

---

## **De alfabetizaciones y pasajes. De la escuela media a la universidad, del aula a Internet, del cuaderno a la Netbook y más... Reflexiones sobre una propuesta**

**María Julia Simoni**

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

e-mail: julia.unne.virtual@gmail.com

### **Resumen**

Desde que iniciáramos nuestras experiencias de innovación con la incorporación de las TIC en el Taller de Comprensión y Producción de Textos, y –con ellas– la revisión permanente de nuestras prácticas, nos hemos preocupado por la exploración, reflexión y apropiación de saberes relacionados con el uso de las TIC y las alfabetizaciones que demandan nuestros alumnos en el pasaje entre los estudios secundarios y la universidad.

A lo largo de estos años (2008-2014), asediamos a esta problemática desde diversos ángulos y nuestras propuestas de aplicación estuvieron centradas en prácticas de taller de alfabetización. Por eso, en esta comunicación, nos proponemos un recorrido recursivo y espiralado que nos permita dar otra vuelta de tuerca a nuestras experiencias y algo más...

**Palabras clave:** Pasajes, TIC, alfabetización, inclusión.

### **Abstract**

Since we began our innovation experiences with the incorporation of ICT in the Workshop for comprehension and production of texts and, with them - the ongoing review of our practices, we have worried about exploration, reflection and appropriation of knowledge related to the use of ICT and literacies demanded by our students in the passage between high school and college.

Throughout these years (2008 - 2014), we have been facing this problem from different angles and our implementation proposals were focused on literacy workshop practices. Therefore, in this paper, we propose a traversal and spiraled path that allows us to give another twist to our experiences and more...

**Key words:** Passages, TIC. Literacy, inclusion.

## Umbrales y pasajes

Saber leer y escribir en la universidad garantiza en gran medida el avance en las trayectorias académicas y supone el dominio —o la apropiación— de prácticas concretas aplicadas sobre textos de alto grado de complejidad por su estructura, su vocabulario y por los supuestos sobre los que se basa su discurso conceptual. Zamero y Taboada (2012) sostienen que los discursos académicos suelen resultarles opacos a los alumnos instalados en lo que en este trabajo denominamos umbrales.

Esta problemática, sitúa a nuestros alumnos en una zona de frontera (Lotman, 1996) donde los modos conocidos de decir y de hacer les resultan insuficientes. Zona de frontera entre la escuela y la academia, entre sus prácticas vernáculas y las prácticas que deben posibilitar sus aprendizajes en el contexto complejo de la sociedad del conocimiento.

También, hablamos de alfabetizaciones y usamos el término en plural porque entendemos que incluye problemáticas propias de alfabetización académica (Carlino, 2006), alfabetización informacional (Cassany y Ayala, 2008), lectura crítica (Fainholc, 2004; Cassany, 2008), literacidad (Cassany, 2008) y gramática de la multimodalidad (Cope y Kalantzis, 2009). Y, en este caso, los recorridos de aprendizaje y las apropiaciones nos incluyen en tanto docentes y aprendices. Por eso, consideramos pertinente y relevante que narremos los derroteros que hemos seguido como una forma de construir conocimiento para facilitar el pasaje de estos umbrales.

## La narrativa como práctica enriquecedora

Leemos en el documento ministerial *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes* (M.E., 2005, p.15) que “al contar historias acerca de la docencia aprendemos a enseñar mejor.” Si somos lo que relatamos (Roldán, 2013), la narrativa de nuestros quehaceres deviene entonces en la manera natural que tenemos de documentar, revisar, compartir y modificar nuestras prácticas. Por eso, desde (y en) el relato de nuestras prácticas en el aula del Taller de Comprensión y Producción de Textos<sup>3</sup> dependiente del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE, reflexionamos sobre la introducción del complemento virtual como factor propicio de la inclusión. Especialmente, enfatizamos los aprendizajes ubicuos, los entornos colaborativos y la apertura curricular en la atención de trayectorias diversas.

---

<sup>3</sup> En adelante “el Taller”.

## **El contexto de aplicación**

Nuestra materia, el Taller, se destina a los estudiantes de primer año de las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Ciencias de la Educación, Geografía, Historia y Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. En nuestro caso, estamos a cargo del grupo constituido por los ingresantes en Ciencias de la Educación. Su régimen es promocional sin examen final y tiene una duración anual. Los objetivos generales que la asignatura persigue consisten en: afianzar en los estudiantes el uso del lenguaje desde una perspectiva plurifuncional y facilitar su acceso a técnicas de trabajo intelectual.

En función de lo expuesto, podemos definirla como materia multidisciplinar porque forma parte del Plan de estudios de varias de las disciplinas que se cursan en nuestra Facultad; instrumental porque debe desarrollar las alfabetizaciones que les serán requeridas a los estudiantes como usuarios del lenguaje, como gestores de sus aprendizajes y como integrantes de una comunidad discursiva; y remedial porque se espera de ella que repare todas las dificultades que presenten los ingresantes en relación con sus competencias comunicativas.

Los grupos son muy numerosos y heterogéneos. La matrícula promedia los ciento cincuenta inscriptos y sus integrantes difieren en edad, formación de base, experiencia laboral, y situación familiar-personal y socio-económica.

Los diagnósticos iniciales, anualmente arrojan resultados que indican: dificultades para interactuar con textos analógicos y digitales de mediana extensión; carencia del hábito de resolver el problema retórico antes de proceder a la escritura de sus textos; dificultades para la autonomía lectora y el estudio independiente asociados con sus experiencias escolares; tendencia a la repetición memorística de textos teóricos; dificultades para una gestión crítica de la información.

Los indicadores de desgranamiento son muy altos. Un 50% de los inscriptos no inicia el cursado de la carrera o abandona la materia antes del primer parcial. Tema que debe ser analizado en el seno de la institución como fenómeno recurrente y general.

A lo largo del año académico, los indicadores de desgranamiento se mantenían muy altos. Entonces, para la solución de este problema hemos ensayado diversas propuestas. Iniciamos, así, un proceso de reflexión sobre nuestras prácticas y el análisis de los resultados obtenidos. Compartimos aquí una síntesis del recorrido.

## **El problema por resolver**

A lo largo de los ensayos que hemos realizado con el fin de mejorar nuestras prácticas, priorizamos en el Taller, por una parte, el concepto de prácticas letradas como herramientas para la comprensión crítica, como el resultado de un cambio de paradigma cultural: los textos ya no son documentos objetivos que transmiten mensajes veraces. Hoy son artefactos culturales, situados en contextos concretos, que usamos las personas para conseguir nuestros propósitos y transmitir nuestras opiniones.

Y, por otra, como herramientas para construir el conocimiento. Ya que aprender los contenidos de una materia consiste en la doble tarea de: apropiarse de un sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características. Para adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes deben construirlo y reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.

Por ello, debemos enseñar a leer y escribir de otra manera, desde otro lugar y en otro contexto. Leer contrastando fuentes, desconfiando siempre de todo, identificando el autor/ lector, los propósitos, las intenciones, las fuentes, etc. (Cassany, 2009). Escribir valorando la escritura como medio de acceder al conocimiento y comunicarlo.

Trabajamos con nuestros alumnos en pos del desarrollo de la alfabetización académica e informacional con perspectiva crítica. Y, así el Taller deviene en materia fundante para la apropiación de conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico.

Al evaluar los resultados obtenidos durante los últimos cinco años, llegamos a la conclusión que, si bien tuvimos éxito relativo en las prácticas de lectura, los índices de deserción se mantenían y las dificultades de escritura carentes de reflexión metalingüística seguían como problemáticas pendientes. Ante este estado de situación, pensamos que necesitábamos revisar una vez más nuestra propuesta y que sería muy útil contar con datos proporcionados por los/las estudiantes referidos a los motivos o dificultades que provocaban el desgranamiento.

Aplicamos, entonces, una encuesta con una sola pregunta abierta, en la que solicitábamos a los/las estudiantes que nos contaran por qué se presentaban a rendir en condición de alumnos/as libres. La sistematización de las respuestas y su análisis nos permitieron determinar que un 31% del total de encuestados señaló como causal de deserción a dificultades relativas al

rendimiento académico. Especialmente, señalaban los problemas que se les presentaban a la hora de cursar regularmente todas las materias del plan, hecho que los llevaba a priorizar las que son troncales de la carrera. El 60% restante se dividía entre razones laborales, económicas y familiares. Entonces, para atender la situación de este 60% que manifestaba inconvenientes (extra) curriculares, consideramos que debíamos revisar las maneras de incluir las TIC y buscar una nueva manera de operar con ellas, que resultara más adecuada y nos permitiera incluir las diversas trayectorias sin resentir la calidad.

### **Instrumentación de la solución**

A la hora de revisar los modos en que integraríamos las TIC en esta propuesta para el Taller, tuvimos en cuenta que hasta el presente las habíamos utilizado solo como complementos del trabajo desarrollado en los encuentros presenciales. Vimos, entonces, que era preciso repensar las posibilidades que ellas nos ofrecían en dos sentidos. En primer lugar, y desde el marco teórico/metodológico que Mishra y Koehler (2006) denominan TPCK, reorganizamos las decisiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas. En segundo lugar, decidimos que era muy oportuno apelar a las posibilidades de las TIC para propiciar aprendizajes ubicuos (Burbules, 2009) y colaborativos (Gross, 2007), puestas al servicio de la apertura curricular (Connell, 2006), las prácticas inclusivas y el desarrollo de alfabetizaciones múltiples (Dussel, 2009).

Además, y a medida que avanzamos en la instrumentación, nos hemos afianzado progresivamente en el diseño de una propuesta y en los modos de evaluación mediados por TIC que resultaran coherentes para unos nuevos modos de hacer en el aula. Es así como comprendimos el valor de diseñar secuencias didácticas (Magadán, 2012; Cano y Magadán, 2013) que articulen lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico (Mishra y Koehler, 2006; Harris, 2012). Revisamos nuestros relatos sobre evaluación y tomamos contacto con conceptos como los de evaluación poderosa, retroalimentación y devolución (Camilloni, 2004; Perrenoud, 2010; Anijovich, 2001; Roldán, 2013). Y, valoramos el papel fundamental que tiene la narración (M.E., 2005) a la hora de construir nuestros trayectos profesionales.

Resumiendo, en nuestra propuesta hemos tomado las siguientes decisiones disciplinares, pedagógicas y tecnológicas:

Los marcos teóricos disciplinares que hemos considerado fueron: problemática de los géneros discursivos (Bajtín, 2002), tipologías –intenciones, secuencias y tramas textuales– (Adam, 1985 / Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2007) y la enunciación (Benveniste, 1974/ Kerbrat-Orecchioni, 1986). También, recuperamos para lo disciplinar los marcos del enfoque sociocultural de la lectura/ literacidad crítica (Cassany, 2009).

En las decisiones pedagógicas, integramos los aportes teóricos de los aprendizajes colaborativos (Gross, 2007), la organización del trabajo por proyectos y secuencias didácticas (Camps, 2003; Zayas, 2012) y el Modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006; Harris, 2012). Para concretar esto, tomamos contacto con los responsables de la cátedra Biología del aprendizaje, materia de primer año de Ciencias de la Educación, cuyo trabajo final consiste en la presentación de contenidos disciplinares a la manera de artículos de divulgación científica. Acordamos con ellos en que, desde el Taller, nos asociaríamos desarrollando actividades de gestión de la información, escritura colaborativa y apropiación de los modos de decir del artículo científico. Estas decisiones le otorgaron doble significatividad a los trabajos de ambas materias.

Las decisiones tecnológicas estuvieron orientadas por el tipo de contenidos y el tipo de actividades que planificamos a la hora de diseñar la secuencia destinada a insertarse en el proyecto pedagógico arriba sintetizado. En función de estas cuestiones, decidimos utilizar motores de búsqueda para la gestión de información y el uso de marcadores para archivar los documentos digitales (archivos de Adobe Reader o Foxit Reader, enlaces a páginas web), en Google Drive alojamos documentos de escritura colaborativa para que los distintos grupos escribieran –interactuando sincrónica o asincrónicamente– sus artículos, los revisaran, editaran y compartieran sus presentaciones en línea. Como en las aulas no tenemos conectividad, destinamos los presenciales a instancias de consulta y exposición dialogada o a trabajos de escritura analógica o a través de procesadores de texto. Todo esto, sin descontar las posibilidades intrínsecas que nos ofrecía el aula alojada en la plataforma de UNNE Virtual.

Fundamos estos cortes en el convencimiento de que las prácticas letradas deben ser trabajadas en la universidad de forma integral, estableciendo las relaciones entre usos, formas, contenidos y situaciones. Y, además, porque es preciso que estas prácticas se asuman en su condición de “prácticas

sociales” y, por lo tanto, sean aprendidas y desarrolladas en la interacción y enriquecimiento de los aportes del otro.

## **Resultados provisorios**

En este relato consideramos los resultados obtenidos en relación con la matrícula total y la matrícula efectiva en el Taller durante este año académico. Y su contraste con lo sucedido en los años 2012 y 2013.

En el grupo de Ciencias de la Educación, donde el Taller es una materia anual, con régimen de promoción por exámenes parciales (con opción a escoger el régimen de promoción regular con examen final), se inscribieron ciento setenta y un (171) alumnos, iniciaron el cursado noventa y cinco (95), cifra que consideramos de matrícula efectiva<sup>4</sup>, y promovieron ochenta y ocho (88). Si bien es preocupante que se dé una deserción temprana<sup>5</sup> del 50% de los inscriptos en la materia, en este relato nos centramos en la relación existente entre la matrícula efectiva y la promoción de alumnos en diciembre.<sup>6</sup>

Contrastamos estas cifras con las de los dos períodos anteriores, y observamos que la matrícula inicial ha decrecido de manera constante: 220 alumnos en 2012, 189 en 2013 y 171 en 2014. La deserción temprana se mantiene alta durante los tres períodos, alcanzando su punto máximo en 2012 con un 54% y su punto mínimo en 2014 con un 45% considerando la relación total de inscriptos-alumnos que se presentan a la evaluación de diagnóstico.

Nos interesa detenernos en los resultados obtenidos en la relación entre matrícula efectiva y alumnos aprobados. Consideramos que hemos obtenido resultados relevantes en este aspecto: en 2013 promovió la materia el 61% de los estudiantes, en 2014, lo hizo el 90%. Este 29% de diferencia se debe, según nuestro análisis, a varios factores: el primero, se relaciona directamente con el régimen de cursado promocional que se les ofreció como opción en 2014 y que no existía en los ciclos 2012 ni 2013. El se-

---

<sup>4</sup>Consideramos matrícula efectiva a la que se compone por los estudiantes que inician el cursado de la materia, realizan la prueba de diagnóstico y se presentan a rendir el primer examen parcial.

<sup>5</sup>Llamamos deserción temprana al abandono de la materia producido antes de la evaluación de diagnóstico que se realiza en la tercera clase de la materia.

<sup>6</sup>Las clases se inician en la segunda quincena de marzo y finalizan durante la primera quincena de diciembre.

gundo, tiene estrecho contacto con el tipo de propuesta de trabajo y los modos de incluir las TIC como asistentes. Ambos, surgen como resultado de la revisión de nuestras decisiones en función de los datos aportados por las encuestas abiertas aplicadas en 2013.

La inclusión de las TIC, no como mero complemento, sino como medio de asistencia y facilitación de aprendizajes ubicuos y colaborativos, nos permitió incluir las diversas trayectorias de alumnos y alumnas que no podían asistir con regularidad a clases. Consideramos que la realización de tareas en línea sincrónicas o asincrónicas realizadas en línea equivalía a las presenciales. Además, el trabajo/evaluación entre pares favoreció la consolidación de redes solidarias que sirvieron de sostén para los estudiantes que tenían dificultades.

### **Conclusiones provisorias**

En función de lo que hemos reseñado hasta aquí y relacionando estos conceptos con el propósito de esta comunicación, entendemos que nos encontramos en un espacio inmejorable para reflexionar sobre nuestras prácticas y para tomar decisiones sobre las mismas. Y, al hacerlo, creemos que es imprescindible que consideremos que la tarea individual de aprendizaje, asociada a un sistema de premiación meritocrático, debe ser reemplazada por la noción de trabajo colaborativo, entendido como posibilidad de compartir, socializar y construir de manera conjunta los conocimientos. Los entornos de publicación propician la socialización de los conocimientos y de los productos obtenidos, de modo tal que la circulación de estos deja de tener como límite la pareja pedagógica. Los materiales multimedia abren numerosas posibilidades de trabajo y exigen nuevas y múltiples alfabetizaciones. No se trata, entonces, de hacer lo mismo con herramientas nuevas; sino de perseguir buenas prácticas con herramientas nuevas o recuperando otras conocidas pero desnaturalizadas (Cano y Magadán, 2013 [Litwin, 2008] y De Pablos Pons y Jiménez Cortés, 2007).

La evaluación, entendida como parte de las buenas prácticas, habrá de correrse de su papel de constatación de qué se aprendió, ya no se trata de señalar errores y –en el mejor de los casos, algunas veces– aciertos. Se trata, en cambio, de entender que las TIC están aquí para señalarnos que en los escenarios inciertos el dudar, el no saber nos permiten crecer. Evaluación formativa, entendida como devolución y retroalimentación para los alumnos y el docente, la que deberá conducirnos a la adaptación de



nuestras prácticas a las necesidades de nuestra clase (Aníjovich, 2014; Camilloni, 2011; Cano y Magadán, 2014; Roldán, 2013).

El mundo ha cambiado y la universidad no puede permanecer ajena, habrá de asumir que su lugar de centro del saber –y la cuota de poder que le resultaba asociada– se ha dispersado y que son muchos los espacios, los medios y los modos de aprender disponibles, más allá de la clase presencial/magistral.

Ahora bien, “la construcción del conocimiento no es una tarea de los aparatos, sino de las personas” (Zamero y Taboada, 2012, p. 5), por eso habremos de entender que nos encontramos en un punto de inflexión en nuestros trayectos profesionales, punto propicio para el ejercicio de una mirada, desde adelante hacia atrás y hacia adelante una vez más: sobre nuestras prácticas y los cambios que se han operado en nuestro entorno y en nosotros mismos. Somos conscientes de que la inclusión de las TIC en el contexto de la universidad actual, nos demanda la revisión sustancial de un abanico de cuestiones que abarcan los lineamientos de la política de estado referida a la educación, los saberes que deben priorizarse, y los modos de entender y hacer en el ejercicio cotidiano de nuestra tarea.

Las políticas de Estado que sostienen la obligatoriedad de la enseñanza media, apuestan a romper “con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas” y persiguen el fin de que “nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan.” (Res. N° 84/09 -CFE); debieran producir un efecto cascada en los espacios universitarios, y así producir un cambio de paradigmas que debe volverse consciente y orientar nuestras reflexiones a la hora de (re) pensar nuestros modos de estar, de ser y de hacer en la docencia universitaria.

Hasta aquí llegamos, estamos situados, pero ¿cómo seguimos? ¿Hacia dónde? ¿Cuál es el papel que nos toca ante este incidente crítico que nos interpela? Cuando nos respondemos estos interrogantes, asumimos que los tiempos nos demandan que construyamos nuevos vínculos, que seamos capaces de valorar lo diverso, que respetemos la validez de los diferentes trayectos, que entendamos que las fronteras se desdibujan, que el monopolio del saber ya no nos pertenece, que el eje del individualismo se ha desplazado hacia el eje de la construcción colaborativa y, finalmente, que encarnemos la responsabilidad de formar ciudadanos críticos.

Aquí estamos, construyendo con aciertos, retrocesos y avances una propuesta. Nuestra situación de “viejas” docentes de la casa, nos permiten

—o nos atribuimos estos permisos— organizar nuestros propios regímenes alternativos. Tomamos decisiones, que no están contenidas en la currícula oficial, por ejemplo el acuerdo de acreditar asistencia con trabajos virtuales. Pero, que como vimos están dando resultado y forman parte de las soluciones que las TIC ofrecen.

En este relatar (nos), iniciamos la narrativa hablando de umbrales y alfabetizaciones y nos propusimos un recorrido recursivo y espiralado de reflexiones. En uno de estos giros, caímos en cuenta de que al hablar de pasajes y de umbrales expusimos la situación de los jóvenes que transitan la frontera entre la escuela media y la universidad. Sin embargo, no perdemos de vista que nosotros también nos situamos en los terrenos movendizos del cambio de paradigmas. Desde esta doble condición de viajeros y de guías de viaje, situados en estos territorios de frontera, conscientes de que nuestras cosas del decir y del hacer en el mundo se diluyen, rodeados de extrañamientos y dudas pero abiertos a lo nuevo, lo posible, lo por venir; así, habremos de encarnar y encarar el papel protagónico que nos ha sido asignado.

Habremos de encarnar el hecho de que somos agentes de cambio; las transformaciones no son cuestión de las tecnologías. Al contrario, las transformaciones son el trabajoso resultado de los acuerdos y las decisiones que tomamos las personas. Por eso, necesitamos entender y comunicar a la comunidad académica que no podemos seguir haciendo lo mismo, cuando nuestro objeto de estudio, los modos de aprender de los alumnos, la universidad donde trabajamos y el mundo donde vivimos han cambiado.

## Referencias bibliográficas:

- Anijovich, R. (2014). "Sobre la retroalimentación". Fragmento de una presentación sobre la evaluación de los aprendizajes. Diploma Superior en Constructivismo y Educación, FLACSO. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yIB6oU9O-1g>
- Bronkard, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Burbules, N. (2009). "El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas". Entrevista realizada por Fabián Bosoer para *Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>
- Carlino, P. (2005). "La escritura en el nivel superior". En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.
- Dussel, I. (2009). "Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela", conferencia en Virtualeduca 2009. Recuperado de [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf)
- Fainholc, B. (2006). "Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de sus recursos", En *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 26, pp. 155 - 162. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/158/15802624.pdf>
- Gros, B. (2007). "El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades". En *Aula de Innovación Educativa* Barcelona, 162, pp. 44-50. Recuperado de [http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08\\_El\\_Aprendizaje\\_Colaborativo\\_a\\_traves\\_de\\_la\\_red.pdf](http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf)
- Magadán, C. (2012). *Lengua 2. Serie para la enseñanza en el Modelo 1 a 1*. Conectar Igualdad. Educ.ar. Buenos Aires: Ministerio de

Educación de la Nación.

Ministerio de Educación (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Recuperado de [http://aulapostitulo.educ.ar/location.cgi?wid\\_objeto=5568&id\\_curso=7152&wseccion=03&wid\\_repositorio=R1&esMicrositio=no&wid\\_archivo=136511](http://aulapostitulo.educ.ar/location.cgi?wid_objeto=5568&id_curso=7152&wseccion=03&wid_repositorio=R1&esMicrositio=no&wid_archivo=136511)