

TAMAI

Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

(Hernández y Hernández, Pedro, 1988; Madrid: TEA Ediciones)

Sobre la validez de constructo:

Afirma el autor en la introducción del Manual de este Test lo siguiente:

"Un adecuado análisis del rendimiento académico exige el conocimiento de factores de personalidad del alumno y, más concretamente, de su adaptación personal, escolar, social y familiar....."

...Es más, el conocimiento de la adaptación de los educandos debe ser por sí mismo, un objetivo operativo de la educación, además del rendimiento académico.."

Bien, partimos de dos supuestos que, a falta de un modelo conceptual al que se adhiera el autor, constituyen dos afirmaciones personales y gratuitas del mismo, que, por supuesto no compartimos.

1. Con relación a la necesidad de conocer factores de personalidad para llevar a cabo un "adecuado análisis del rendimiento académico", hubiera sido muy deseable que el autor explicara de qué manera, qué factores de personalidad, influyen en el rendimiento escolar...

¿Es acaso la extraversión un factor de pronóstico favorable o desfavorable? ¿cuáles son los factores que lo favorecen y cuáles lo perjudican? Pero, sobre todo, ¿cuál es el modelo conceptual en el que se fundamenta el autor para incluir este test y sus variables de modo que contribuyan a la explicación del alto o bajo rendimiento escolar?.

La ausencia total de fundamento conceptual de esta prueba nos obliga a proseguir su análisis de una manera cautelosa, a la espera de encontrar información relevante más adelante.

2. Por otra parte, la educación siempre aparece en todos los manuales de Pedagogía como una acción dirigida a los educandos, por lo que conocer la adaptación social, familiar y personal de éstos, no tiene ningún sentido que sea un objetivo operativo de la misma. Para más detalles puede consultar a Bloom, un autor del máximo prestigio en este campo.

Otra cuestión muy diferente sería considerar que los Profesores tutores, en cumplimiento de su función tutorial, deben conocer diversas características de los escolares; entre ellas, sus niveles de adaptación, de modo que puedan considerar -en su caso- la existencia de factores de estrés en la

vida del escolar, que pudieran ser detectados por aspectos de inadaptación familiar, social o personal.

Aún más: si el test trata de evaluar variables de los educandos: ¿qué papel juegan las variables siguientes?:

Educación Adecuada (Pa) (M) (estilo educativo de los padres evaluados por el hijo), subdividida, a su vez en subvariables:

Educación Asistencial-personalizada (Pa1) (M1)

Permisivismo (Pa2) (M2)

Restricción (Pa3) (M3)

Estilo Punitivo (Pa31) (M31)

Estilo Despreocupado (Pa32) (M32)

Estilo Perfeccionista (Pa33) (M33)

Discrepancia Educativa (Dis) (diferencias entre el estilo de educación del padre y de la madre)

Ambas (Pa) (M) y (Dis) no corresponden a características del sujeto en evaluación, ¿cómo es posible que más adelante el autor las considere de la misma naturaleza y efectúe una correlación (fiabilidad) entre estos elementos y los de escalas de características del sujeto.

Y, de otra parte, ¿qué sentido tiene la subdivisión en variables de segundo y tercer nivel de la variable Educación Adecuada?. Insistimos en la incongruencia de definir estas variables por el resultado de un ejercicio estadístico como es el Análisis Factorial de Correspondencia, tal y como indica el autor en la página 2 del manual. Aún más, ¿de donde procede la muestra poblacional de la que se ha generado este test? Si, como se indica en dicha página, el número de sujetos es de 1.200 (varones, por cierto; no hay mujeres en la muestra con la que **se construye este test**) de 3º de EGB hasta COU, esto proporciona un número de $1.200/10$ grupos = 120 sujetos por grupo escolar. Probablemente sea todos de un mismo Centro Escolar o a lo sumo de dos Centros. ¿Cómo es posible dotar de estructura factorial a un test a partir de una muestra poblacional tan sesgada (sexo único, ciudad única, posiblemente centro único?)

Convendría recordar aquí que la estadística, los procedimientos estadísticos deben estar al servicio de la conceptualización científica y no al contrario.

El autor debía haber comenzado por diseñar un test de acuerdo a un modelo conceptual (fuera este cual fuese), lo que constituiría su hipótesis de trabajo científico. La administración a una población muestral amplia y diversificada, permitiría poner a prueba la hipótesis de la estructura conceptual del test. Pero no al contrario, tal y como lo ha hecho el Dr. Hernández.

Son diversas las pruebas que, en tono de humor, ponen de manifiesto los gravísimos errores de considerar los resultados estadísticos como una prueba de la realidad cotidiana. Por ejemplo:

- **las estadísticas muestran que casi todos los accidentes de circulación se producen entre vehículos que ruedan a velocidad moderada. Muy pocos ocurren a más de 150 Km. por hora. ¿Significa esto que resulta más seguro conducir a gran velocidad?. No, de ninguna manera. Con frecuencia, las correlaciones estadísticas no reflejan causas y efectos. Casi todo el mundo circula a velocidad moderada, y como es natural, la mayoría de los accidentes se producen a estas velocidades.**
- **Si las estadísticas mostrasen que la mortalidad por tuberculosis es mayor en Segovia que en las demás provincias, ¿significaría esto que el clima segoviano favorece el contagio tuberculoso?**
- **Todo lo contrario. El clima segoviano es tan beneficioso para los tuberculosos que muchos acuden allí para restablecerse. Naturalmente, ésta es la causa de que aumenten allí los fallecimientos provocados por el mal.**
- **Un reciente estudio psicopedagógico ha mostrado que los niños de pie grande saben leer mejor que los de pie pequeño. ¿Permitirá el tamaño del pie medir la capacidad de lectura de los niños?**
- **No, desde luego. El estudio se hizo sobre escolares que están en crecimiento. Todo cuanto se demostró en él es que los niños mayorcitos, cuyos pies son más grandes, leen mejor que los pequeñines.**

Tomado de la web: <http://platea.pntic.mec.es/jescuder/estadist.htm>

La lectura del manual del test nos lleva de sorpresa en sorpresa ya que el autor, como comentamos anteriormente, no parte de una definición del constructo ADAPTACIÓN, sino que el constructo que pretende medir se define por el análisis factorial al que somete los resultados del test en una muestra de población. Esta ha sido una práctica frecuente en el siglo pasado en los instrumentos diseñados bajo el principio "*vamos a ver que encontramos*". Así, el manual omite el método seguido para elaborar los ítems de cada escala, lo cual nos permitiría analizar su validez de contenido.

De modo que, no habiendo definido por ninguna parte las variables que se pretenden medir, se incluyen en un test de adaptación elementos tales como:

Creo que soy bastante vago, Soy muy vergonzoso, Me gustaría tener menos edad, Soy muy miedoso, Soy muy chistoso y hablador, Soy muy cuidadoso con las cosas,...

los cuales podrían aceptarse o rechazarse a priori, si se hubieran definido las variables de manera concreta y operativa, lo cual no ha sucedido.

Sobre la consistencia interna del TAMAI:

El Manual del test **omite los datos sobre los índices de homogeneidad de cada ítem**, constitutivo de cada escala.

Las Escalas Principales se subdividen en otras, no por un principio conceptual, sino que, a la vista de los resultados factoriales, se describen como componentes de la variable principal a posteriori; por supuesto, sin justificación conceptual ni estadística expresa.

En conclusión: los posibles usuarios de la prueba deben utilizarla como un acto de fe, ya que no se ha fundamentado más allá que en un juego de números, tal y como se suele denominar a las operaciones matemáticas y especialmente a la estadística.

En cuanto al coeficiente de consistencia interna, el autor vuelve a sorprendernos, ya que nos da un valor único: índice de fiabilidad = 0.87

y ¿cuál es el significado de este índice? ¿el de una supuesta escala total en la que se mezclan los factores que se han evidenciado diferentes?

Y, en cuanto a la fiabilidad test-retest, ¿en qué medida es consistente la respuesta de los escolares a este instrumento en un intervalo de tiempo prudente?

No hay referencia alguna a este índice.

Sobre los baremos

El manual ofrece unos baremos poblacionales, obviamente obtenidos con la misma muestra con la que se ha factorizado; esto es: no constituyen en modo alguno unos baremos de población general.

Siendo así, que esta característica de la prueba la invalida como método de comparación de un sujeto con la población de referencia, todavía podemos incidir aún más en el hecho de que, para grupo de baremación las muestras son muy escasas: inferiores a 150 por grupo de edad y no aleatorizadas ni generalizadas.

Sobre la utilidad

El usuario de este instrumento, a la vista del manual, debe plantearse: ¿para qué me pueden servir a mí estos datos?

¿Voy a poder establecer una relación funcional entre cada uno de los datos obtenidos y el rendimiento escolar de un alumno en estudio?

¿Donde están los estudios de validez predictiva de cada una de estas variables y subvariables?

Sobre la facilidad de uso:

La utilización de la Hoja de Respuestas del TAMAI es cómoda y sencilla para los escolares, pero no así para el evaluador, quien debe emplear unas plantillas complejas.

Por todas las consideraciones anteriores, consideramos el TAMAI como un instrumento que carece de suficiente validez de constructo y de fiabilidad como para tener en cuenta sus resultados en procesos de análisis del bajo rendimiento o fracaso escolar.

Finalidad	Valorar diversos niveles de adaptación de los escolares desde los 8 años de edad
Validez de contenido	Escasa
Validez de constructo	Muy discutible
Fiabilidad	Escasa
Baremos	Deficientes
Facilidad de Aplicación	Irrelevante