



EL CONOCIMIENTO SOBRE DISEÑO CURRICULAR DEL DOCENTE DE MATEMÁTICAS DE SECUNDARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA ANALÍTICO: UN ESTUDIO DE CASO.

Alejandra Avalos Rogel

Escuela Normal Superior de México
alejandra.avalos@normales.mx

Gilberto Castillo Peña

Escuela Normal Superior de México
gilberto.castillop@aeefcm.gob.mx

Alejandro Aguila Martinez

Escuela Normal Superior de México
alejandro.aguilam@aeefcm.gob.mx

Área temática: Currículo

Línea temática: Curriculum como estudio de la manera como los contenidos de diversas disciplinas y materias reflejan los puntos de vista de un sector de la sociedad

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Este estudio de corte cualitativo tiene como propósito indagar sobre los conocimientos, construcciones y significados sobre diseño curricular de algunos docentes de Matemáticas de educación secundaria de la Ciudad de México, que les permitieron hacer los programas analíticos de la escuela secundaria a la que pertenecían, en el contexto de co diseño curricular planteado por el gobierno mexicano para vincular la escuela con las necesidades de sus entornos. A partir del modelo denominado Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK), se problematiza la transparencia del conocimiento del currículum y su diseño ¿En qué consiste el conocimiento del curriculum de los profesores de secundaria para hacer diseño curricular? Los resultados apuntan a un ejercicio de la autonomía curricular en la que los docentes diseñadores mantienen una cierta robustez de los conocimientos disciplinares y la persistencia de lo que consideran una lógica curricular interna: hay conocimientos relativos al funcionamiento interno de los contenidos al interior del currículum, como antecedentes, acumulación y rupturas. Contemplan componentes curriculares relacionados con el conocimiento pedagógico del contenido, conocimientos que son mucho más flexibles. escenarios de interdisciplinariedad y vinculación desde los ejes articuladores. Finalmente, los saberes curricularles extremadamente novedosos, y que son abordados por los docentes en virtud de que son la norma, son incorporados al bagaje de conocimientos.

Palabras clave: diseño curricular, profesión docente, conocimiento del profesor, didáctica de las matemáticas.

Introducción

El gobierno federal del sexenio 2018- 2024 en México, haciendo uso de sus atribuciones definidas en el Artículo 3o Constitucional, ha emprendido la tarea de modificar el currículum en el ámbito de su competencia y definir los componentes curriculares de la Educación Obligatoria y Normal que se esperan queden concluidos en el 2023. La política educativa gubernamental había considerado las reformas curriculares que obedecen a varios factores: aprendizajes poco significativos de los estudiantes al estar desvinculados de sus contextos, instituciones escolares que no brindan ambientes para el desarrollo del pensamiento crítico y emancipador, falta de perspectivas que permitan construir soluciones a los problemas que aquejan a sus comunidades, marcos de justicia social para la reconstrucción del tejido social de sus entornos, y formas de instalar relaciones inclusivas, respetuosas del sí mismo y de la relación con la naturaleza, así como de la diversidad cultural.

El acuerdo secretarial aprobado por el poder legislativo, en el que oficializa la reforma curricular, señala cuatro aspectos centrales:

1. La integración curricular de los contenidos en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores; 2. La autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos del currículo nacional de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes; 3. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad, y 4. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación. (DOF, 2022, p. 1)

Para alcanzarlos la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó programas sintéticos de aplicación nacional, que aseguren el derecho a la educación en el nivel básico, y una organización curricular general, además estableció estrategias para integrar a los docentes en un trabajo de diseño curricular en distintos niveles y momentos de su construcción: en el diseño participan en la definición de contenidos y otros aspectos curriculares que normalmente se establecen desde las oficinas centrales.

La SEP decidió organizar el currículum de la educación básica y transitar de lo que eran conocidos como grados escolares a Fases de aprendizaje, -la educación secundaria corresponde a la fase 6-, establecer un enfoque del programa centrado en el niño y la comunidad, una organización curricular en cuatro campos formativos por cada grado: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética naturaleza y sociedad, de lo humano y lo comunitario, un perfil de egreso que minimiza saberes y competencias, y privilegia una formación humanista y crítica, y finalmente ocho ejes articuladores, que son rasgos para la formación ciudadana democrática: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, fomento a la lectura y la

escritura, educación estética y vida saludable. También una estructura curricular para cada campo formativo con los siguientes aspectos: descripción y naturaleza del campo, contenidos, diálogos, progresión de aprendizajes, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación, fases de aprendizaje, y proyectos.

En este marco político académico en que se ha instalado el diseño curricular, los docentes y diversos actores educativos han participado en la elaboración de los programas analíticos. Era necesario un estudio que diera cuenta de los saberes sobre diseño curricular involucrados en los procesos, aspecto que abona tanto a las líneas de investigación sobre saberes docentes como a las de currículum.

Los programas de estudio contemplan un programa sintético, donde se especifican los propósitos del curso, los perfiles de egreso a los que contribuye, y una descripción de su ubicación en el programa. Para contextualizar los contenidos de los programas sintéticos a los problemas e identidad cultural de la comunidad de la escuela, se propone la elaboración del programa analítico en un marco de trabajo colegiado en el que participan docentes, directivos, e incluso padres de familia. Se trata de una planeación flexible del proceso de formación para el ciclo escolar, por fase y grado, al que se incorporan nuevos contenidos para abordar determinadas problemáticas locales que no están consideradas en los contenidos de los programas sintéticos (Tobón, 2023; SEP, 2022).

En los reportes de investigación de los estados del conocimiento del COMIE sobre los actores del currículum (Covarrubias y Casarini, 2011) se evidencian los conocimientos profesionales sobre cómo es interpretado el currículum, la caracterización del currículum vivido mediante la documentación de las experiencias, y generalmente se reporta en el sentido del impacto en la enseñanza y el aprendizaje, pero también en cómo el currículum se actualiza en función de situaciones coyunturales y de los contextos específicos. Igualmente a partir del modelo denominado Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK) Montes, Contreras y Carrillo (2013), a partir de las aportaciones de Shulman y Ball, consideran que todo profesor tiene un conocimiento de los estándares de aprendizaje en matemáticas (KMLS):

El profesor de matemáticas debe conocer el currículo institucional para saber qué se prescribe en cada etapa. Este conocimiento puede complementarse con información procedente de las producciones de las distintas investigaciones en el área de didáctica de las matemáticas, o la opinión de profesores expertos, respecto a los logros de aprendizaje esperados en cada etapa. (p. 406)

En este trabajo se problematiza la transparencia del conocimiento del currículum, porque su abordaje requiere saberes docentes que no necesariamente han sido explicitados, y más aún en el caso del diseño, pues en el contexto descrito se trata de la actividad profesional del docente en situación de diseño curricular en las escuelas secundarias. ¿En qué consiste el conocimiento del currículum de los profesores de secundaria para hacer diseño curricular? Desde los planteamientos político curriculares se piensa en la revaloración de los docentes a partir del reconocimiento de sus conocimientos profesionales ¿Cómo se reconoce el

conocimiento profesional del diseño curricular? ¿Cuáles son las tensiones a las que se ven sometidos los saberes docentes para los saberes sobre el currículum en las prácticas de diseño en colectivo?

El propósito de la presente investigación fue describir mediante un estudio de caso los saberes de docentes de matemáticas de la escuela secundaria sobre currículum y diseño curricular, que les permitieran el desarrollo de programas analíticos.

Desarrollo

Shulman (1987) en la caracterización de los conocimientos de los maestros de matemáticas, considera que uno de los conocimientos del profesor es el conocimiento del currículum “Representado por la gama completa de programas diseñados para la enseñanza de materias particulares y temas en un nivel dado, la variedad de materiales de instrucción disponibles en relación con esos programas, y el conjunto de características que sirven como indicaciones y contraindicaciones para el uso de material de programa o plan de estudios en particular en circunstancias particulares” (p.10). De este planteamiento se desprenden dos posturas teóricas: el modelo de Deborah Ball et al. (2008) *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT), la propuesta por Carrillo et al. (2013) denominada *Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas* (MTSK). Este último consta de seis subdominios, tres referentes al conocimiento matemático (MK); y otros tres referentes al conocimiento pedagógico de contenido (PCK): uno de los cuales es el conocimiento de los estándares de aprendizaje de matemáticas (KMLS) (Carrillo, Climent, Contreras y Muñoz-Catalán, 2013).

Al igual que esos autores, se subraya que el subdominio KMLS es más amplio que el sólo conocimiento curricular, de carácter institucional y local, pues también se incorporan los de la investigación en educación matemática. La presencia de estos componentes, y su contraste con los procesos que se viven en México, muestran que es necesario integrar además, el componente de saberes sobre diseño curricular en los distintos niveles de concreción curricular.

También se retoma la definición de Díaz Barriga (2022) de currículum deliberativo, codiseño, o programa analítico: es la elaboración curricular donde participa el colectivo docente de una escuela en el Consejo técnico escolar: se realiza la planeación de proyectos, se eligen problemas eje y se incorporan contenidos acordes a la realidad del entorno. Por su parte, cada docente elabora su proyecto de aula, a partir de una reinterpretación del docente de los programas sintético y analítico, e incorporando sus propias experiencias, saberes, y las necesidades específicas de sus estudiantes. Los saberes obtenidos del diseño, implementación y evaluación del proyecto de aula servirán para alimentar al programa analítico, y eventualmente al sintético.

La investigación fue de corte cualitativo, de tipo documental hermenéutico crítico. Recuperé dos tipos de referentes empíricos: los programas analíticos de dos profesoras de matemáticas de dos secundarias de la Ciudad de México, una escuela considerada de alto desempeño,

mientras que la otra se encuentra en una zona de clase media, ambas laboran en la zona centro de la Ciudad de México. Para tener una idea de cómo se ha vivenciado el diseño del programa analítico se recurrió a aplicar una entrevista no estructurada a las dos docentes.

Una pregunta que parece central es ¿qué debe tener el programa? Los docentes de las escuelas secundarias hicieron listas con los elementos que tiene las guías de los Consejos técnicos escolares en los que se ha tratado la elaboración del programa analítico (SEP, 2023a, 2023b) y la lista de contenidos enunciados en el *Avance del Contenido del Programa Sintético Fase 6* (SEP, 2023c). A partir de las listas se generaron formatos, con los que los docentes de las escuelas elaboraron los programas analíticos. Dichos documentos fueron insumo para esta investigación.

Las dos docentes que fueron entrevistadas diseñaron programas analíticos en el marco del co diseño curricular, y en ambos casos partieron de un diagnóstico escolar que les permitió sustentar los elementos curriculares como intención de un proyecto escolar. Dichos diagnósticos fueron producto del trabajo colectivo en los colegios de matemáticas.

Las entrevistas proporcionaron datos iniciales sobre la forma en que vivieron el diseño del programa analítico, ambas docentes reportan angustia en cuanto a la labor que tienen encomendada, pero cuando se les pide profundizar al respecto consideran que no es algo que les quite el sueño, una de ellas comenta “nada comparado con la reforma de Peña Nieto”.

A continuación mostramos los resultados de este estudio.

Distinción de los niveles de concreción curricular

Se definen como niveles de concreción curricular a las construcciones curriculares más o menos prescriptivas de acuerdo a los distintos niveles institucionales donde se generan -nivel de gobierno central, institución escolar, o de aula-, elaboradas por instancias que tienen diversas competencias en el sistema educativo y diversas injerencias, desde proyectos de las políticas locales o nacionales, de la institución, del docente, del aula (Alvarez, 2011). Cuando en la entrevista a cada maestra se les hace ver que el programa analítico que ellas muestran parece una planificación o un enfoque puramente administrativo, defienden su postura al considerar que se trata de hacer “manejables” los elementos curriculares considerados desde la SEP, desde una perspectiva escolar, atendiendo a los acuerdos del Consejo Técnico. Se entiende entonces que dan sentido a los elementos curriculares teniendo consciencia del nivel de concreción donde se encuentran, e intentan una tarea que parece más compleja, desde el punto de vista de los docentes: la articulación y congruencia curricular.

Ambas docentes recuerdan que, como parte de su formación inicial, no habían profundizado en el diseño curricular. Ambas no recuerdan que la planificación anual o de clase es un planteamiento curricular, es evidente que de acuerdo a su función actual, se refieren a construcciones más complejas.

La docente que labora en la escuela considerada de alto desempeño, sugiere que los docentes viven la profesión con varias camisas de fuerza, una de ellas es la curricular; ahora pareciera que se enfrentan a una libertad curricular, pero este currículum tiene nuevas restricciones normadas por el propio currículum nacional, las institucionales y externas.

La elaboración del programa analítico está supeditada a la relación escuela - comunidad - territorio, que involucra a los padres de familia, las peticiones de éstos en cuanto a la tradición escolar de buen desempeño se traduce en mantenerla en el codiseño, las demandas de las autoridades escolares se traduce en apoyos específicos de la directora, quien proporciona una estructura base para el programa.

Finalmente, las guías de evaluación curricular, que son instrumentos que permiten identificar los faltantes en el diseño, resultan interesantes, ya que si bien son instrumentos que los directivos utilizarán para verificar la estructura, son construcciones propias de los docentes, es decir, construyeron la regla con la que serán medidos. En ambos colegios se reconocen la congruencia entre los niveles curriculares, es decir, los planteamientos del currículum sintético y del *Avance de los contenidos* (SEP, 2023h), lo que implica que el conocimiento curricular se mueve en una de las categorías de análisis que se utilizan para la evaluación curricular.

Autonomía curricular - La robustez de los contenidos disciplinares

Los resultados apuntan a un ejercicio de la autonomía curricular en la que los docentes diseñadores mantienen una cierta robustez de los conocimientos disciplinares y la persistencia de lo que consideran una lógica interna. Un conocimiento curricular es la necesidad que tienen los docentes de cubrir la “totalidad” de los contenidos, por lo que agregaron soportes a nivel de temas o se añadieron procesos de desarrollo de aprendizajes, pero en ninguno de los dos casos se omitieron contenidos o los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Se observó que en los dos planteamientos aparecen dosificaciones del contenido distintas, que responden a definiciones propias que parten de la didáctica empleada. En uno de los casos se agregan contenidos específicos a nivel de conocimientos previos o como condición necesaria para que el objeto matemático pueda ser creado, comprendido o estudiado, en el otro caso, se transita por los contenidos de manera que la posibilidad de partir de situaciones reales quede implícita en el documento.

El programa analítico será el momento para “agregar” faltantes, contenidos que permitan generar conocimientos previos de los alumnos o los que llevan a tener condiciones necesarias y suficientes para definir un objeto matemático. Desde el MTSK, los docentes mantienen un conocimiento matemático con una lógica curricular interna: hay conocimientos relativos al funcionamiento de los contenidos al interior del currículum, una secuencialidad cuando determinan contenidos como antecedentes, gradualidad cuando identifican rupturas epistémicas, y una complejidad, cuando reconocen la profundidad del conocimiento en función de sus estudiantes.

En el programa analítico concluido se observaron definiciones en cuanto a los ejes articuladores y a la transversalidad de los contenidos; los docentes deciden cuáles son pertinentes o necesarios en el “momento” que se define el contenido matemático considerado. De lo anterior se desprende que hay posicionamientos didácticos y pedagógicos en cuanto al lugar del contenido matemático en el campo formativo, y con ello demuestran conocimientos curriculares a nivel de definición y de diseño. En la Figura 1 se observa la transversalidad definida como un tema o principio estudiado en otra asignatura, la imagen fue tomada del programa analítico construido en una de las escuelas que se ocupó para el estudio de caso.

**Figura 1. Transversalidad como un tema de otra asignatura.
Tomada de un programa analítico**

Transversalidad
FÍSICA: Vectores lineales
Biología: Crecimiento exponencial de virus y bacterias.
Física: Notación Científica

Esta elección también está relacionada con los conocimientos de didáctica de las matemáticas y ciencias que poseen las maestras, como veremos en la sección siguiente.

Presencia de la didáctica de las matemáticas

Se observó que hay faltantes en cuanto a la definición de la transversalidad; si bien en uno de los documentos se encontraron relaciones con física y biología, -ya que se habla de vectores y crecimiento exponencial de virus y bacterias haciendo uso de la notación científica-, esto no es exhaustivo. El equipo de investigación lo atribuye a que éstos se encuentran todavía en la construcción colectiva, pues falta llevar la discusión de los contenidos a nivel de los integrantes del Campo formativo; además, se entiende que el currículo analítico no define las actividades del aula, como lo puede hacer una secuencia didáctica o un plan de clase.

La colegialidad es un componente que es muy importante en este proceso de codiseño, y tiene lugar en tres niveles: a nivel asignatura, en este caso los consensos al interior del colegio de matemáticas, a nivel del campo formativo, o sea los consensos con los docentes de ciencias, que se ven de manera contundente en las orientaciones didácticas -aspecto que se convierte en un nuevo saber curricular-, y a nivel de proyecto escolar, que se decide en el Consejo técnico escolar, y que se recuperan en las adecuaciones curriculares de contenidos, y en la presencia de algunos ejes transversales.

Para ellas la construcción de los programas analíticos estaría a discusión, ya que si bien hacen secuencias didácticas, reconocieron que no tienen una capacitación especializada en diseño curricular. Sin embargo el análisis de sus producciones reflejan un conocimiento curricular general, y conocimiento curricular a nivel de los contenidos matemáticos, ya que son capaces

de reconocer antecedentes, consecuentes y definiciones didácticas específicas que permiten una congruencia.

No obstante recuperan prácticas curriculares tradicionales: comienzan por la distribución de contenido en el ciclo escolar; algunos ejes articuladores fueron colocados de manera artificial, lo que muestra que la filosofía humanista todavía no ha sido incorporada, por lo que sólo cumplen con el requisito, posiblemente puedan precisarse cuando se diseñe la clase; la evaluación curricular institucional se realiza por disciplina y la organización temporal es congruente con trimestres.

Cabe señalar que incorporan contenidos y sugerencias para el desarrollo de las actividades utilizando el soporte de la didáctica de las matemáticas y de las ciencias, una de ellas incorpora las situaciones de problemas como marco que lleva a generar conocimiento -como problem solving, o la teoría de las representaciones semióticas-, y perspectivas pedagógicas y modelos para la innovación, como la perspectiva Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM), o el trabajo por proyectos.

Conclusiones

El ejercicio de diseño curricular que se ha puesto en práctica en las escuelas de educación secundaria evidencia el uso de conocimientos curriculares de los docentes y permite que ellos desarrollen el programa de estudios adaptado a su realidad escolar, es pronto para saber si también a la realidad comunitaria.

Se distinguieron los saberes personales, que consisten en buscar la congruencia curricular en niveles concretos, el primero entre los contenidos matemáticos, es decir, si estos tienen bases en conocimientos previos y sus relaciones conceptuales, por otro lado, que tuviera sentido desde el punto de vista de la enseñanza y su didáctica. El equipo de investigación considera que el conocimiento curricular proviene del uso y análisis de diversos planteamientos curriculares en la vida profesional del docente, pero eso estaría por discutirse o comprobarse.

También se distinguieron los saberes colectivos, en cuanto a la definición de las necesidades del sujeto que se encuentra construyendo un conocimiento, los docentes entrevistados consideran que los saberes en cuanto a las necesidades de los estudiantes se traduce en resolverlas, pero también en la visualización de una intención social o cultural que tienen los estudiantes en la tradición escolar de las instituciones. Los docentes reconocen que el currículum se construye desde la necesidad social y desde una política educativa que se encuentra definida en un nivel de concreción superior del currículum, la respetan y utilizan en sus diseños; independientemente si están o no de acuerdo.

El impacto de la autonomía curricular en la construcción de los programas ha permitido hacer un acercamiento a lo comunitario importante, si bien los niveles de concreción curricular superiores fueron construidos desde una realidad académica alejada de las escuelas, la construcción colectiva permite ver lo que se había mantenido oculto durante mucho tiempo:

la adaptación de los contenidos y métodos didácticos en las instituciones. La construcción experta fue criticada por mantenerse ajena a la escuela, pero los docentes siempre han realizado adaptaciones a su contexto, el constructo social responde a necesidades culturales, académicas y a la realidad de los estudiantes. Por ello, es posible afirmar que se trata de considerar la comunidad escolar como fuente para el posicionamiento en el ámbito curricular y que esto ahora se ve por escrito en los programas analíticos.

El diseño curricular actual también es una apuesta político académica: el diseño actual recupera nuevas miradas desde las pedagogías del sur y, en general, los enfoques sociocríticos latinoamericanos. Evidentemente falta mucho para evaluar el diseño curricular que está puesto en marcha, pero es necesaria la discusión teórica en cuanto a los modelos de evaluación que permitan determinar niveles de logro en una estructura tan novedosa.

Para analizar cómo se utilizarán los proyectos y si existe relaciones interdisciplinarias, transversales o transdisciplinarias es necesario observar una construcción curricular distinta y de más bajo nivel, las planificaciones semanales o de clase, en ellas será posible observar las dificultades que los docentes tienen para lograr sus construcciones curriculares de aula.

Por último, queda abierta una línea de investigación sobre las tensiones entre el planteamiento curricular nacional y local, y entre éstas con las definiciones que desde las instituciones internacionales han guiado el rumbo de la educación, como el caso de los Objetivos de Desarrollo sostenible por la UNESCO, que han permitido avanzar educativamente en los diversos países.

Referencias

- Alvarez, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía magna*, 10, 2011, 151-158.
- Ball, D.L., Thames, M.H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Covarrubias, P. y Casarini, M. (2013). Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución. En Díaz Barriga, A. (2013). *La investigación curricular en México (2002-2011)*. ANUIES-COMIE
- Díaz Barriga, A. (5 de octubre de 2022). *Ángel Díaz Barriga - Consejo Técnico Escolar Octubre 2022* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YLXOXGkkgac>
- DOF (2022, 19 de agosto). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación - Secretaría de educación pública.
- Montes, M. A., Contreras, L. C. y Carrillo, J. (2013). Conocimiento del profesor de matemáticas: Enfoques del MKT y del MTSK. En A. Berciano, G. Gutiérrez, A. Estepa y N. Climent (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVII*, 403-410. SEIEM.

SEP (2023a). *Orientaciones para la Sexta Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y Centros de Atención Múltiple*. SEP.

SEP (2023b). *Orientaciones para la Sexta Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y Centros de Atención Múltiple*. SEP.

SEP (2023c). *Avance del Contenido del Programa Sintético Fase 6*. SEP

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1-22.

Tobón, S. (2023). *Materiales para apoyar la elaboración del programa analítico*. Blog CIFE . https://cife.edu.mx/recursos/materiales-para-apoyar-la-elaboracion-del-programa-analitico/?fbclid=IwAR3jUZMs01SP9OFK3T8xgsrR-8ik7P0ZngDILjhBo6c2RXZxrS38uhfO5K8_aem_th_Af-VuXMrXTdMrQC5UJtIPMx85GJShoUSX1ldjToSxIDWW9mMcW0sQBsf6WYPBU1tvodA4dpA3cLR4GN-G9qQrNtx