



VALIDACIÓN TÉCNICA DE UN CUESTIONARIO PARA MEDIR LA AUTORREGULACIÓN DE ALUMNOS DE PREESCOLAR

César Augusto Cardaña Ojeda
Escuela Normal de Ticul

Delfi Carolina Sansores Orozco
Escuela Normal de Preescolar

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y Socio-afectivos.

Tipo de Ponencia: Aportación teórica.

Resumen:

Este reporte informa el proceso seguido para la construcción y la validación técnica de un instrumento para medir el nivel de Autorregulación de alumnos de educación preescolar. El interés por desarrollar este trabajo se originó a partir de que sus autores evidenciaron problemas recurrentes y agravados de conducta escolar en la población mencionada; debido a que tales comportamientos fueron asociados ex ante, a la incapacidad de los niños para regular sus impulsos y deseos, y porque ello obraban en detrimento severo y constante del ambiente de aprendizaje del aula, se determinó la necesidad de contar con una herramienta que ofreciera un diagnóstico sistemático y preciso de la situación, con miras a tomar acciones sustentadas de intervención. Para lo anterior, se llevaron a cabo diversas acciones y pruebas de corte cuantitativo para garantizar la validez racional, de contenido, de constructo y la estabilidad del instrumento. Al término de este proyecto se construyó una escala de observación de conductas, con 21 reactivos distribuidos en tres dimensiones teóricas o indicadores, y con adecuados atributos psicométricos, que apoyan su uso para el fin expuesto.

Palabras clave: Autorregulación, Escala, Validación técnica, Psicometría.

Introducción

En diversos grupos de alumnos de preescolar se encontraron conductas inapropiadas que por su grado de expresión y su frecuencia, interferían severamente con el desarrollo óptimo de las actividades de enseñanza previstas por las responsable del aula; así, la mayoría de los alumnos tenían dificultades para regular por sí mismos sus impulsos y deseos, y reaccionaban en forma exhaltada o impulsiva cuando se les contravenía en diversas situaciones, incluso cuando éstas eran cotidianas o irrelevantes, lo que afectaba el ambiente de trabajo de todos los integrantes del grupo.

Al realizar una revisión teórica sobre estas conductas manifiestas, se encontró que correspondían con la falta de Autorregulación, un recurso personal psicológico que puede ser definido conceptualmente como la capacidad de decidir sobre una conducta como respuesta a una situación, con adecuación a patrones sociales aceptables y al bienestar físico y emocional personal, esto es, que la conducta sea regulada tanto en la interacción con otras personas, como en solitario. Esta capacidad general comprende para niños en edad preescolar, tres ámbitos o dimensiones particulares: el mantenimiento de la atención, el control de emociones y el manejo conductual (Bandura, 1962; Kaygusuz & Ozpolat, 2016; Labarrere, 1944; Prencipe & Zelazo, 2005; Sassemberg & Fehr, 2012; Shanker, 2016a; Shanker, 2016b; Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007; Vigotsky, 1988).

Objetivo planteado.

A partir de identificar esta situación, se planteó la necesidad de contar con un instrumento válido, confiable, vigente y adecuado al contexto de la población del estudio, para recabar datos que coadyuvaran a planificar un proyecto de intervención.

Después de realizarse la búsqueda de un instrumento con las características referidas sobre el objeto de medida en espacios académicos pertinentes, como el Education Resources Information Center (ERIC), la American Psychological Association (APA), o el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), y no encontrarse el instrumento específico pretendido, se planteó la necesidad de construir y validar los atributos psicométricos de un instrumento para medir el nivel de Autorregulación de alumnos de preescolar, lo cual se constituyó en el objetivo cuyo abordaje se reporta en este documento.

La Autorregulación y el Aprendizaje.

Este problema se consideró relevante, dado que la Autorregulación se ha asociado con la calidad del aprendizaje y la formación de rasgos de personalidad positivos para desarrollar una vida controlada, con los beneficios que esto puede ofrecer para el cumplimiento de las metas de un plan de vida, que incluya el ámbito escolar.

Por ejemplo, Saíenz, Carbonero y Román (2014) realizaron un estudio sobre la Autorregulación, que fue titulado 'Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de cinco a siete años', el cual tuvo dos objetivos: el primero fue comprobar si la enseñanza de estrategias de autorregulación a niños pequeños

Por ejemplo, el cuestionario de autorreporte creado por Flores y Cerno (2000), se dirige a alumnos preadolescentes, y explora aspectos tales como las estrategias de apoyo, estrategias metacognitivas y la motivación, que son los elementos personales cognitivo-afectivos presentes en todo acto de aprendizaje a los que el estudiante atribuye el poder hacer la tarea (Osés, Aguayo, Duarte, & Manuel, 2014).

Para Tangney, quien por cierto, considera sinónimos a la Autorregulación y al Autocontrol, se puede medir la Autorregulación a través de situaciones concretas, mediante distintos índices derivados de la realización de tareas, sin embargo, señala que estas actividades también se deben medir mediante cuestionarios que evalúen las maneras de comportamiento habitual de las personas: en este caso, el autor propone el modelo de una escala, que al igual que en caso anterior, excede la maduración cognitiva de los niños en edad preescolar (Tangney et al, en Bermúdez, Pérez, Ruiz, Sanjuan, & Rueda, 2011).

También se encuentra el caso de investigadores se han dado a la tarea de revisar los instrumentos de autorregulación ya contruidos por otros académicos, para poder validarlos y aplicarlos en diferentes estudios: tal es el caso de Parres y Flores (2011), quienes encontraron varios modelos entre los que destaca el de Pintrich (2000) quien desarrolló un robusto instrumento de auto-reporte, pero que demanda al usuario la capacidad de reflexionar en forma profunda sobre su persona, lo que en edad preescolar no es plenamente viable, al menos en el nivel que implica esta herramienta.

En otro caso, Garrido, Cupani, Marcos, y Arbach en 2017, analizaron la prueba Self-Control Scale (SCS), para alumnos de primaria, y la versión BCS, para alumnos de secundaria, elaboradas originalmente por Tangney, Baumeister y Boone en 2004; aquí se encontró que las pruebas permitían evaluar con adecuada validez concurrente la capacidad que tienen los individuos para dejar sin efecto, modificar o dejarse llevar por tendencias internas impulsivas, es decir: autorregularse.

De nueva cuenta, la población usuaria de estos materiales debía poder leer y contar con recursos cognitivos de introspección que no se encuentran en alumnos de edad preescolar; así fue que se consolidó la decisión de construir y validar un instrumento para usuarios en edad preescolar.

Método.

Para abordar esta tarea, se optó por seguir un método cuantitativo, basado en los principios técnicos de la psicometría, tanto para el diseño del contenido de la escala, como para las diversas pruebas que habrían de realizarse respecto de su validez y confiabilidad.

Para los casos de las pruebas de significancia, se estableció para todos los casos, un valor de alfa del 5%, como es convencional para las ciencias sociales y del comportamiento (Nunnaly, 1987). Para desarrollar los diversos cálculos y pruebas estadísticas implicadas en este proyecto se usó el paquete software Statistical Package for Social Science (SPSS).

Desarrollo

Proceso para la construcción y validación del instrumento de investigación.

A partir de plantearse el objetivo de construir dicho instrumento, se decidió que éste sería un inventario llenado por un adulto observador, en este caso, la profesora o profesor de preescolar, por lo que el instrumento sería respondido de acuerdo a las observaciones que realizan los titulares frente a grupo, quienes calificarían a sus alumnos de acuerdo a la escala establecida en el instrumento. Esta medición no podría realizarse de otro modo, por ejemplo, a través del autorreporte, debido a las características de la población-objetivo, ya que los alumnos de la edad preescolar no cuentan con las herramientas intelectuales que se necesitarían para acceder en forma eficiente u objetiva a la información que se requiere para medir su Autorregulación; esto es, que aún no cuentan con la capacidad de lectura y escritura, además de no tener la madurez suficiente para realizar esta tarea de forma autónoma.

Posteriormente, se realizó una revisión exhaustiva de fuentes teóricas vigentes y de reconocida autoridad académica, para definir al objeto de medida, es decir, la Autorregulación, cerciorándose de que esta definición se ocupara del tipo de población del estudio; así, se ratificó la definición que fue propuesta por los autores de este reporte en la sección anterior (Cfr. Planteamiento del Problema, Pág. 2).

A partir de esta definición se redactaron 21 reactivos correspondientes a los tres indicadores o dimensiones planteados en la definición del objeto de medida (a) mantenimiento de la atención, b) control de emociones, c) manejo conductual) mediante un trabajo conjunto entre la responsable directa del trabajo y un asesor metodológico.

Para la redacción de estos elementos, se siguieron principalmente, los criterios de pertinencia sugeridos por Adkins (1990), Namakforoosh (2014), Airasian (2002) y Nunnaly (1987).

Para revisar y fortalecer la validez de contenido de los reactivos elaborados en esta etapa, se solicitó el apoyo a la maestra en psicología clínica infantil Pamela Karina Herrera López, quien además de contar con un perfil académico idóneo para el caso, también contaba con la experiencia provista por siete años de trabajo con niños en el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) municipal de la ciudad de Mérida, Yucatán.

La revisión de esta profesional aportó comentarios y sugerencias para la mejora de cada uno de los diversos apartados del instrumento, realizando aportaciones que contribuyeron a una mejor redacción en el apartado de los reactivos: al término de este trabajo, que implicó un profundo análisis, se establecieron 22 reactivos depurados.

Una vez estructurado este modelo preliminar, la acción siguiente fue realizar su pilotaje para verificar su nivel de confiabilidad; esto se realizó administrando el modelo de la prueba a 71 alumnos de tercer grado de preescolar, determinados por la técnica Conglomerados (Marczyk, De Matteo, & Festinger, 2005).

Los datos recabados de este pilotaje se sometieron a la prueba Alfa de Cronbach, que mostó un coeficiente de estabilidad de .875, que se considera una alta confiabilidad, de acuerdo a los criterios de Ong y Van Dulmen (2007).

Dado este resultado, se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio para revisar la la Validez de Constructo del instrumento, lo cual se realizó por el método de Componentes Principales, una rotación Varimax.

De este procedimiento se encontraron tres factores con autovalores superiores a 1, que explicaron el 71.6% de la varianza registrada.

La extracción de los componentes rotados por este procedimiento se presenta en la tabla 1, en la que se puede corroborar que el nivel de saturación mínimo por elemento fue superior a .4, como establecen Hair et al., 1999, en Zamora, Monroy, y Chávez (2009).

Tabla 1: Matriz de correlaciones en la extracción de componentes rotados

COMPONENTES ROTADOS	COMPONENTE		
	1	2	3
REACTIVO 22	.884	.052	.188
REACTIVO 17	.870	.036	.073
REACTIVO 10	-.837	-.082	-.062
REACTIVO 9	.826	.274	.198
REACTIVO 8	.799	.302	.206
REACTIVO 21	.794	.081	.294
REACTIVO 15	.607	.093	.604
REACTIVO 16	.590	.367	.353
REACTIVO 13	.547	.355	.459
REACTIVO 18	.190	.888	.034
REACTIVO 4	.157	.883	.007
REACTIVO 2	.024	.882	-.051
REACTIVO 1	.160	.839	.099
REACTIVO 6	.046	.833	.123
REACTIVO 5	.090	.811	.228
REACTIVO 19	.511	.547	.042
REACTIVO 3	-.520	.533	-.173
REACTIVO 7	.040	.165	.931
REACTIVO 14	.426	.120	.804
REACTIVO 12	.017	.393	.760
REACTIVO 11	.211	.368	.527
REACTIVO 20	.415	.342	.488

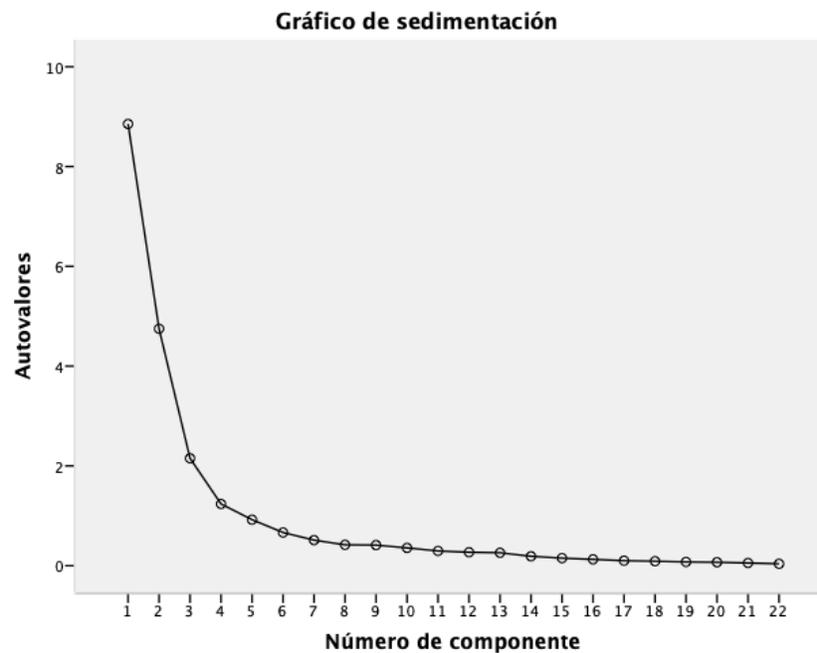
Posteriormente, se revisaron los valores de la prueba Kaiser, Meyer, Olkin, o KMO, por sus siglas, que mostó un p valor inferior al 5% (o su equivalente: .05) del nivel de alfa establecido (sig.: .000), con lo cual se consideró pertinente al proceso seguido para el análisis factorial de la muestra de elementos (De la Fuente, 2011). Lo anterior se especifica en la tabla de reporte de esta prueba de adecuación muestral:

Tabla 2: Reporte de la Prueba KMO

MEDIDA DE ADECUACIÓN MUESTRAL DE KAISER-MEYER-OLKIN.		.828
PRUEBA DE ESFERICIDAD	CHI-CUADRADO APROXIMADO	.828
	GL	.828
DE BARTLETT	SIG.	.828

Por otra parte, en la figura 1 se ofrece el reporte gráfico del procedimiento realizado, en el que se pueden observar los tres componentes no sedimentados a partir del autovalor 1, y también se puede percibir visualmente la desproporción de las distancias entre estos tres puntos, lo que refiere el número asimétrico de reactivos acumulados por factor.

Figura 1: Gráfico de sedimentación de los factores rotados en el análisis factorial.



Resultados.

A partir de los resultados encontrados en estas pruebas y revisiones, que apoyaban la pertinencia técnica del instrumento en construcción en cuanto a su Validez (Racional, de contenido y de Constructo) y su Confiabilidad por estabilidad, se estuvo en condiciones de definir la estructura final del instrumento (Tornimbeni, 2014), que quedó compuesto por 21 reactivos y tres indicadores, según se sugirió de los resultados del análisis de factores.

En la tabla 3 se muestra el modelo de la escala construida y validada:

Tabla 3: Versión final del instrumento

INDICADOR	REACTIVO
MANEJO CONDUCTUAL	1. SE INVOLUCRA EN LAS ACTIVIDADES DEL AULA AÚN SI NO SE LE COMPLACE UN DESEO.
	2. CUANDO SE LE LLAMA LA ATENCIÓN EVITA MOSTRAR UNA CONDUCTA NEGATIVISTA O DESAFIANTE.
	3. SI REACCIONA ANTE UNA SITUACIÓN O INFORMACIÓN TRISTE O CONMOVEDORA, PUEDE RETOMAR SUS ACTIVIDADES CUANDO SE LE SOLICITA.
	4. SI REACCIONA ANTE UNA SITUACIÓN O INFORMACIÓN FELIZ O GRATA, PUEDE RETOMAR SUS ACTIVIDADES CUANDO SE LE SOLICITA.
	5. ACATA LAS SANCIONES QUE RECIBE SI INCUMPLE LOS ACUERDOS DEL AULA.
	6. SIGUE LAS INSTRUCCIONES QUE RECIBE PARA LLEVAR A CABO SUS ACTIVIDADES DENTRO DEL AULA.
	7. PUEDE ESPERAR PARA RECIBIR UN REFORZADOR SI SE LE INDICA (JUGUETE, GOLOSINA, RECREO, ETC.)
	8. ACATA LOS ACUERDOS ESTABLECIDOS EN EL AULA.
MANTENIMIENTO DE LA ATENCIÓN Y EL INTERÉS.	9. CUANDO SE LE HABLA, SE MUESTRA ATENTO A LA INFORMACIÓN QUE SE LE DIRIGE O AL DIÁLOGO QUE SE ENTABLA.
	10. ANTE UNA PREGUNTA, OFRECE UNA RESPUESTA RELACIONADA DEL TEMA TRATADO (NO IMPLICA NECESARIAMENTE OFRECER UNA RESPUESTA CORRECTA, SINO DEMOSTRAR HABER ESTADO ATENTO AL TEMA).
	11. REALIZA PREGUNTAS ACERCA DE LO VISTO EN CLASE.
	12. SE MANTIENE CONCENTRADO EN UNA ACTIVIDAD, A PESAR DE DISTRACTORES COTIDIANOS DEL SALÓN.
	13. PUEDE RECUPERAR LA ATENCIÓN EN UNA ACTIVIDAD SI LA PIERDE.
	14. TERMINA LAS TAREAS QUE EMPIEZA.
	15. SIGUE LAS INSTRUCCIONES QUE RECIBE PARA LLEVAR A CABO SUS ACTIVIDADES ESCOLARES FUERA DEL AULA (PERO DENTRO DE LA ESCUELA, O EN UNA ACTIVIDAD ESCOLAR REALIZADA FUERA DE LA ESCUELA).
CONTROL DE LA EMOCIÓN Y EL IMPULSO.	16. SE MUESTRA PACIENTE AL LLEVAR A CABO LAS ACTIVIDADES DEL SALÓN.
	17. EVITA REACCIONAR CON IRA ANTE CONFLICTOS O CUANDO NO SE LE COMPLACE.
	18. CONTROLA SU MIEDO ANTE EVENTOS O ESTÍMULOS ATemorizadores o intimidantes que no ponen en riesgo su seguridad.
	19. PUEDE MOSTRAR EXPRESIONES CONDUCTUALES O VERBALES DE TRISTEZA, SIN GENERAR DESORDEN EN EL AULA.
	20. PUEDE MOSTRAR EXPRESIONES CONDUCTUALES O VERBALES DE FELICIDAD O AGRADO, SIN PROMOVER EL DESORDEN EN EL AULA.
	21. RESPETA TURNOS PARA HABLAR O PARTICIPAR.

Finalmente, se realizó una prueba de normalidad sobre los datos acopiados en el pilotaje, para decidir sobre el tipo de escala de calificación que se propondría para el instrumento; para ello, se usó la prueba Kolmogorov-Smirnov, de la que se obtuvo un p valor mayor al alfa establecido (Sig: .028), que sugirió que el comportamiento de la muestra revisada fue de tipo no paramétrico (Cfr. Cardeña, 2018), por lo que se optó por una escala basada en la media acumulada, con cinco niveles de Autorregulación, distribuidos en un rango del 0 al 4.

Conclusiones

A partir del trabajo desarrollado en torno a la construcción y validación de la escala para medir la Autorregulación de alumnos de preescolar, se construyeron las siguientes conclusiones:

La Autorregulación es un término que ofrece ambigüedad en cuanto a su definición; se puede relacionar con el Autocontrol, por la cercanía de sus implicaciones, pero se puede encontrar una distinción entre uno y otro caso en la literatura más actualizada: dicha distinción se encuentra en la conciencia del acto de autorregularse, por lo que implica tomar decisiones sobre el propio actuar, incluso de manera anticipada, mientras que el control se refiere a la reacción que se puede ofrecer a un impulso activado.

La literatura psicológica y pedagógica, señalan que la Autorregulación es un elemento importante para la calidad del aprendizaje, no solo escolar, sino el instrumental, que se aplica al día a día cotidiano, lo que dobla su importancia como factor relevante para el educador, por cuanto éste aspira, desde los recursos escolares, a preparar a sus alumnos para la vida.

Es posible contar con un instrumento técnico validado para medir en forma sistemática la variable Autorregulación en alumnos en edad escolar: los valores psicométricos asegurados en la versión que se presenta en este reporte, señalan que los valores concurrentes de validez interna obtenidos en los datos recabados por la escala, pueden ser usados para el fin métrico expuesto.

Una herramienta para medir la Autorregulación de niños en edad preescolar requiere adoptar la forma de escala para ser administrada por un observador adulto, ya que la madurez intelectual del sujeto-objeto del objeto de medida no cuenta con la consolidación suficiente para afrontar un ejercicio de autorreporte.

Se espera que este trabajo aporte un medio confiable para recabar datos que puedan ser usados por el profesional de la educación en proyectos de intervención y mejora, y apoyar líneas de trabajo en el tema de la Autorregulación, en reconocimiento de su relación con el aprendizaje, y en preparación para su inserción a la etapa escolar.

Referencias

- Adkins, D. (1990). *Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento*. México: Trillas.
- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: McGraw Hill.
- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. (Publicado posteriormente en, E. B. Page, [Ed.], *Readings for educational psychology*. New York: Harcourt, Brace & World, 1964.
- Bermúdez, J. , Pérez, A. , Ruiz, J. Sanjuan, P. y Rueda, B. (2011) *Psicología de la personalidad*. España: Graó.
- Cardena, C. A. (2018). Prueba de Levene en SPSS para la determinación de un grupo de control en cuasi experimentos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 23 (2). Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=g09aDwAAQBAJ&pg=PTI24&lpg=PTI24&dq=cardena+levене&source=bl&ots=xACsLuf3G&sig=ACfU3U37lgMWZ61B-ccPxWODwyV3Nvmn3A&hl=en&sa=X&ved=2ahUKewiPOLCphJHgAhULCTQIHd-cD2cQ6AEwCnoECAAQAQ#v=onepage&q=cardena%20levене&f=false>
- De la Fuente, S. (2011). *Componentes principales*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.estadistica.net/Master-Econometria/Componentes_Principales.pdf
- Kaygusuz, C., & Ozpolat, A. R. (2016). An Analysis of University Students' Levels of Self-control According to Their Ego States. *Eurasian Journal of Educational Research*. ERIC. EJI121960
- Labarrere, S. (1994) *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Angeles Editores.
- Marczyk, G., De Matteo, D., & D. Festinger. (2005). *Essentials of research design and Methodology*. Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc.
- Mischel, W. (2015). *El test de la golosina*. México: Debate.

- Namakforoosh, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Nunnally, J. (1987). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Ong, A. y Van Dulmen, M. (2007). *Oxford Handbook of Methods in Positive Psychology*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Osés, R., Aguayo, J., Duarte, E. y Manuel, J. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), Pp. 43-55. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/voll6nol/contenido-osesetal.html>
- Prencipe, A. y Zelazo, P. D. (2005). Development of affective decision-making for self and other: Evidence for the integration of first- and third-person perspectives. *Psychological Science*, 16, 501-505. <http://www.psych.utoronto.ca/~zelazo/>
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), Pp. 544-555
- Rojas, T., & Montes, J. A. (2008). *Autorregulación en niños preescolares a través de Situaciones de Resolución de Problemas en formato electrónico*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.iiis.org/cds2008/cd2008csc/cisci2008/paperspdf/c665fm.pdf>
- Sáiz, M., Carbonero, M. & Román, S. (enero, 2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1). Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/269394044>
- Sasseberg, K., & Fehr, J. (2012). Self-Control & Self-Regulation in social concepts. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(3).
- Shanker, S. (2016a). *Self-Reg. How to help your child (and You) break the stress cycle and successfully engage with life*. Estados Unidos: Penguin Press.
- _____ (2016b). *Self-Regulation versus Self Control*. Recuperado de <https://www.psychologytoday.com/us/blog/self-reg/201607/self-reg-self-regulation-vs-self-control>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2). Pp. 173 – 187. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, Pp. 271-324.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. y Olaz, F. (2014). *Introducción a la Psicometría*. Argentina: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades*, 1(3).
- Zamora, S., Monroy, L. y Chávez, C. (2009). *Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.