

Evaluación del desempeño

2024-07-16

Evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño es el tipo de evaluación que se ejerce en el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC); es la valoración de las acciones y productos que realiza el estudiante durante el proceso de aprendizaje, la cual permite retroalimentar su aprendizaje y validar el desarrollo de sus competencias. Este documento presenta una serie de elementos conceptuales y técnicos sobre la evaluación del aprendizaje, haciendo especial énfasis en la evaluación del desempeño y la evaluación auténtica, que corresponden al MEBC.

La evaluación del desempeño es el tipo de evaluación que se ejerce en el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC); es la valoración de las acciones y productos que realiza el estudiante durante el proceso de aprendizaje, la cual permite retroalimentar su aprendizaje y validar el desarrollo de sus competencias. Este documento presenta una serie de elementos conceptuales y técnicos sobre la evaluación del aprendizaje, haciendo especial énfasis en la evaluación del desempeño y la evaluación auténtica, que corresponden al MEBC.

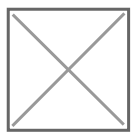
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

[EduTrends](#)

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey

Descargue el informe completo en [formato PDF](#)

INTRODUCCIÓN



El proceso de evaluar el aprendizaje ha sido tradicionalmente una de las formas más comunes de dar crédito sobre el conocimiento o destrezas que posee una persona frente a la demanda de brindar información o resolver una situación problemática. Los primeros registros de evaluaciones vinculadas con el aprendizaje datan desde la Edad Media. Sin embargo, fue hasta la edad moderna cuando la evaluación del aprendizaje se vinculó formalmente a la educación escolarizada, con la inserción de diversos procesos de valoración sobre lo aprendido.

Fue a partir del siglo XVII cuando el enfoque formativo de la evaluación cambió. Las condiciones económicas, sociales y políticas de finales del siglo XVII y del siglo XVIII orillaron a las sociedades en proceso de transformación hacia la industrialización a establecer diferentes técnicas de evaluación, que permitieran articular su función acreditadora para tener un mayor control sobre los procesos formativos. Por lo tanto, se requería conjuntar criterios para poder emitir juicios sobre el aprendizaje de manera más precisa. Así, de forma paulatina, el examen empezó a cobrar importancia como instrumento evaluador.

Las características de la instrucción académica durante el siglo XIX y los primeros años del siglo XX fueron perfilando la evaluación como la conocemos hoy: un proceso unificado para determinar los alcances de los aprendices, bajo los mismos criterios, estándares y circunstancias, expresados con un valor numérico (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Escudero, 2003). Es evidente la fuerza del trinomio “objetivos de aprendizaje-examen-calificación” como la fórmula que ha dado vigor y horizonte a los procesos de formación; sin embargo, es innegable que la evaluación del aprendizaje está cobrando diferentes matices, a partir de la inserción de diversas perspectivas de lo que debe ser la formación.

La tendencia actual marca la valía de la evaluación del desempeño como elemento predominante ante el hecho de haber cuantificado el saber por muchos años (Hattie y

Timperley, 2007; Palm, 2008; Shute, 2008; Stiggins y Chappuis, 2005). Esto exige pasar de una visión reduccionista de la evaluación del aprendizaje a una más amplia y plural, donde los juicios se construyan bilateralmente (profesor-alumno/entre alumnos) y se vinculen con el contexto. Los resultados constituyen piezas de información más significativas para el aprendiz que una calificación.

La intención de este documento es presentar una serie de elementos conceptuales y técnicos sobre la evaluación del aprendizaje, haciendo especial énfasis en la evaluación del desempeño y la evaluación auténtica, que corresponden al Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC) (Observatorio de Innovación Educativa, 2015a) y al Aprendizaje Basado en Retos (ABR) (Observatorio de Innovación Educativa, 2015b). A lo largo del documento también se abordan aspectos tales como el papel del profesor en esta transformación, además de consideraciones provenientes de la investigación educativa e innovaciones en este campo, que podrían orientar sobre cómo estimular el cambio en procesos de evaluación en el marco de la educación superior.

Cambio de paradigma: de la evaluación centrada en el conocimiento a la evaluación centrada en el desempeño

Para comprender la naturaleza de la evaluación del aprendizaje en sus diferentes aproximaciones y prácticas, es preciso conocer primero las diferentes visiones desde las que se observa la evaluación en el proceso formativo. Por este motivo, se abordarán los paradigmas desde los cuales se explica la evaluación del aprendizaje en este documento: el positivismo y la hermenéutica.

EL PARADIGMA POSITIVISTA llevó a postular que el conocimiento emerge a través de la observación y la construcción de un proceso sistemático de predicción, permeando la metodología cuantitativa en todas las ciencias, inclusive en las sociales. Así, nació la pedagogía por objetivos, la cual proponía una forma de planificar y guiar el desarrollo de la enseñanza para hacer del planteamiento curricular una herramienta eficiente al servicio de un proyecto pedagógico (Perrenoud, 1990; Sacristán, 1982).

En este sentido, el positivismo ha dejado un gran legado en la evaluación del aprendizaje, pues a lo largo de la historia se han realizado varios avances en la organización y sistematización de la evaluación. Por ejemplo, desde la década de los 40 a la fecha, con las aportaciones de R. Tyler, la evaluación se ejerce en función de medir los alcances de las metas educativas dentro y fuera del aula, conforme a las necesidades del desarrollo económico y social de los países. No obstante, según Thomas (1998), el positivismo también dejó secuelas negativas en el campo de la pedagogía y la investigación educativa, como el hecho de privilegiar el pensamiento sistemático y ordenado, enfatizando el “qué” y desestimando el “cómo”, lo cual afecta la conducción de procesos de reflexión sobre el propio aprendizaje.

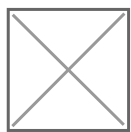
LA HERMENÉUTICA explica el mundo y sus fenómenos a partir de la capacidad interpretativa del individuo y la comprensión particular de su entorno, ya que la vida de cada persona es dinámica y única. A inicios del siglo XX, en el mundo educativo este paradigma se estudió con mayor énfasis desde la fenomenología, la cual privilegia la experiencia del alumno para lograr su aprendizaje. Así, se fortalecieron aproximaciones pedagógicas que derivan en modelos educativos que coexisten con la escuela tradicional, como es el caso del constructivismo.

Respecto a los procesos de evaluación del aprendizaje desde esta visión, Díaz -Barriga y Hernández (2002) aseguran que la evaluación debe ser continua, tomando en cuenta los procedimientos y variables que se presentaron en el momento del aprendizaje y que permitieron la construcción del conocimiento.

Adicionalmente, se debe integrar la interacción con personas y con el medio, elementos que ayudan a construir el aprendizaje, ya que se busca que lo aprendido tenga significado para la vida del alumno. Es por este motivo que la contextualización es de gran importancia en el marco de esta visión.

La perspectiva que plantea la hermenéutica hace que los instrumentos de evaluación busquen recolectar información para interpretar el continuum del proceso de aprendizaje. Se valora el uso de preguntas de reflexión, la observación de las actividades realizadas por los alumnos, los registros anecdóticos, los diarios de clase, la elaboración de portafolios y uso de rúbricas, entre las principales herramientas de evaluación. Estos mecanismos se sustentan en una serie de datos alusivos al

contexto, lo cual es crucial para la interpretación y posterior toma de decisiones.



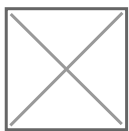
La evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño es el tipo de evaluación que se ejerce en el MEBC. Esta evaluación involucra la observación, el seguimiento y la medición de las conductas de los alumnos en el momento en el que se encuentran efectuando alguna acción relacionada con el proceso de aprendizaje, sea de manera individual o colectiva (Hancock, 2007). Con esta actividad se espera que el alumno demuestre la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades en uno o varios ámbitos disciplinarios. Los productos o propuestas que se generen conforman el cúmulo de evidencias que permiten inferir el nivel de las competencias logradas al momento de la evaluación.

En el marco de la evaluación del desempeño, los estudiantes crean, producen y dan soluciones a partir de sus conocimientos, en un contexto y con un fin determinado, para lo cual realizan procesos de pensamiento de alto nivel. Los juicios que se emiten a partir de un proceso de evaluación del desempeño se deben enriquecer con puntos de vista diversos, más allá del académico: clientes potenciales, empleadores, ciudadanos, etc. (Morrow et. al, 2015).

La evaluación auténtica

Dentro del marco de referencia relacionado con la evaluación del desempeño, se encuentra inmersa la evaluación auténtica. Diferentes autores definen este tipo de evaluación como aquella que se vincula con escenarios del mundo real. Se busca que sus mecanismos tengan significado y valor que trasciendan los muros escolares, para una mayor concordancia entre la tarea y las condiciones en las que se evalúa (Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014; Frey, Schmitt y Allen, 2012). Para cumplir con esta intención, la evaluación auténtica debe incluir en su esencia los siguientes elementos:



A través de la evaluación auténtica se espera que profesores y estudiantes crucen los muros universitarios para insertarse en la comunidad, donde los ciudadanos y, especialmente, los empleadores puedan estimar las capacidades con las que cuentan los estudiantes para hacer frente a los retos del nuevo milenio.

Una de las condiciones para ejercer la evaluación del desempeño de forma exitosa es fundamentar las decisiones que se tomen alrededor de su planeación, instrumentación, interpretación de resultados y procesos de mejora en marcos teóricos robustos. Esto permitirá emitir juicios sobre las acciones observadas de una manera clara y argumentada.

Los marcos teóricos se utilizan para interpretar en cuál estadio se encuentra el estudiante en el dominio de un conocimiento o en el desarrollo de una destreza, así como para comprender cómo se relaciona con su entorno. Por lo anterior, para dar soporte a los resultados de la evaluación, no solo se necesita una teoría, sino una serie de marcos teóricos. Así, se podrían considerar la teoría de expertos y novatos (Chi, Feltovich y Glasser, 1998; Chi, Glasser y Farr, 1988; Leinhardt, 1989); las teorías y modelos de resolución de problemas (Gick, 1986; Holyoak, 1991; Polya, 1957); y, las taxonomías de procesos cognitivos, psicomotores y socio-emocionales (Harrow, 1972; Marzano y Kendall, 2007; Simpson, 1971; Bloom et al., 1969). Estos marcos teóricos, alineados con la visión, misión y perspectiva de la función formativa de cada institución, constituirán un marco de referencia para ejercer la evaluación del desempeño.

Es fundamental que cualquier esfuerzo por consolidar un sistema de evaluación en el MEBC se realice a la luz de las teorías. Estas permitirán interpretar y sostener los juicios que emanen de la evaluación. De otra forma, sería improbable que tanto docentes como estudiantes pudiesen apropiarse de la información (resultados del desempeño, retroalimentación) de forma significativa para trabajar en su mejora.

Beneficios

Una ventaja primordial que brinda la evaluación del desempeño es la relación que establece con las prácticas que fomentan el aprendizaje constructivista y vivencial (Hancock, 2007). Es preciso recordar que estas prácticas llevan al estudiante a actuar.

A continuación se mencionarán los principales beneficios de la evaluación del desempeño, tanto para el logro del aprendizaje, como para el estudiante, el profesor y la sociedad (Ahumada, 2005; Astin y Antonio, 2012; Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014; Díaz-Barriga, 2006; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Hancock, 2007; Hill y Barber, 2014; Kan y Bulut, 2014; Stiggins, 2001; Stipek, 2002; Van Gaal, 2013).

Para el logro del aprendizaje

- Clarifica el propósito del aprendizaje, especialmente ante situaciones donde existe un entramado complejo de conocimientos que tienen sus orígenes en diversas disciplinas.
- Permite enfocarse en habilidades complejas, como el manejo y solución de problemas intelectuales y sociales.
- Considera problemas contextualizados que dan cuenta de actitudes y valores mostrados.
- Evalúa la habilidad del estudiante en la acción, donde puede observarse el rol desempeñado, así como las formas de interacción y cooperación con otros estudiantes.
- Valora los procesos de pensamiento de los estudiantes así como los productos que realizan.

Para el alumno

- Genera mayor confianza al tener control sobre los resultados del desempeño. Mediante la participación activa del estudiante, la evaluación toma relevancia y

significatividad.

- Incrementa la motivación y el compromiso al tener evaluaciones frecuentes y retroalimentación oportuna, a diferencia de contar con una sola evaluación al final del proceso, lo que podría generar mayor presión para el estudiante.
- Permite tener una idea más clara de lo que necesita hacer para mejorar sus habilidades, se le muestra el progreso que ha tenido y las áreas específicas en las que necesita trabajo adicional.
- Propicia la autorregulación del aprendizaje. El estudiante reflexiona sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad, lo que le permite autoevaluarse.

Para el profesor

- Permite detectar el nivel de progreso de los alumnos a fin de realizar actividades preventivas, remediales o de reforzamiento.
- Propicia oportunidades variadas y múltiples para observar y documentar el aprendizaje, con la intención de mejorar el desempeño mostrado por los alumnos.
- Permite supervisar, autoevaluar y perfeccionar las propias prácticas de evaluación.

Para la sociedad, las organizaciones y las empresas

- Proporciona una mayor comprensión de las competencias que los alumnos poseen, al haber consistencia entre el perfil de egreso y las habilidades logradas por el estudiante.

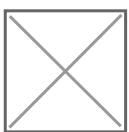
- Permite aportar su experiencia en la evaluación y validación de las habilidades de los estudiantes.

Escenarios y técnicas didácticas como marco de referencia

Escenarios para el aprendizaje y la evaluación

El profesor puede utilizar diferentes técnicas didácticas para apoyar al alumno a desarrollar las competencias deseadas. Al decidir qué técnica didáctica podría apoyar mejor el proceso de aprendizaje, es fundamental reconocer los alcances de la competencia y el momento en el que el alumno se encuentra en su plan de estudios. Posteriormente se pueden visualizar posibles escenarios para el aprendizaje y la evaluación. Con base en esta información es posible visualizar el tipo de actividad o proyecto que sea más conveniente para comprobar que el alumno adquirió las competencias esperadas (Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014).

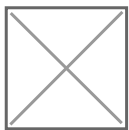
Cabe destacar que la elección del escenario varía de acuerdo con el grado de control que el profesor tiene sobre la situación de aprendizaje y el grado de inmersión que desea que los alumnos experimenten. Así, estos escenarios pueden ser estructurados, semiestructurados o reales.



Técnicas didácticas e instrumentos de evaluación

Así como un médico tiene diversas herramientas para evaluar las necesidades de sus pacientes, los profesores también utilizan distintos mecanismos que les permiten observar y analizar el desempeño del alumno. Estos mecanismos apoyan el proceso de evaluación de habilidades o conceptos en múltiples contextos y formas (Sturgis y Patrick, 2010). Tal es el caso del uso de técnicas didácticas que favorecen el desarrollo de competencias, las cuales se aplican tanto en escenarios estructurados como reales.

A continuación se describe el resultado esperado del trabajo de los alumnos para cada una de las técnicas didácticas (DIIE, 2013).



Una mirada crítica

Si bien son evidentes los beneficios que tiene la evaluación del desempeño para el logro del aprendizaje, también es conveniente tener una mirada crítica sobre algunos elementos que subyacen a esta práctica y que nos permiten ver sus limitantes. Estas críticas se refieren a su (1) subjetividad, (2) pragmatismo y (3) operacionalismo (Brualdi, 1998, citado en Kan y Bulut, 2014; Del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Macchiarola, 2007; Moreno y Soto, 2005).

1. SUBJETIVIDAD: Mientras los resultados en la evaluación tradicional pueden ser fácilmente calificados como correctos o incorrectos, esta distinción no es tan fácil de definir en la evaluación del desempeño, debido a la coexistencia de datos cualitativos y cuantitativos.

Es preciso recordar que la evaluación del desempeño se basa en teorías y taxonomías del aprendizaje que le confieren objetividad en la elaboración de descriptores y mecanismos que permiten inferir el nivel de desempeño alcanzado.

2. PRAGMATISMO: Otra crítica que se hace a la evaluación del desempeño parte del hecho de enmarcarse en el MEBC. Existen afirmaciones sobre los orígenes de este modelo educativo, vinculándolo con aspectos meramente económicos. Del Rey y Sánchez-Parga (2011) mencionan que el MEBC “reduce la educación a la fabricación de un alumno económicamente performante, adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo” (p. 235). Por consecuencia, se corre el riesgo de que mediante la evaluación solo se aprecie el aprendizaje racional-lógico del individuo que le sea útil para el trabajo.

Ante estas consideraciones, cabe señalar que la educación basada en competencias incluye conocimientos, bases conceptuales y el trabajo con competencias transversales. Estas últimas se refieren al desarrollo de actitudes y valores necesarios para desempeñarse en diferentes contextos y situaciones de la vida personal y social.

3. OPERACIONALISMO: Uno de los procesos que demanda evaluar el desempeño es poder desagregar una serie de elementos de competencia (o subcompetencias) como unidades observables. Este proceso (definido como operacionalismo) lleva consigo el riesgo de dejar de valorar la complejidad e intencionalidad de la competencia, es decir, solo observar acciones aisladas que no den cuenta del sentido en que se realiza la acción.

No obstante, es preciso recordar que toda valoración se hace en un marco de desempeño referido a una actividad o tarea integradora.

Descargue el informe completo en [formato PDF](#)

REFERENCIAS:

- Ashford-Rowe, K., Herrington, J. y Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Bloom, B. S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. y Krathwohl, D.R. (1969). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: By a Committee of College and University Examiners: Handbook 1*. David McKay.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. y Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121- 152.

- Chi, M. T. H., Glasser, R. y Farr, M. J. (1988). The nature of expertise. Hillsdale, EE.UU.: Erlbaum.
- Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 15, 233-246.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. En F. Díaz y G. Hernández, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (pp. 349-425). México: McGraw-Hill.
- DIIE (2013). Técnicas didácticas. Tecnológico de Monterrey. Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles. Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/index.htm>
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Relieve, 9(1), 11-43. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Frey, B., Schmitt, V., y Allen, J. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. Practical Assessment, Research and Evaluation, 17(2). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=2>
- Gick, M. L. (1986). Problem-solving strategies. Educational Psychology, 21, 99-120.
- Hancock, D. (2007). Effects of performance assessment on the achievement and motivation of graduate students. Active Learning In Higher Education, 8(3), 219-231.
- Harrow, A. J. (1972). A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives. Nueva York, EE.UU.: Addison-Wesley Longman.

- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 301-304). Cambridge, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Kan, A. y Bulut, O. (2014). Crossed random-effect modeling: examining the effects of teacher experience and rubric use in performance assessments. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 1-28. Doi: dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.57.4
- Macchiarola, V. (2007). Currículum basado en competencias. Sentidos y críticas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 8(14), 39-46.
- Marzano, R.J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, EE.UU.: Corwnin Press. Meyer- Adams, N., Potts, M. y Koob, J., Dorsey, C. y Rosales, A. (2011). How to tackle the shift of educational assessment from learning outcomes to competencias: one program's transition. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 489-507.
- Moreno, P. y Soto, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educación*, 35, 73-80.
- Morrow Jr, J. R., Mood, D., Disch, J., y Kang, M. (2015). *Measurement and Evaluation in Human Performance* (5ta ed). Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.
- Observatorio de Innovación Educativa (2015a). *Edu Trends Educación Basada en Competencias*. Febrero 2015. Recuperado de: <http://observatorio.itesm.mx/edutrendsebc>

- Observatorio de Innovación Educativa (2015b). Edu Trends Aprendizaje Basado en Retos. Octubre 2015. Recuperado de:
<http://observatorio.itesm.mx/edutrendsabr>
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. Practical Assessment Research & Evaluation, 13(4). Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4>
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, España: Morata.
- Polya, G. (1957). How to solve it: A new aspect of mathematical method (2a. ed.). Princeton, EE.UU.: Princeton University Press. Quiñones, D. (2004). Evaluar... para que aprendan más. Revista Iberoamericana de Educación (versión digital), 10.
- Sacristán, J. G. (1982). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madris, España: Morata.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. Review of educational research, 78(1), 153-189.
- Simpson, E. (1971). Educational objectives in the psychomotor domain. En M. B. Kapfer, Behavioral Objectives in Curriculum Development: Selected Readings and Bibliography (pp. 60-67). Englewood Cliffs, EE.UU.: Educational Technology Publications.
- Stiggins, R. y Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. Theory into Practice, 44(1), 11-18.
- Thomas, G. (1998). The myth of rational research. British Educational Research Journal, 24(2), 141-161.

CRÉDITOS:

Esta es una adaptación del documento "[evaluación del desempeño](#)" de la serie [EduTrends](#) y publicado originalmente por el [Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey](#). Las opiniones expresadas en esta adaptación son exclusiva responsabilidad de su autor o de sus autores y no son avaladas por el Tecnológico de Monterrey.

Equipo del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey: José Escamilla, Eliud Quintero, Karina Fuerte, Esteban Venegas, Katiuska Fernández, Josemaría Elizondo, Rubí Román. El Observatorio agradece a: Jorge Rodríguez, Ismael Piedra, Gabriela Flores, Ricardo Valenzuela, Liliana Manrique, Luis Vargas, Verónica Pedrero, Francisco Ayala. Colaboradora especial: [Katherina Gallardo](#)

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir este material en cualquier medio o formato, adaptar, remezclar, transformar y crear a partir del material sin cargo o cobro alguno por alguno de los autores, coautores o representantes de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons: Atribución - No Comercial - Compartir Igual 4.0 internacional. Algunas de las Imágenes pueden tener derechos reservados.

Publicación de este documento en EDUTEKA: Octubre 27 de 2016.

Última modificación de este documento: Julio 16 de 2024.