal conductista¹¹, aunque también vimos que tenemos que simplificar la complejidad existente para dar respuesta a las necesidades reales del aprendizaje.

El LBD permite a los alumnos obtener la experiencia de aprendizaje del objeto estudio y el TBL permite a los estudiantes poder transformar esa experiencia pasando de la mera memorización o mecanización a la comprensión profunda de los conceptos, lo que les permite poder relacionar las ideas con mayor facilidad, tal y como pide el término *competencias*. Hay que aclarar que este enfoque competencial no renuncia a la adquisición de conocimiento, sino que lo traslada a un estadio más complejo; es un orden superior.

A modo muy general, observamos que la simplicidad hacía referencia a metodologías reproductivas y la complejidad, a metodologías de búsqueda. En el modelo de AO existe una diferencia muy clara entre la teoría seductora de los modelos de descubrimiento, o de búsqueda del constructivismo, y las evidencias científicas. En este caso lo que realmente nos interesa es el compromiso activo por parte del alumnado¹².

Al respecto, Mayer⁴ nos explica que el mejor desempeño se logra con métodos de instrucción que involucran la actividad cognitiva del alumnado, en lugar de actividad conductual, y existe una orientación instructiva del concepto o competencia que aprender en vez del descubrimiento puro, de modo que se le suma al final un enfoque curricular en lugar de una exploración no organizada.

Dentro de este marco, el AO secuencia, clara y rigurosamente, la planificación que el alumnado ha de realizar. Evaluar el dominio del alumnado (conocimientos previos): desde este punto se le orienta a construir el aprendizaje significativo y profundo. Es decir, no se deja al alumnado en la deriva, sino que se le proporciona una brújula para llegar a la orilla.

Es necesario cambiar la perspectiva del aprendizaje: Se debe entender como una red de sistemas que, uniéndose entre sí, forman habilidades o destrezas más complejas, y, tal como siguen relacionándose estas habilidades, van dando lugar a otras más complejas aún. De esta forma, es más fácil comprender y explicar las diferencias en el nivel de adquisición

de habilidades y conocimientos, ya que una misma persona puede tener un alto nivel respecto a sus competencias de expresión corporal y uno muy bajo respecto a su condición física¹³.

Por medio de la práctica activa y el pensamiento activo, el AO pretende conseguir la estimulación y el desarrollo de las competencias mediante la interacción de los sistemas complejos del alumnado, según su nivel de desarrollo y maduración, atendiendo a la diversidad en un entorno cambiante e incierto.

El AO puede asumir el reto de estudiar las conexiones entre docentes y alumnos/as dentro de un espacio que se configura como un «tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes, y las partes entre ellas»⁵; en definitiva, dinámico y acorde a las nuevas demandas de lo que se le pide a la “Educación Física” actual.

En la **tabla 1** aparece resumen de los contenidos expuestos según los dos paradigmas, también una columna de los contenidos del AO como posible modelo de planificación o metodología para el desarrollo de las prácticas competenciales.

Conclusiones

La mejora de la Educación Física ha comportado a lo largo de los años la aparición de diferentes corrientes o paradigmas, como vimos en la parte 1, que tienen como común denominador el éxito de la institución educativa. Como consecuencia de la matización de esos paradigmas, se propuso una nueva planificación de aprendizaje denominada AO, en busca del desarrollo holístico y competencial del alumnado.

El AO entiende el desarrollo de una persona teniendo en cuenta toda su diversidad y situando a dicha persona en su propio contexto funcional. Entonces, las actividades óptimas serán aquellas que, a lo largo de su desarrollo, conduzcan a los alumnos a pensar sobre el objeto de aprendizaje, ya sea porque deben usarlo o interpretarlo, discutirlo o explicarlo con sus propias palabras o a través de cualquier otra actividad que requiera darle significado¹⁴. Es allí donde entra el AO, ese enfoque integral de la educación y del protagonista, que busca desarrollar todas sus potencialidades.

La EF nos brinda una excelente oportunidad para mejorar las habilidades de niños y jóvenes para incidir en su salud, prevenir el sedentarismo y la obesi-

Tabla 1. Resumen de las diferencias entre paradigma educativo simple, complejo y aprendizaje organizado (Elaboración propia)

	SIMPLISTA	APRENDIZAJE ORGANIZADO	COMPLEJO
CORRIENTE	Conductismo	Teoría de los Sistemas dinámicos	Constructivismo
ALUMNADO	Pasivo y aislado del entorno	Activo con reflexión propia	Activo y en interacción con el entorno
ROL DEL DOCENTE	Autoritario	Facilitador	Guía acompañante
CONTEXTO	Irreal	Situación Simuladora Preferencial	Real
VARIABLES	Reducidas	Preferenciales	Integradas
APRENDIZAJE	Por imitación y repetición (Learning by doing)	LbD + LbT	Basado en el pensamiento (Learning based thinking)
FLUJO DE INFORMACIÓN	Unidireccional	Transversal	Bidireccional
CONOCIMIENTOS	Independientes	Competenciales	Transversales
TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES	Tareas aisladas (descontextualizadas)	Tareas aisladas + competenciales	Tareas competenciales (contextualizadas)

dad y sus relaciones sociales, no solo en el currículo escolar, sino también fuera del horario escolar. La actividad física y el ejercicio ayudan a que el cerebro sea más receptivo y aprenda mejor, con un aumento del rendimiento académico y su experiencia¹⁵.

Como docentes, ¿conseguiremos dicho propósito?

Agradecimientos

En primer lugar, al profesorado del Máster de Neuroeducación de la UB por permitirme reflexionar e investigar a través de sus clases. En segundo lugar, a la Dra. Laia Lluch por darme el impulso necesario para llevarlo a cabo. Y en último lugar, a mi mentora Anna Forés.

Referencias

- Rodriguez ZB. Educación: Un estudio basado en el informe de la UNESCO sobre los cuatro pilares del conocimiento. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. 2021 Jan 18; 53-60.
- Lluch, L., Fernández-Ferrer, M., Pons, L. i Cano, E. Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. QURRICULUM. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, vol. 30, juliol de 2017, p. 49-64. 2017
- Isabel M, Angeles M, Arabella Villalobos Crespo. Manual de técnicas y terapias cognitivo-conductuales. Bilbao: Desclée De Brouwer, [Etc; 2017.
- Mayer R, Aplicando la ciencia del aprendizaje. Ed: Grao; 2020.
- Morin E. La mente bien ordenada. Ed: Seix Barral; 2000.
- Swartz R, Moguiness C. Developing and Assessing Thinking Skills: Final Report Part 1, Literature Review and Evaluation Framework. 2014. DOI:10.13140/RG.2.1.4917.6163.
- Seirul-lo F. Valores educativos del deporte. In: La iniciación deportiva y el deporte escolar. INDE; 1998. p. 61-75.
- Seirul-lo F. Una línea de trabajo distinta. Revista de Entrenamiento Deportivo, 23(4): p. 13-18.
- Tarragó JR, Massafret-Marimón M, Seirul-lo F, Cos F. Entrenamiento en deportes de equipo: el entrenamiento estructurado en el FCB. Apunts Educación Física y Deportes. 2019 Jul 1;(137):103-14.
- Pons E, Martin A, Guitart M, Guerrero I, Tarragó JR, Seirul-lo F, et al. Entrenamiento en deportes de equipo: el entrenamiento optimizador en el Fútbol Club Barcelona. Apunts Educación Física y Deportes. 2020 Oct 1;(141):55-66.
- Schöllhorn W, Hegen P, Davids K. The Nonlinear Nature of Learning - A Differential Learning Approach. The Open Sports Sciences Journal. 2012 Sep 13;5 (1):100-12.
- Dehaene S, Sevilla Y, Padilla L, D'alessio MJ. ¿Cómo aprendemos?: los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Buenos Aires: Siglo Veintiuno; 2019.
- Codina MJ. Neuroeducación en virtudes cordiales [Internet] [Tesis]. [Universitat de Valencia]; 2014 [cited 2021 Nov 12]. <https://bit.ly/32wNodY>
- Ruiz H. ¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Barcelona: Editorial Graó, De Irif; 2020.
- Sebastiani EM, Campos-Rius J. L'esport ens ofereix una oportunitat fantàstica per a treballar competències en infants i joves. Educació 360. 2019.