



CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN EN ALUMNOS DE GRADOS TERMINALES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA.

Cano Morales, Janethe.
janethecano@yahoo.com.mx

RESUMEN

Se presenta parte de los resultados de un estudio realizado por la Dirección de Evaluación de Política Educativa (USEBEQ-SEP) en Querétaro, que tuvo por objetivo identificar valoraciones, necesidades y problemáticas que enfrentan los docentes y sus alumnos en torno a las prácticas de evaluación en sus aulas, y que se realizó con la finalidad de aportar elementos para repensar propuestas útiles a la reflexión docente así como líneas para ámbitos de capacitación y reuniones técnicas. Partimos de la necesidad de profundizar más en la investigación de la evaluación, especialmente sobre la formativa, ya que si bien los proyectos de evaluación nacionales y estatales se han multiplicado en nuestro país, no ha sucedido lo mismo con la investigación sobre la evaluación.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, evaluación formativa, evaluación como ayuda, acreditación.

PROBLEMA

En México, la evaluación revolucionó la escena educativa con la aparición de la prueba ENLACE en 2006, marcando un hito al transformarse en un acto visible y de interés público. De 2006 a la fecha, la actividad evaluativa se vio multiplicada: actualmente *es posible evaluarlo todo* (aprendizajes, prácticas de enseñanza, gestión, programas, infraestructura, etc.), *evaluar mucho* (al inicio, durante, al final de cada año escolar), *de muchas maneras* (internas y externas, a nivel micro y macro, en actividades individuales, grupales y autoevaluativas, diagnóstica, de procesos y puntos terminales de una formación -bimestre, año escolar, egreso/ingreso de tramos formativos, etc.-), *con múltiples propósitos* (medir, comprender, sondear, seleccionar, etc.) y *desde lugares diversos* (escolar, estatal, nacional, internacional).

Pero aún con toda la importancia y mayor visibilidad que la evaluación ha tenido principalmente en la última década, conocemos poco el sentido y efectividad que las prácticas evaluativas tienen en lo cotidiano para docentes y sus alumnos, sobre todo hoy en día que por primera vez se concibe un enfoque de evaluación explícito y oficial (SEP, 2011).



Llama la atención que incluso la literatura en investigación proporcione poca información derivada de estudios que nos permitan saber las apreciaciones sobre la efectividad con que alumnos y docentes logran sus prácticas evaluativas y el sentido que para ellos éstas tienen¹.

Tomando en cuenta el panorama anterior, se llevó a cabo un estudio que intentó una primera aproximación para *conocer cómo comprenden y practican la evaluación los docentes y sus alumnos*, el cual trató de responder al propósito general de valorar si la evaluación realmente ha funcionado en las aulas como una herramienta de apoyo, diálogo, mejora y retroalimentación del acto educativo cotidiano.

JUSTIFICACIÓN

En mi experiencia como integrante de una área de evaluación estatal, ha sido posible constatar cómo el concepto de evaluación se ha transformado a lo largo del tiempo pasando de un procedimiento administrativo-acreditativo-de control, tal como se concebía para muchos profesores hace más 13 años, cuando comencé mis intervenciones en este campo, hasta el alcanzado actualmente, en donde se le entiende desde una definición más amplia y con un enfoque más comprensivo, integral, funcional y comunicativo, distinguiéndolo propiamente como acto formativo. Sin embargo, a la par, siguen subsistiendo en las escuelas prácticas muy instrumentadas, centradas principalmente en pruebas escritas, que dificultan un intercambio didáctico con los alumnos. (Lacueva, 1997, Díaz-Barriga 1993)

Es por ello que el presente estudio intentó una aproximación para conocer si la concepción sobre la evaluación se ha ampliado y si se la concibe y efectúa como una ayuda al aprendizaje (Lacueva, 1997) y, si en opinión de docentes y sus alumnos, ésta ha servido para mejorar y de qué forma lo hace, para así adentrarnos a comprender su lógica y efectos en el cotidiano áulico. Indagar en esta orientación permitirá valorar si se ha logrado en los docentes una asimilación del enfoque de evaluación marcado en el actual Plan de Estudios, donde es entendida como componente *constitutivo* del acto educativo (SEP, 2011, pg. 31).

Por otro lado, dar voz a los alumnos en un campo que se ha concebido o destinado hasta ahora como de competencia exclusiva de profesores, permitirá reflexionar en torno a lo que saben y hacen al aprender, lo quedará oportunidad para abrirles espacios en los que puedan construir referentes para abonar su formación autónoma, crítica y efectiva, y, a sus docentes, cerrar un ciclo de retroalimentación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

De evaluación se habla desde el surgimiento mismo de la pedagogía, pero sus efectos en lo educativo se establecen con mayor fuerza en la Revolución Industrial donde es articulado el sistema productivo y el sistema escolar. Pero no será sino hasta la industrialización de EEUU cuando el impacto se vuelva más explícito, pues ésta será ligada al ámbito de control administrativo, adquiriendo un carácter técnico y con métodos e instrumentos para dar y rendir cuenta (Palou, 1998, pág. 3-4).



Esto nos lleva a pensar que no es casual que cuando el docente utiliza la palabra “evaluación” lo haga con la mira puesta en los resultados de aprendizaje previsto curricularmente, es decir, refiriéndose a la acreditación (planificar, implementar y evaluar), ya que ésta es un punto que articula la escuela con los requerimientos sociales especialmente ligados al mundo del trabajo. (Ibid., pág. 4)

Para Díaz-Barriga (1993) en el concepto de evaluación subyace una carencia de teoría, cuyo vacío ha sido suplido por la teoría de la medición. Ello derivó de retomar los desarrollos del conductismo y la aplicación del método empírico-experimental a su objeto de estudio, el resultado fue una reducción de éste al considerar sólo los fenómenos observables y verificables de los sujetos, desligándolos y desprendiéndolos de la totalidad (Ibid., pág.305-307). Esto cristalizó una concepción de evaluación educativa centrada en parcelas de conocimiento a verificar (selección de contenidos observables) para acreditar que el currículo ha sido cumplido (con exámenes que también consideran objetos parcelados) por medio de la medición de aprendizajes y la comparación de resultados (calificaciones) entre alumnos.

En esta concepción, la acreditación ha cumplido un papel importante. No se desconoce su función social e interinstitucional, entendiéndose ésta como la certificación de conocimientos curricularmente previstos para un determinado periodo de enseñanza, cuyo fin es permitir la movilidad de los alumnos en las instituciones. Pero muchas veces su papel es sobredimensionado, desorientando las prácticas de E/A subordinándolas a la calificación (resultado) y, a ésta última, elevándola a centro de interés y motivación del acto educativo.

En esencia, “evaluar es valorar, lo que lleva en sí a emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos, tendiente a la acción” (Palou, 1998, pág. 5). Esta concepción devuelve un componente de responsabilidad al tener en cuenta que “toda evaluación es evaluación desde una perspectiva, desde un punto de vista” (Lacueva, 1997, pág. 128). Esto impacta directamente en el cotidiano de las aulas, ya que al emitir juicios sobre el dominio o logro de ciertos conocimientos, procedimientos y valores, estos dependerán de qué tan *importantes resultan para quién evalúa* (Ibid.). Esto hace necesario revisar y explicitar qué valoramos, qué creemos evaluar y qué efectivamente realizamos, con la idea de aprender y mejorar lo implementado.

Para el presente estudio, la evaluación es entendida como componente inherente del acto educativo y para el cual sólo puede servir si se la practica como evaluación formativa.

Por *formativa* debe entenderse aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto. En la práctica se traduce, en el caso de la corrección de un ejercicio o de un examen, en una actividad interactiva que aporta al alumno las informaciones suplementarias donde tiene necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas (Álvarez, 1993, pág. 4).

En esta concepción se destaca al alumno como una totalidad integrada a la experiencia de aprendizaje, misma que requiere de la necesaria orientación del profesor para que le torne visible aquello que aún debe integrar para seguir aprendiendo. Por razones como ésta, Lacueva enfatiza que no hay más evaluación que la *formativa* y no hay otro fin en ella que servir como ayuda para el aprendizaje (Lacueva, 1998, pág. 126-127):





Nuestra propuesta es que la evaluación se centre en ser una ayuda para que el estudiante siga aprendiendo mejor. La escuela como mundo cultural rico, que le ofrece a los niños y niñas múltiples experiencias formativas, utiliza una evaluación en contextos naturales, concebida como un apoyo más en la aventura de aprender.

Se trata, en primer lugar, de darse cuenta y realzar los logros de los niños. De esta manera los aprendices ganan mayor conciencia de sus éxitos, de lo que saben, de lo que dominan, base fundamental para sus posteriores esfuerzos. En segundo término, se trata también de tomar nota de las lagunas, los errores y las insuficiencias. Considerándolos normales, esperables: es natural que un niño, una niña, cometa errores en su esfuerzo de aprendizaje. Y considerándolos también superables. Precisamente, la evaluación sirve para ponerlos en la agenda de las cosas a seguir trabajando, a seguir practicando. (El subrayado es mío)

Por último, habrá que tomar muy en cuenta el papel de la autoevaluación, *“ya que si concebimos que la evaluación educativa es aprendizaje, todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad del aprender no forma”*. (Álvarez, 1993, pág. 1)

OBJETIVOS

Explorar el sentido que la evaluación tiene para alumnos de 6to grado de primaria y de 3ro de secundaria con la finalidad de hacer un análisis de su experiencia con la evaluación formativa durante su trayectoria escolar.

METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo en Querétaro durante el ciclo escolar 2012-2013 y tuvo en cuenta valorar las prácticas evaluativas en el nivel primaria y secundaria. Para ello se pensó en dos etapas, una cuantitativa (sondeo-diagnóstico) y una etapa cualitativa (grupo de enfoque). Hasta el momento sólo se ha aplicado la primera parte y esperamos retomar el estudio completo para el ciclo 2015-2016. La etapa cuantitativa se llevó a cabo bajo los siguientes aspectos:

- **Recurso:** cuestionario diagnóstico sobre el tema de evaluación de carácter exploratorio.
- **Composición:** cuestionario con dos versiones (una para primaria y otra para secundaria), conformado por preguntas mixtas (selección única, selección múltiple y abiertas).
- **Extensión:** 40 reactivos para primaria y 57 reactivos para secundaria.
- **Muestra:** para su conformación se siguió el criterio de la diversidad la población y no el de cantidades representativas similares entre niveles y modalidades.
 - 46 alumnos de primaria de tres centros escolares (organización completa, tridocente y unitaria).
 - 135 alumnos de secundaria de tres centros escolares (General, Técnica y Telesecundaria).
- **Rubros sondeados:** percepción de los alcances de la evaluación en el aula, estrategias y recursos de evaluación conocidos por el docente, estrategias y recursos de evaluación más frecuentemente empleados, escenarios que surgen de las prácticas de evaluación.

RESULTADOS



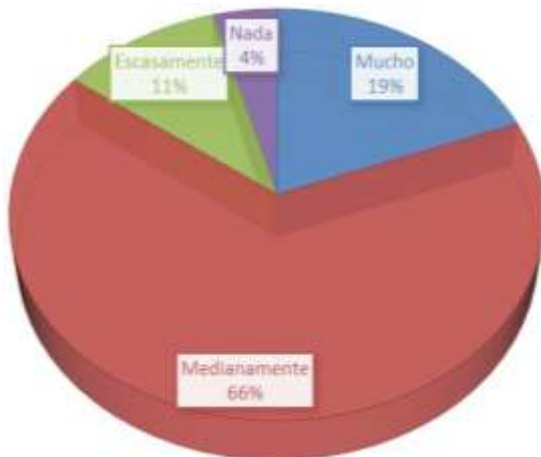
Para los fines de esta ponencia los resultados a compartir serán globales y estarán centrados fundamentalmente en los alumnos. Sólo se comunican algunos datos sobre los rubros de evaluación en el aula y de experiencias en torno a la evaluación.

Evaluación en el aula

Uno de los aspectos esenciales del estudio era indagar en la opinión de alumnos la importancia que le dan a la evaluación y si estas actividades tienen un sentido para ellos, ya que una opinión generalizada de profesores en cursos y talleres en donde hemos participado es que carece de interés para ellos. Lo anterior fue sondeado explorando la importancia, utilidad y la finalidad que las evaluaciones tienen para el estudiantado, y uno de los resultados que más sorprendieron durante la entrega de resultados, fue contrastar la motivación supuesta a sus alumnos con la valoración real que estos hicieron (ver gráficos 1 y 2).

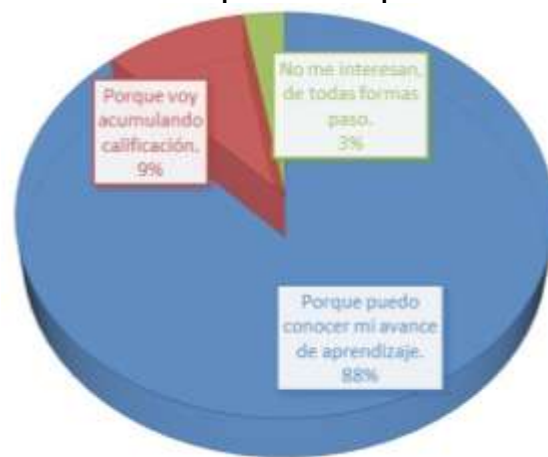
Como se puede apreciar, las evaluaciones realizadas en aula no sólo les importan a los alumnos sino que además, en su opinión, es a ellos es a quién les sirve principalmente (96%) esta actividad (Pregunta 2), por sobre los profesores (3.38%), directivos (0%), padres (0%) u autoridades educativas (0.5%). En los profesores hubo además una variación dependiendo del nivel educativo: en primarias un 72% opinó que las evaluaciones les sirven a los docentes, mientras que en secundarias opinaron que ésta sirve a alumnos en un 43% y a docentes en un 34.7%.

Gráfico 1
Pregunta 6. Docentes. PRIM y SEC
¿A sus alumnos les motiva la evaluación?



*Muestra: 49 en total, 18 docentes de primaria y 31 docentes de secundaria.

Gráfico 2
Pregunta 3. Alumnos. PRIM y SEC
¿Por qué son importantes las actividades de evaluación que hacen tus profesores?



*Muestra: 181 en total, 46 alumnos de primaria y 135 alumnos de secundaria.

También se le preguntó a los alumnos para qué servían las evaluaciones, dándoles una lista con opciones desde las más certificativas y acreditativas hasta las orientadas a la evaluación formativa. Esta pregunta se construyó para valorar frecuencias de respuesta, por tanto, ellos podían seleccionar cuántas opciones quisieran. La más elegida de



manera general fue *comunicar a los alumnos sus dificultades, avances y logros de sus aprendizajes*, pero en secundaria otra opción destacada fue *identificar tipos de desempeños*.

Pregunta 1. Alumnos. PRIM y SEC (Selección múltiple)
¿Para qué sirven las evaluaciones que tus profesores hacen en tu grupo?*

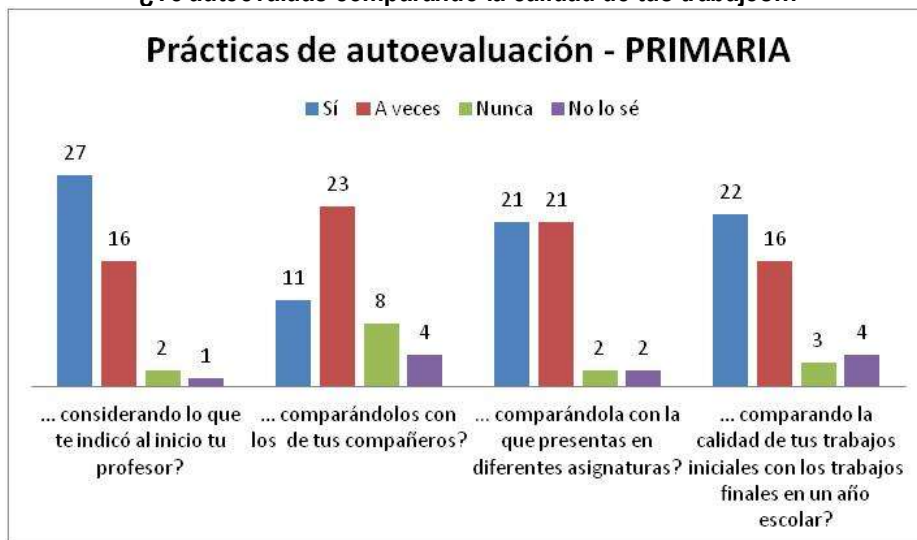
FRECUENCIAS	PRIM	SEC	
Para comunicar a los alumnos sus dificultades, avances y logros de sus aprendizajes.	35	99	
Para identificar desempeños (altos, medios y bajos)	10	94	
Para planear sus clases.	14	11	
Para calificar solamente.	11	18	
Para entregar informes a los directores.	0	17	
Realmente no tienen utilidad.	4	1	
Otra.	0	4	
TOTAL	74	244	318

*Muestra: 181 en total, 46 alumnos de primaria y 135 alumnos de secundaria.

Aquí algunos datos a resaltar: primero, el hecho de que para muy pocos la evaluación carece de utilidad; segundo, que a medida que se avanza de nivel educativo la evaluación se torna en algo que les concierne más a ellos y, finalmente, notar la cantidad de opiniones que fueron vertidas en total, lo que nos indica el interés por expresar su opinión sobre el tema.

Un área de oportunidad para mejorar los aprendizajes fue la autoevaluación (gráficos 3 y 4). En ambos niveles reportan realizar este tipo de prácticas, sin embargo, al indagar ejemplos concretos que involucran referentes diversos con los cuales compararse, se encontró que este ejercicio en general es inconsistente. Obsérvese el resultado arrojado en las opciones *a veces*, *nunca* y *no lo sé*, pues son datos que sumados indican que para la gran mayoría no son prácticas sistemáticas o frecuentes, y sólo muy pocos reportan hacerlo contundentemente.

Gráfico 3. Preguntas 7-10. Alumnos. PRIM
¿Te autoevalúas comparando la calidad de tus trabajos...



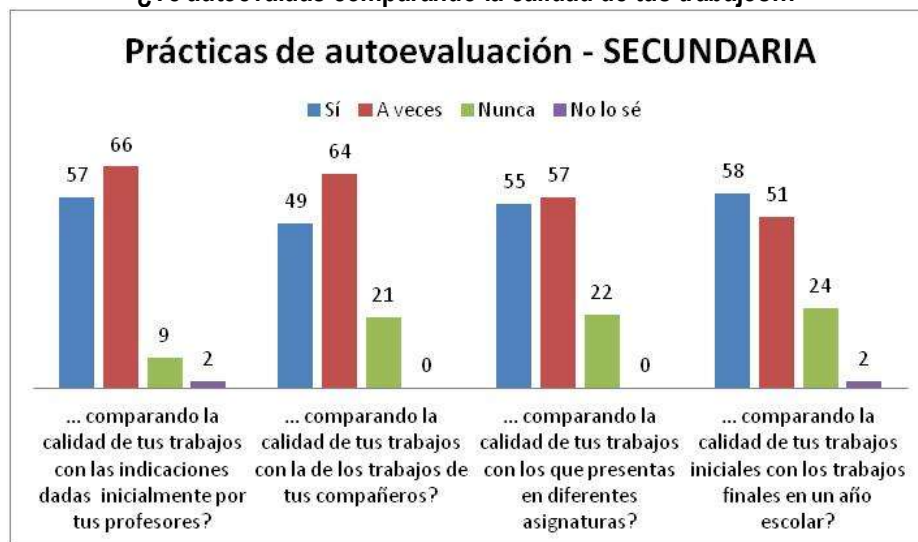


*Muestra: 181 en total, 46 alumnos de primaria y 135 alumnos de secundaria

En primaria, lo más frecuente es la *comparación de la calidad de sus trabajos comparando lo que les indicó su docente al inicio de una actividad seguida por la calidad lograda en sus trabajos al final de un ciclo escolar*. Sin embargo, *comparar la calidad de sus trabajos con los de sus compañeros o comparar lo que hacen en diferentes asignaturas* se presenta como menos frecuente. En secundaria (gráfico 4), la práctica menos frecuente es *comparar la calidad de sus trabajos con la de sus compañeros*, aunque aquí lo que llama la atención es que haya alumnos en este nivel que todavía reporten que *nunca* realizado este tipo de prácticas.

Para concluir este punto diremos que la autoevaluación no es un tema fácil (Pregunta 15), pues a decir de los propios alumnos, y congruentemente con los datos anteriores, para el 67.40 % autoevaluarse es una actividad de *dificultad media*, mientras que sólo para un 25.18% es algo *fácil* y 6.6% *no se ha puesto a pensar en ello* (sólo en un caso se reportó una franca dificultad). Y aquí una hipótesis probable es que si bien autoevaluarse no resulta del todo difícil en tanto es algo hasta cierto punto natural y cotidiano, el panorama cambia al realizar esta actividad con una mayor formalidad, pues es entonces que se hace visible la carencia de referentes para ello.

Gráfico 4. Preguntas 7-10. Alumnos. SEC
¿Te autoevalúas comparando la calidad de tus trabajos...



*Muestra: 181 en total, 46 alumnos de primaria y 135 alumnos de secundaria.

Experiencias de los alumnos en torno a la evaluación

Una experiencia importante por conocer fue *cómo se dan cuenta que tienen dificultades cuando están aprendiendo (un tema, concepto, ejercicio, trabajo)*, pregunta abierta 19. Y aquí las respuestas fueron categorizadas en indicadores y momentos, pero sólo se reportó el segundo. Así tenemos que el 36% de alumnos en primaria y secundaria se da cuenta de sus dificultades *al iniciar un aprendizaje nuevo*, mientras que 18% lo hace *durante las clases* (en el desarrollo del aprendizaje), pero un 34% las percibe hasta *el momento de tratar de reproducir los*



conocimientos adquiridos por sí solos (en su casa, con tareas) y un 12% sólo se percata de sus problemas después de cierto tiempo o hasta que son evaluados. Nótese que, sumados estos dos últimos datos, resulta que el 46% de ellos no resuelve sus dificultades en clase, sino hasta cuando incluso resulta un poco tarde. Esto nos reafirma que los recursos autoevaluativos no están siendo suficientes para regular e intervenir en sus dificultades.

Otras experiencias recuperadas en torno a la evaluación fueron las de gran significancia para su trayectoria escolar, por lo que se les preguntó sobre aquellas negativas y positivas. A continuación se presentan sus opiniones que han sido categorizadas para su comunicación:

Pregunta 55. Alumnos. SEC (ABIERTA)

Explica una actividad de evaluación que te haya resultado completamente negativa

(Estresante, aburrida o incluso dañina)

Un número importante de alumnos encuestados³ reporta no haber tenido prácticas negativas de evaluación (36.78%). Y quienes las reportaron las arrojaron de dos tipos: **prácticas evaluativas estresantes** (9.19%, tipo 1): aquí caben actividades de evaluación *sorpresivas* (exámenes sorpresa), *excesivas* (actividades extensas o exámenes largos) y las que *exceden su nivel de aprendizaje*; **prácticas sin sentido** (42.52%⁴, tipo 2). Este último tipo fue concebido como un repertorio de valoración de las prácticas evaluativas de sus propios profesores: *poco estimulantes cognitivamente* (aburridas o incomprensibles), *mecánicas* (repetitivas) e *incoherentes*.

Ejemplos que retoman las respuestas textuales de los alumnos:

- *Un examen del cual no nos habían avisado (sorpresa).* Ejemplo del tipo 1.
- *Las evaluaciones interminables y poco informativos de una materia.* Ejemplo del tipo 1.
- *Un examen muy difícil de matemáticas, no entendí nada.* Tipo 1.
- *La de educ. física e historia porque nos hacen entregar libreta sin textos importantes y si no lo entregas te bajan un punto. ES EDUC. FISICA NO ESPAÑOL.* Tipo 2.
- *Dejar 7 páginas del libro de historia y "resumirlas" en el cuaderno con una "actividad extra" en una semana.* Tipo 2.
- *Cuando un maestro se equivocó en redactar el examen y las respuestas estaban mal y la mitad del examen eran cosas que no nos había enseñado.* Tipo 2.

Pregunta 56. Alumnos. SEC (ABIERTA)

Comenta una actividad de evaluación que te haya resultado interesante, novedosa o diferente a lo que hace la mayoría de los docentes cuando evalúan

Aquí, las actividades reportadas fueron categorizadas como: **estimulantes** (41.40%, tipo 1), es decir que proponen retos cognitivos o provocan el interés del alumno en la materia; **didácticas** (14.06%, tipo 2), es decir, que les ayudan a aprender más y mejor; **divertidas** (5.4%, tipo 3); **interactivas o diversificadas** (7.81%, tipo 4), estrategias novedosas como coevaluación o prácticas dinámicas; **metacognitivas** (2.34%, tipo 5)⁵, es decir, las que les devuelven información sobre su proceso o proponen un proceso de evaluación explícito.

Ejemplos que retoman las respuestas textuales de los alumnos:



- *Me gustan los exámenes que hacen mis maestros ya que se ven fáciles, pero tienen trampa o solo le dan la vuelta al asunto. / Que nos pongan problemas y me hacen pensar, eso me gusta.* Tipo 1
- *Los exámenes de español, son diferentes, nos hacen imaginar y con ellos aprendo bastante.* Tipo 2
- *En química, fue una evaluación con un memorama y teníamos que decir que era.* Tipo 3
- *Pasar o cambiar la libreta o evaluación con los compañeros. / Evaluación grupal / Cuando analizamos respuestas.* Tipo 4
- *Un calendario de tareas planificado; un cuadernillo en el que se registra cada semana el desempeño del alumno; un cuadernillo para registrar lecturas y de que tratan.* Tipo 5

CONCLUSIONES

Los alumnos aprecian, saben y esperan mucho de la evaluación. Es importante que los profesores estén enterados de ello que contribuya como elemento motivadora su práctica docente. Explorar las experiencias de los alumnos durante su trayectoria escolar ha permitido descubrir que son grandes conocedores de la evaluación que se realiza en sus centros escolares. Tienen referentes de calidad para valorar estas prácticas en sus profesores y además aprecian mucho los esfuerzos innovadores y retroalimentativos en sus propuestas.

Pero el estudio también arroja la gran necesidad de que los alumnos cuenten con más recursos y referencias que les permitan aprender más sobre su propio proceso e integrarlos activamente, para que lo ayuden a regular y superar sus dificultades al estar aprendiendo. Por esta razón, un punto a destacar es que la autoevaluación debe ser enseñada y no sólo practicada. Comunicar logros, y luego lagunas, errores y formas de superarlos, en ese orden, es fundamental. Puesto que si las prácticas de evaluación siguen centradas en el examen (como fue ejemplificado en la mayoría de preguntas abiertas sobre sus experiencias), también lo estarán en verificar y no en comunicar. Creemos que adoptar la evaluación como ayuda al aprendizaje puede abonar mucho esa reorientación.

También resulta necesario cambiar la concepción de una evaluación como momento, actividad e instrumentos a una concebida como 'estrategia', para ayudar a visibilizar procesos, y como 'habilidad', como elemento a ser desarrollado, afinado y utilizado para aprender más y mejorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, J.M. (1993). *El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizajes*, en Cuadernos de Pedagogía no. 219, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense. Madrid, España.

DÍAZ-BARRIGA, Á. (1993). *El examen. Textos para su historia y debate*. México, D.F.: UNAM.

LACUEVA, A. (1997). *La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo*. Revista da Faculdade de Educação [en línea]. Fecha de consulta: 6 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/59594/62693>.

PALOU DE MATÉ, C. (1998). *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*. DPEGP [en línea]. Fecha de consulta: 06 de junio de 2015. Disponible en: https://dpegp.files.wordpress.com/2011/05/eedu_palou-de-mate.pdf

SEP. (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México, D.F.: SEP.



¹Consulta realizada en buscador RECOLECTA, mayo 2015.

² Para esta autora, la evaluación diagnóstica queda incluida en la formativa, ya que si su finalidad es conocer a los alumnos y sus puntos de partida, entonces es algo a realizar durante todo el ciclo escolar. Y la sumativa, de igual manera se agrega a la formativa, dado que al llevarla a cabo se tiene en perspectiva todo lo valorado bajo ésta última, (Lacueva, 1997, pág. 131).

³Para las preguntas 55 y 56 no se reporta la muestra de primaria dado que no pudieron ser categorizadas sus respuestas (ejemplos: *Leer / Desfile / Que algunos se equivocan / Aburridas / Mate*)

⁴ Un 10.91% reportaron no saber o no contestaron.

⁵ Otras respuestas: todas son positivas (3.90%), no hay prácticas positivas (8.5%), no sabe, no hubo respuesta o no entendió la pregunta (16.40%)

