

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

E.A.P. DE LINGÜÍSTICA

**ANÁLISIS DE LAS ADAPTACIONES
LINGÜÍSTICAS
DE PRUEBAS PARA LA EVALUACIÓN DEL
LENGUAJE
EN LA POBLACIÓN PERUANA
HISPANOHABLANTE**

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Lingüística

AUTOR

Juan Pablo Rivera Taboada

Lima – Perú

2014

*A mi madre, por tu ejemplo y sacrificio,
por ser la base de nuestras vidas.*

A mi hermano, por ser la fuerza en los momentos más difíciles.

A mi padre, por los años de cariño.

A mi abuelita, la Mama, por todo el amor que nos diste.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo fue posible gracias a la valiosa colaboración y el desinteresado apoyo de distintas personas, entre ellas, mi asesor, el Lic. Raymundo Casas, quien con su sabia paciencia supo tolerar las idas y vueltas de este novel investigador. Agradezco sus acertados comentarios, ya que motivaron una profunda indagación y reflexión que permitieron, finalmente, ordenar las ideas expuestas en esta investigación.

Quiero agradecer también al Mg. Manuel Conde, a la Lic. Esther Espinoza y a la Mg. María Mercedes Gonzales, los distinguidos miembros del jurado, por sus valiosas sugerencias, las cuales enriquecieron este trabajo. Aprovecho estas líneas también para agradecer nuevamente a la profesora Esther Espinoza, porque fueron en sus clases de Psicolingüística donde surgió mi interés por comprender la relación entre el lenguaje, el cerebro y la conducta.

Agradezco profundamente a mi madre, la Sra. Odolinda Taboada, por su apoyo y su cariño constante; por creer en mí y en este trabajo. Todas las vicisitudes acaecidas durante la ejecución de este estudio son minúsculas comparadas con el sacrificio que realizó durante años. Agradezco también a mi hermano, el Ing. Jose Luis Rivera, y a mi padre, el Sr. Jesús Rivera, por estimular positivamente la culminación de este trabajo.

No puedo dejar de mencionar al Ing. Tomás García, a la Sra. Martha Salas y a la Sra. Flor García. Para ellos, mi más noble reconocimiento por su apoyo y aliento.

Finalmente, agradezco a mis mejores amigos y hermanos Paola Arana, Carmen Núñez, Eder Peña y Juan Quiroz, porque a pesar de haber tomado caminos (lingüísticos) distintos, aún nos une el enorme cariño y la gran amistad que surgieron en las aulas de la universidad.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Lista de tablas	6
Lista de figuras	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	11
1.1. Situación problemática	11
1.2. Justificación de la investigación	13
1.3. Formulación del problema	14
1.4. Objetivos de la investigación	14
1.4.1. Objetivo general	14
1.4.2. Objetivos específicos	14
1.5. Restricciones	15
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	16
2.1. Investigaciones y antecedentes	16
2.2. Bases teóricas	18
2.2.1. La adaptación cultural de instrumentos	18
2.2.2. La adaptación lingüística	24
2.2.2.1. Etapas de la adaptación lingüística	26
2.2.3. La equivalencia en el proceso de adaptación cultural	37
2.2.3.1. Tipos de equivalencia en la adaptación lingüística	40
2.2.4. Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales en la adaptación lingüística de pruebas para la evaluación del lenguaje	42
2.2.4.1. Aspectos de carácter lingüístico	45
2.2.4.2. Aspectos de carácter sociocultural	50
2.2.4.3. Aspectos de carácter técnico-visual	52
2.2.5. La validez	55
2.2.5.1. Evidencias basadas en el contenido (validación del contenido)	57
2.2.5.1.1. Técnicas para la recolección de las valoraciones de los jueces y expertos	60
2.2.5.1.2. Instrumentos para la recolección de las valoraciones de los jueces y expertos	61
2.2.5.1.3. Métodos para cuantificar las valoraciones de los jueces	61
2.2.6. El castellano del Perú	64
2.2.6.1. Las variedades del castellano en el Perú	66
2.2.6.2. La norma lingüística: el criterio de Eugenio Coseriu	69
2.3. Glosario	74
CAPÍTULO 3: MÉTODO	76

3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación	76
3.2. Instrumento	76
3.3. Procedimiento	77
3.4. Corpus	79
3.5. Técnicas de análisis e interpretación de los datos	81
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LAS ADAPTACIONES LINGÜÍSTICAS	84
4.1. Resultados cuantitativos	84
4.2. Análisis de las adaptaciones lingüísticas de las pruebas	87
4.2.1. Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)	87
4.2.2. Bedside de lenguaje, batería corta de evaluación de la afasia	92
4.2.3. Boston Diagnostic Aphasia Examination	95
4.2.4. Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4), Spanish Edition	97
4.2.5. Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)	106
4.2.6. PROESC. Evaluación de los procesos de escritura	113
4.2.7. PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada	119
4.2.8. Rossetti Infant-Toddler Language Scale	123
4.2.9. Test for Auditory Comprehension of Language (TCL)	125
4.2.10. Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF-R)	132
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN	139
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	156
Conclusiones preliminares	156
Recomendaciones	157
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXO A	172
ANEXO B	174

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	<i>Nivel de significancia del coeficiente V de Aiken según el número de jueces y acuerdos entre ellos</i>	63
Tabla 2.	<i>Universidades donde se brinda formación en Psicología</i>	78
Tabla 3.	<i>Relación de investigaciones seleccionados sobre adaptación cultural de pruebas para evaluar el lenguaje</i>	80
Tabla 4.	<i>Relación de investigaciones sobre adaptación cultural de pruebas para evaluar el lenguaje que no fueron seleccionadas</i>	81
Tabla 5.	<i>Número de publicaciones por instrumento</i>	86
Tabla 6.	<i>Listado de palabras sugeridas para ser cambiadas en el módulo de morfología de la BLOC</i>	88
Tabla 7.	<i>Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial: módulo de sintaxis. Modificación de ítems</i>	91
Tabla 8.	<i>Adaptaciones lingüísticas en el CELF-4 adaptado</i>	103
Tabla 9.	<i>Adaptaciones lingüísticas y gráficas en el ITPA</i>	108
Tabla 10.	<i>Ítems modificados de la prueba PROESC analizados a través del criterio de jueces</i>	115
Tabla 11.	<i>Ítems analizados a través del criterio de jueces de la prueba PROESC</i>	117
Tabla 12.	<i>Cambios realizados en la Batería de Procesos de Escritura PROESC adaptado</i>	118
Tabla 13.	<i>Cambios realizados en el PROLEC-R</i>	121
Tabla 14.	<i>Adaptación lingüística del TCAL</i>	128
Tabla 15.	<i>Adaptación pictórica del TCAL</i>	130
Tabla 16.	<i>Ítems adaptados del TEPROSIF-R</i>	134
Tabla 17.	<i>Justificación de la adaptación de los ítems del TEPROSIF-R</i>	135
Tabla 18.	<i>Ítems adicionados al TEPROSIF-R</i>	136
Tabla 19.	<i>Ítems adaptados gráficamente del TEPROSIF-R</i>	137

Tabla 20.	<i>Procedimientos utilizados para realizar las modificaciones lingüísticas</i>	145
-----------	--	-----

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Diagrama del proceso de adaptación lingüística estándar	27
<i>Figura 2.</i>	Árbol de decisiones	32
<i>Figura 3.</i>	Flujograma para la adaptación de instrumentos neuropsicológicos con estímulos verbales	34
<i>Figura 4.</i>	Distribución porcentual según el tipo de documento	84
<i>Figura 5.</i>	Distribución porcentual según la producción de adaptaciones por universidad	85
<i>Figura 6.</i>	Distribución porcentual según la versión del instrumento	86
<i>Figura 7.</i>	Fragmento de la Ficha para las respuestas obtenidas por criterio de jueces por cada ítem	96
<i>Figura 8.</i>	Fragmento de la matriz de evaluación	100
<i>Figura 9.</i>	Diagrama general con las etapas del proceso de adaptación lingüística de ajuste en los trabajos seleccionados	143

INTRODUCCIÓN

Un instrumento de medición documental (cuestionario, escala, inventario, etc.) que se ha elaborado para un grupo cultural determinado no es automáticamente utilizable en otro distinto. Antes de ser administrado en una nueva población, debe pasar por un proceso denominado adaptación cultural, el cual comprende dos grandes etapas: la adaptación lingüística y la adaptación psicométrica. Ambas son importantes, sin embargo, la primera adquiere relevancia cuando lo que se adapta es un test para evaluar el lenguaje, ya que los elementos lingüísticos (fonemas, sílabas, palabras, frases, oraciones, textos, etc.) que se emplean como estímulos para valorar los componentes del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, semántico o pragmático) o las destrezas semióticas (hablar, leer, escuchar, escribir) no serán necesariamente equivalentes en la lengua o dialecto de la población en la que se administrará el instrumento.

En el Perú, se han realizado adaptaciones culturales de test para evaluar el lenguaje en población peruana hispanohablante; sin embargo, no existe un estudio que dé cuenta acerca de cómo se están llevando a cabo las adaptaciones lingüísticas en nuestro país. Dada esta situación, la presente investigación se propone como objetivo analizar las adaptaciones lingüísticas de test para la evaluación del lenguaje destinadas a la población peruana hispanohablante.

Esta investigación está organizada en seis capítulos. En el primero, se desarrolla el planteamiento del estudio. En este apartado, se presenta la situación problemática, la justificación de la investigación y la formulación del problema; además, se definen los objetivos que se desea alcanzar y se plantean las restricciones.

En el segundo capítulo, se detalla el marco teórico. Se mencionan los antecedentes internacionales y nacionales vinculados a la temática de esta investigación. También se desarrolla las bases teóricas que sustentan el presente estudio y que contienen las nociones fundamentales relacionadas a la adaptación lingüística de test para evaluar el lenguaje. Al final de esta sección se muestra un

glosario con los términos más importantes relacionados con la adaptación cultural de instrumentos.

En el tercer capítulo, se exponen los aspectos concernientes al método. En este apartado, se precisa el nivel, tipo y diseño de investigación; luego, se describe el instrumento utilizado para recabar la información pertinente; también, se expone el procedimiento de recolección de datos; a continuación, se detalla el corpus que se utilizó en esta investigación; finalmente, se explica, en líneas generales y procedimentales, los criterios que permiten efectuar el análisis y la interpretación de los datos.

En el cuarto capítulo, se efectúa el análisis de las adaptaciones lingüísticas. En primer lugar, se muestra los resultados de un breve análisis descriptivo estadístico; en segundo lugar, se analiza las adaptaciones lingüísticas de los test. El análisis de cada uno de los trabajos seleccionados se dividió en tres apartados: cuestiones lingüísticas, cuestiones socioculturales y cuestiones técnico-visuales.

En el quinto capítulo, se desarrolla la discusión. En esta sección, se presentan y discuten los resultados obtenidos considerando las bases teóricas.

Posteriormente, se exponen las conclusiones preliminares a las que se llegó en esta investigación; asimismo, se formulan algunas recomendaciones que podrían contribuir en futuros trabajos destinados a adaptar instrumentos o a analizar adaptaciones lingüísticas.

Por último, se consignan las referencias bibliográficas empleadas en esta investigación. Se añaden también dos anexos: uno con la segunda edición de las Directrices para la traducción y adaptación de test, y otro con la ficha que se usó para el registro de datos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

Actualmente, el uso de instrumentos o herramientas (computadoras, sistemas de registro, instrumentos de medida, etc.) es una de las características procedimentales de la investigación científica. Y dentro de las múltiples y variadas herramientas que se utilizan para la investigación, los test, cuestionarios, escalas e instrumentos de medición documental en general constituyen una de las formas más empleadas por los profesionales de distintas áreas como la Sociología, la Psicología, la Educación o las Ciencias de la Salud, para obtener indicadores de fenómenos no directamente observables (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

Con las respuestas obtenidas en estos instrumentos, se generan puntuaciones que finalmente servirán para múltiples objetivos. Sin embargo, el uso incorrecto de dichos instrumentos puede ser nefasto si se considera que, a partir de los resultados generados, se derivan decisiones de notable importancia que pueden afectar negativamente la vida de las personas (Muñiz y Hambleton, 1996).

La globalización mundial aunada a la facilidad y rapidez de las comunicaciones ha potenciado que los instrumentos de medición generados en un determinado país requieran ser usados rápidamente en otro distinto o en varios países de manera simultánea, a fin de establecer comparaciones entre los resultados obtenidos; un ejemplo de ello son las evaluaciones educativas internacionales (como PISA o TIMMS), las pruebas de acreditación multinacional, entre otros (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

Sin embargo, un instrumento de medida que se ha elaborado para un grupo cultural determinado no es automáticamente utilizable en otro diferente; en efecto, antes de ser administrado en una nueva población debe pasar por un proceso conocido como adaptación cultural (Congost, 2010; Wild *et al.*, 2005), a través del cual se aseguran las equivalencias entre el instrumento original y la versión adaptada, se valoran las propiedades psicométricas de esta última (validez y confiabilidad) y se elaboran nuevos baremos (Muñiz, 1994).

Según el *Mapi Research Institute* (Acquadro, Conway, Hareendran y Aaronson, 2008), la adaptación cultural comprende dos fases: la validación lingüística y la validación psicométrica. Dentro del contexto neuropsicológico, Fonseca *et al.* (2011) denominan a estas etapas adaptación neuropsicolingüística (también conocida como adaptación lingüística o semántica) y adaptación neuropsicométrica. Para evitar la confusión terminológica, en esta investigación designaremos a estas fases como adaptación lingüística y adaptación psicométrica respectivamente. La primera de ellas se ocupa de los aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales para producir una versión equivalente en la lengua o dialecto de la población en la que se aplicará la prueba; la segunda se encarga de evaluar estadísticamente las propiedades psicométricas del instrumento adaptado y estandarizarlo.

Tanto la adaptación lingüística como la adaptación psicométrica son procesos importantes, sin embargo, la primera adquiere relevancia cuando lo que se adapta es un test para evaluar el lenguaje, ya que los elementos lingüísticos (fonemas, sílabas, palabras, frases, oraciones, textos, etc.) empleados para valorar los componentes del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, semántico o pragmático) o las destrezas semióticas (hablar, leer, escuchar, escribir) no serán necesariamente equivalentes en la lengua o dialecto de la población en la que se administrará el instrumento.

Durante los últimos años, en el Perú, se han adaptado un número importante de instrumentos al castellano de nuestro país, especialmente de test que evalúan el lenguaje; entre estos últimos, destacan aquellos dedicados a valorar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños. Estas adaptaciones se

realizaron a partir de la versión original (que podía estar en castellano o en otro idioma, como el inglés) o de una versión ya adaptada en algún país hispanohablante.

Estas investigaciones, a pesar de trabajar con muestras limitadas y presentar resultados que no se pueden generalizar a toda la población peruana (Huerta, Salas y Zapata, 2011), poseen un gran valor, pues brindan un mayor conocimiento sobre los métodos empleados en nuestro medio para adaptar pruebas que evalúan el lenguaje. Estos estudios permiten conocer, sobre todo, aquellas actividades involucradas en la adaptación lingüística, pues la mayoría de trabajos efectuados en el Perú prioriza la explicación de los procedimientos de la adaptación psicométrica y sus resultados, a pesar de la complejidad e importancia de ambos procesos.

En efecto, una adecuada adaptación lingüística comprende una serie de actividades como la traducción de las instrucciones, ítems y respuestas del instrumento (o su adecuación si se trata de variantes de una misma lengua), la selección de las palabras, oraciones y textos adecuados al contexto peruano, la obtención de evidencias para determinar si el contenido y formato del instrumento están acordes con nuestro medio, etc. Además, se debe tener en cuenta que sin un proceso adecuado de adaptación lingüística, acorde con nuestra realidad lingüística y cultural, podrían surgir dificultades para comprender el contenido del instrumento, lo cual llevaría a resultados no confiables, errores de interpretación y falsas conclusiones acerca del grupo evaluado.

La relevancia de este proceso es, pues, evidente; sin embargo, en nuestro país no existe un trabajo que dé cuenta acerca de los procedimientos que se han realizado en las adaptaciones lingüísticas de test para evaluar el lenguaje en la población hispanohablante.

1.2. Justificación de la investigación

La elaboración de este trabajo se justifica ya que en el Perú no se ha efectuado un

análisis de los procedimientos que se llevan a cabo durante la adaptación lingüística de test que evalúan el lenguaje en población hispanohablante.

Este análisis permitiría conocer las etapas que realizan en este proceso y el orden en el que se desarrollan; reconocer aquellos aspectos que se toman en cuenta para adecuar el contenido (indicaciones, ítems, respuestas) y formato a nuestra realidad cultural, así como las estrategias utilizadas para evaluar dicho contenido y validarlo. Todo ello considerando, además, que el Perú es un país multilingüe y pluricultural en el que confluyen distintas variedades de castellano, cada una con sus propias características.

1.3. Formulación del problema

Dada la importancia de los procesos realizados durante la adaptación lingüística y la falta de trabajos que aborden el análisis de estos procesos en el contexto peruano, nos formulamos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los procedimientos que se realizan en la adaptación lingüística de pruebas para la evaluación del lenguaje destinadas a la población peruana hispanohablante?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Analizar los procedimientos que se emplearon en las adaptaciones lingüísticas de pruebas para la evaluación del lenguaje destinadas a población peruana hispanohablante.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Identificar las etapas que abarcaron las adaptaciones lingüísticas de pruebas para la evaluación del lenguaje destinadas a población peruana hispanohablante.
2. Describir los aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales que se

consideraron en las adaptaciones lingüísticas de pruebas para la evaluación del lenguaje destinadas a población peruana hispanohablante.

3. Determinar las estrategias que se emplearon para la validación del contenido en las adaptaciones lingüísticas de pruebas para la evaluación del lenguaje destinadas a población peruana hispanohablante.

1.5. Restricciones

En esta investigación solo se realizó el análisis de las adaptaciones lingüísticas y las estrategias para la validación del contenido. La evaluación de las propiedades psicométricas de los test está muy alejada de nuestro campo de estudio y supera los objetivos de esta investigación.

Asimismo, al ser una primera aproximación al tema de adaptación de pruebas de evaluación del lenguaje para población peruana hispanohablante, en la búsqueda y selección de los trabajos de investigación, probablemente, no se han considerado todos los estudios que se han desarrollado en el país. Por ello, los datos recabados en este estudio corresponden a un corpus que deberá ser ampliado en futuros estudios.

CAPÍTULO II

EL MARCO TEÓRICO

2.1. Investigaciones y antecedentes

En nuestro país no existen investigaciones que se hayan dedicado al análisis de los procesos llevados a cabo durante la adaptación lingüística de test que evalúan el lenguaje para población peruana hispanohablante. Sin embargo, merece una mención importante el trabajo publicado en el 2008 por un grupo de investigadores del Instituto Nacional de Salud Mental (INSM) “Honorio Delgado - Hideyo Noguchi”, pues aporta datos importantes para esta investigación.

El objetivo general del estudio del INSM (2008) fue proveer información sobre aquellos instrumentos empleados en la evaluación de la salud mental, que fueron validados en Lima entre 1990 y 2004. Específicamente, lo que se realizó fue una sistematización y análisis de la producción encontrada, así como la elaboración de una base de datos. Para llevar a cabo esta investigación, se revisaron diversas fuentes (tesis, revistas, monografías y libros), las cuales fueron publicadas en diversas instituciones de Lima (universidades, hospitales, institutos, asociaciones, organismos públicos y organismos no gubernamentales) entre los años 1990 y 2004. Para el registro de la información se utilizó una ficha de análisis, en la que se consignaron datos sobre la identificación de la investigación, la fuente donde se encontró dicha investigación, el instrumento original si el caso lo ameritaba y los datos psicométricos aportados por el estudio. Los instrumentos fueron clasificados en tres categorías: 1) instrumento creado, cuando aparecía por primera vez y contaba con una estructura, análisis de la validez y confiabilidad, y normas de interpretación; 2) instrumento adaptado, cuando había sido creado y validado en una población diferente a la local, y había seguido un proceso de adaptación cultural; 3)

instrumento aplicado, cuando aparecía en trabajos cuyo fin no era la adaptación, pero se consignaba datos sobre su validez, confiabilidad o normas. Se obtuvo una base de datos de instrumentos de salud mental con 1051 registros, de los cuales el 32% (340) correspondían a instrumentos creados, el 23% (237), a instrumentos adaptados, y 45% (474), a aplicaciones de instrumentos. Del total de registros de instrumentos adaptados, los mayores porcentajes pertenecían a aquellos que evaluaban aspectos de la personalidad (33%), las funciones cognoscitivas (14%), inteligencia (11%) y psicopatología (11%). El estudio señala que las adaptaciones registradas se realizaron a partir de instrumentos creados en otros contextos y muchas veces en otros idiomas, o se basaron en adaptaciones hechas en otros países diferentes al original.

A nivel internacional, Fonseca *et al.*, en el 2011, como parte de su investigación, efectuaron una breve revisión no sistemática de trabajos de adaptación hechos en Brasil y otros países para intentar responder la cuestión sobre cuáles son los procedimientos generales y específicos que deben componer un cuidadoso proceso de adaptación lingüística de test neuropsicológicos que evalúan el lenguaje u otras habilidades cognitivas por medio de tareas verbales y no verbales. Los autores mencionan que, en la adaptación de test no verbales, es común la realización de las siguientes etapas: traducción directa¹ (la traducción inicial de las instrucciones originales en la lengua de llegada), retrotraducción² (el documento traducido en primera instancia se vuelve a traducir en la lengua de origen) y, en algunos casos, la revisión de las traducciones y retrotraducciones por parte de una tercera persona competente en la lengua original del instrumento. Para la adaptación de instrumentos verbales, en general, se llevaron a cabo las siguientes fases: traducción directa, retrotraducción, juicio de expertos y aplicación del estudio piloto. Cuando se adaptaban instrumentos para evaluar el lenguaje u otras habilidades cognitivas por

¹ En el ámbito de la traducción en español, "*traducción directa* se llama normalmente [...] a la que se hace de una lengua extranjera a la lengua propia. Se opone a *traducción inversa*, que es la que se hace desde la lengua propia a una lengua extranjera" (García Yebra, 1989, p. 327). Por lo tanto, el término "*traducción directa*" no debe confundirse con "*traducción literal*" o "*traducción palabra por palabra*", las cuales aluden a la traducción, una a una, de las palabras de un texto fuente; en la traducción literal se conserva las estructuras gramaticales del texto original.

² En la bibliografía en español sobre adaptación cultural de instrumentos, la traducción inversa también se denomina retrotraducción. En el presente trabajo, se ha optado por utilizar este último término, ya que la mayoría de autores lo emplea así (Congost, 2010).

medio de tareas verbales, los aspectos psicolingüísticos inherentes a la lengua de llegada son considerados con mayor énfasis, pues existe una preocupación por adecuar los estímulos que no se corresponden con la realidad lingüística y cultural del país para el cual el test está siendo adaptado. Algunos trabajos de adaptación de instrumentos verbales al portugués brasileño muestran una gran preocupación por adecuar las estructuras lingüísticas e incluso sustituirlas cuando no existía correspondencia entre la gramática del portugués y la lengua original, o cuando los estímulos lingüísticos estaban fuertemente ligados a la cultura originaria. Si el test contaba con estímulos no verbales (imágenes, dibujos), estos también eran adaptados a la realidad brasileña e incluso eran rediseñados para reducir la posibilidad de que surja alguna dificultad por cuestiones visuales. Para la adaptación de palabras, en general, se sigue el criterio de frecuencia, categoría léxica y semántica, regularidad, extensión, operatividad y familiaridad; para frases, se sigue el criterio de proximidad con la realidad brasileña, además de la conservación de las estructuras sintácticas; para textos, se sigue el criterio de proximidad, conservación de las estructuras textuales, sintácticas y de sentido, del número de palabras y de proposiciones. Además de las etapas mencionadas, Fonseca *et al.* (2011) manifiestan la necesidad de implementar otras para que la adaptación sea más rigurosa y sistemática, como la indagación de la comprensión por parte de los participantes, la revisión de los manuales de aplicación y de puntuación, entre otros.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. La adaptación cultural de instrumentos

Un instrumento desarrollado para un grupo cultural determinado no es automáticamente utilizable en otro diferente. Efectivamente, antes de poder hacer uso de este, se debe realizar una serie de actividades con el fin de producir una versión apropiada en función de las características lingüísticas y culturales de las poblaciones en las que se pretende administrar el instrumento (Barbero, Vila y Holgado, 2008; Muñiz y Hambleton, 1996).

La adaptación cultural (también denominada adaptación intercultural o adaptación transcultural) es un proceso que consiste en adecuar el contenido y formato de un instrumento a una nueva cultura, comprobar de manera empírica las propiedades psicométricas del instrumento resultante, y elaborar nuevos baremos para su uso en una población distinta para la que fue originalmente desarrollado (Cardoso, Gómez-Conesa e Hidalgo, 2010; Holguín, 2008; Schwengber, 2010). Para Congost (2010), la adaptación es “el proceso de conformar un contenido a la visión particular de cada lengua (es decir, la traducción de una diferencia cultural)” (p. 46). Sin embargo, debe quedar claro que adaptar un instrumento es mucho más que la traducción de un idioma a otro diferente; de hecho, en la adaptación cultural, la traducción es apenas una de las primeras etapas (Muñiz y Hambleton, 1996; Schwengber, 2010) y se realiza en una circunstancia específica, a saber, cuando se adapta un instrumento de una lengua a otra, puesto que la adaptación cultural también debe efectuarse cuando la población para la que se desarrolló el instrumento y la población donde se aplicará la versión adaptada comparten la misma lengua.

Uno de los trabajos más reconocidos en el ámbito de la traducción es el de Vinay y Darbelnet (1968, citado por García Yebra, 1989). Estos autores dividen la traducción en dos clases mayores: traducción literal y traducción oblicua. La traducción literal es “aquella en la que un TLO [texto de la lengua original] se puede reconstruir en la LT [lengua terminal] guardando un paralelismo total” (García Yebra, 1989, p. 327). Por ejemplo, entre la oración *The table is red* y su traducción ‘La mesa es roja’ existe una correspondencia formal de estructura y contenido. La traducción oblicua es aquella “que no guarda con el original el paralelismo requerido para que pueda aplicársele la designación de «trad. p. por p.» [traducción palabra por palabra]” (García Yebra, 1989, p. 329). Por ejemplo, entre la oración *Before he comes back* y su traducción ‘Antes de su regreso’ no existe una correspondencia formal entre sus elementos (presenta correspondencia de contenido, pero no de estructura).

Aunque esta propuesta ha recibido posteriores críticas, la distinción planteada por Vinay y Darbelnet (1968, citado por García Yebra, 1989) permite entender que, en el proceso de adaptación cultural, la traducción literal no es la opción más

adecuada, ya que si bien se obtendría un gran nivel de concordancia entre las estructuras lingüísticas del test original y su versión adaptada, esto no garantiza una adecuada calidad y aplicabilidad intercultural del test en la cultura de llegada (Congost, 2010). La adaptación cultural, pues, se relacionará con la traducción oblicua, aunque, como se verá más adelante (apartado 2.4.2.2), la traducción literal no se descartaría en ciertos casos.

La adaptación cultural tiene como objetivos 1) garantizar que la versión adaptada sea equivalente al instrumento original, es decir, midan lo mismo, y 2) asegurar su uso en términos de validez y confiabilidad para efectuar interpretaciones válidas a partir de las mediciones obtenidas (Albarracín, Carranza y Meléndez, 2011; Congost, 2010; Robles, 2003). Con este fin, será “necesario realizar una serie de tareas que garanticen adecuadas propiedades [lingüísticas y] psicométricas para la nueva aplicación del instrumento” (Pilatti, Godoy y Brussino, 2012, p. 58).

La adaptación cultural es un procedimiento amplio, riguroso y arduo en el que “se deben tomar en cuenta tanto los aspectos técnicos y metodológicos, como las diferencias culturales e idiomáticas que afectan las puntuaciones de las diferentes poblaciones de estudio” (Acosta, 2005, p. 5).

En efecto, la adaptación cultural es un proceso complejo porque existen cuestiones técnicas que deben adecuarse a las idiosincrasias específicas del idioma o cultura particular de la nueva población. Esto puede llevar, por ejemplo, a modificar el formato de los ítems o los procedimientos de aplicación, comprobar las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad, verificar los aspectos estadísticos relacionados a la codificación, puntuación y tabulación de las respuestas, entre otros (Barbero *et al.*, 2008).

Durante la adaptación cultural, también se deben considerar los aspectos socioculturales, los cuales varían no solo a escala nacional y regional, por el origen étnico, ascendencia, estado de inmigración y país de origen, sino también por la edad, el género y la clase social. Por ello, la adaptación debe incorporar, en la medida de lo posible, la lógica interna y singularidad de cada cultura, y mantener, al mismo

tiempo, la generalización intercultural para poder comparar los hallazgos (Chávez y Canino, 2005; Muñiz y Hambleton, 1996).

En cuanto a las diferencias lingüísticas, Congost (2012) afirma que lo importante es encontrar la equivalencia con el sentido del texto original, para que pueda ser entendido por las personas del país ajeno a la lengua de origen. Es importante agregar que la adaptación cultural también será necesaria cuando la población a la que está dirigida el instrumento original y la población en la que se aplicará la versión adaptada comparten la misma lengua (Pane *et al.* 2006).

Un escenario que adquiere notable importancia y que pocas veces se contempla es aquel en que la población a la que se destina la adaptación coexiste en una situación de contacto de lenguas (Isasi, Balluerka y Gorostiaga, 2000). Al respecto, un trabajo que resulta interesante en nuestro país es la adaptación del castellano al quechua del test ABC para niños bilingües de las comunidades de Pisac, en Cusco (Holguín, 2008), un instrumento cuyo objetivo es detectar la madurez del niño para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para Fonseca *et al.*, (2011), la importancia de la adaptación aumenta cuando el instrumento evalúa el lenguaje o la comunicación, ya que los estímulos verbales que se utilizan en la versión original no presentarán necesariamente las características lingüísticas de la población en la que será administrado.

Ahora, si bien están claros los motivos por los que se adaptan los instrumentos de medición, el método para hacerlo no lo está tanto (Hambleton, Merenda y Spielberger, 2005; Muñiz y Hambleton, 1996). Por esta razón, la Comisión Internacional de Test (*International Test Commission* [ITC]) elaboró en 1994 un documento técnico al respecto denominado Directrices para la traducción y adaptación de test (*Guidelines for Translating and Adapting Tests* [ITC, 2010; Muñiz y Hambleton, 1996]). Dicho documento presentaba 22 pautas con una serie de recomendaciones para minimizar y controlar las fuentes de error en los procesos de adaptación de instrumentos (Muñiz *et al.*, 2013; Pilatti *et al.*, 2012).

La segunda edición de este documento se publicó en el 2013 (Muñiz *et al.*, 2013) y contiene 20 directrices agrupadas en seis categorías, cada una de las cuales representaría una fase dentro del proceso de adaptación: directrices previas, directrices sobre el desarrollo del test, directrices de confirmación, directrices de aplicación, directrices de puntuación e interpretación y directrices de documentación (Anexo A).

Para Muñiz *et al.* (2013):

El objetivo de las directrices es que el producto final del proceso de adaptación consiga con respecto a la prueba original el máximo nivel de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica posible, y para ello son concebidas como un patrón que guía a los investigadores y profesionales en las pautas a seguir. (p. 152)

Las directrices elaboradas por el ITC poseen un gran valor, pues proporcionan un excelente marco de referencia para la adaptación de test. Sin embargo, no contienen información relevante como la definición de los tipos de equivalencia o la mención de un conjunto mínimo de criterios lingüísticos, socioculturales y técnicos que deberían considerarse para adaptar el contenido y formato del instrumento al nuevo contexto; no obstante, la inclusión de dichos criterios no sería necesaria, ya que estos dependerán de la lengua y cultura de cada población a la que se adapte el instrumento, lo cual excedería los propósitos de un marco general.

Además de las Directrices del ITC, existen importantes trabajos de investigadores, grupos y asociaciones internacionales que proponen sus propios métodos para adaptar instrumentos en general (Barbero *et al.*, 2008; Cardoso *et al.*, 2010; Carretero-Dios y Pérez, 2005; Chávez y Canino, 2005; Hambleton y Patsula, 1999) o un tipo específico de instrumento para un ámbito particular, como los cuestionarios de salud (Acquadro, Conway y Giroudet, 2004; Beaton, Bombardier, Guillemin y Bosi, 2000; Costa y de Brito, 2002; Wild *et al.*, 2005), encuestas de salud (Arribas, 2006), inventarios (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Haranburu, 2007), test que evalúan el lenguaje y la comunicación (Fonseca *et al.*, 2011), entre otros.

Pese a la calidad de estos trabajos³, esta situación evidencia una falta de acuerdo entre investigadores, lo cual conlleva, a su vez, a una serie de problemas como la ausencia de uniformidad terminológica, la falta de coherencia metodológica y la ausencia de consenso sobre los pasos o fases que deberían seguirse en el proceso de adaptación cultural (Acquadro *et al.*, 2008; Congost, 2010; Wild *et al.*, 2005). Además, la mayoría de propuestas que se han elaborado están destinadas a la adaptación de un instrumento de una lengua a otra (principalmente del inglés a otras lenguas) y no entre variantes dialectales de una lengua.

Con respecto esto último, Wild *et al.* (2005) han apuntado que el proceso de adaptación de una lengua a otra debe tratarse de manera distinta a la adaptación que se realiza en un mismo idioma; incluso, esta última merecería sus propias directrices. Por su parte, Pilatti *et al.* (2012) sostienen que “aun cuando la lengua del instrumento original y la del instrumento aplicado sea la misma, es necesario llevar adelante una serie de pasos que consideren el cambio cultural de un contexto a otro” (p. 60).

A pesar de estas interesantes ideas, son muy escasos los trabajos que versan sobre la adaptación de instrumentos entre variantes de una misma lengua; entre ellos, el de Wild *et al.* (2009) y una sección del manual del *Mapi Research Institute* (Acquadro *et al.*, 2004)⁴. Ambos documentos son el resultado de años de trabajo por parte de instituciones internacionales que si bien tratan específicamente sobre la adaptación de cuestionarios de salud y calidad de vida, poseen propuestas metodológicas interesantes que podrían evaluarse para ser tomadas en cuenta en la adaptación de cualquier tipo de instrumento.

Para Jaimes-Valencia *et al.* (2007), “no existe un consenso sobre la

³ Aunque enfocado a la adaptación de cuestionarios para la calidad de vida del paciente, uno de los trabajos más notables es el llevado a cabo por Wild *et al.* (2005) para la *International Society for Pharmacoeconomics and Outcomes Research*, pues, además de hacer una revisión de los principales documentos que proponen directrices para la traducción y adaptación cultural de instrumentos de medida, detecta sus principales inconvenientes, propone diez fases decisivas para este proceso y define los principales conceptos y actores involucrados en el proceso de adaptación.

⁴ Existen dos ediciones de este manual: la primera fue publicada en el 2004 y la segunda, en el 2012. Lamentablemente, no se tuvo acceso a ninguna de ellas. Por este motivo, la información que se brinda proviene de la página web del *Mapi Research Institute* (www.mapi-institute.com) y otras publicaciones que citan este manual.

metodología a seguir para adaptar un instrumento a otro contexto cultural que comparte el idioma de la versión original o de una de sus versiones adaptadas” (p. 106). Por ello, en algunos estudios, como el de Pane *et al.* (2006), se recomienda partir siempre de la versión original y luego usar el modelo de traducción-retrotraducción. Otros autores, como Wild *et al.* (2009), consideran la posibilidad de partir de versiones adaptadas ya existentes.

Esta última propuesta resulta importante, puesto que las adaptaciones que se han efectuado en nuestro país, como las registradas en el trabajo de investigación del INSM (2008), se elaboraron a partir de instrumentos creados en otros contextos y muchas veces en otros idiomas, o se basaron en adaptaciones al castellano realizadas en otros países hispanohablantes.

Con todo, ya sea que se adapte un instrumento de una lengua a otra o entre variantes dialectales, cada investigación, cada test y cada población son distintos y, por tanto, los investigadores deben evaluar y analizar su situación a fin de optar por los procedimientos más adecuados para lograr la adaptación cultural del instrumento.

2.2.2. La adaptación lingüística

Según el *Mapi Research Institute* (Acquadro *et al.*, 2008), la adaptación cultural comprende dos fases: la validación lingüística (*linguistic validation*) y la validación psicométrica (*psychometric validation*). En el ámbito neuropsicológico, Fonseca *et al.* (2011) denominan a estas etapas adaptación neuropsicolingüística (también conocida como adaptación semántica) y adaptación neuropsicométrica. Para evitar la confusión con el concepto de validación que se verá más adelante (apartado 2.2.5.), en esta investigación denominaremos a estas fases como adaptación lingüística y adaptación psicométrica respectivamente, ya que, además, son términos utilizados en investigaciones sobre adaptación, tanto nacionales como internacionales.

Ahora bien, antes de ejecutar estas etapas, el ITC recomienda llevar a cabo una serie de actividades, las cuales se consideran como una fase previa a la adaptación en sí (Directrices previas). Entre estas actividades están la comprobación de la propiedad intelectual y el estudio de la relevancia del constructo (ITC, 2010; Muñiz

y Hambleton, 1996; Muñiz *et al.*, 2013). En este trabajo previo a la adaptación en sí, se debe verificar quién posee los derechos de propiedad intelectual del instrumento y conseguir los permisos legales correspondientes, a fin de garantizar la autenticidad del producto final y proteger el instrumento original de adaptaciones no autorizadas. Por otro lado, se debe asegurar que el constructo que mide el instrumento sea equiparable en la lengua o cultura de la población original y de la población de la versión adaptada (equivalencia de constructo, ver apartado 2.2.3.).

La adaptación lingüística es el proceso que se ocupa de aquellos aspectos relacionados con la comprensión del instrumento, con el fin de producir una versión equivalente en la lengua o dialecto de la población para la que se realiza la adaptación cultural. Para el *Mapi Research Institute* (MRI), son dos los aspectos fundamentales que contempla este proceso: la equivalencia conceptual y la equivalencia semántica (Del Valle, 2012); sin embargo, el número de equivalencias y el concepto que abarca cada una de estas es una cuestión para la que aún no existe acuerdo. Ante esta situación, una propuesta que resulta interesante es la de Congost (2010), para quien las equivalencias que deberían evaluarse en esta etapa de la adaptación cultural son la equivalencia lingüística, la equivalencia sociocultural y la equivalencia técnico-visual (ver apartado 2.2.3.).

La adaptación psicométrica es el proceso que se encarga de evaluar estadísticamente las propiedades psicométricas del instrumento adaptado, y realizar el proceso de estandarización. La adaptación psicométrica se lleva a cabo con el fin de confirmar que la versión en la lengua de llegada mida los mismos constructos que la versión original. Para ello, existen criterios psicométricos de calidad como la validez, la confiabilidad, la sensibilidad al cambio, entre otros (Del Valle, 2012). Durante la adaptación psicométrica también se procede a elaborar nuevos baremos, ya que bajo ningún concepto se puede asumir que las puntuaciones obtenidas para una población pueden utilizarse en otra.

Existen dos tipos de adaptación lingüística: i) la adaptación interlingual, que es la adaptación de un instrumento traducido a otras lenguas, por ejemplo, un cuestionario original en inglés que se va a utilizar en poblaciones que hablan francés,

español o portugués, y ii) la adaptación intralingual, que es la adaptación del instrumento “traducido” a otras variantes dialectales de la misma lengua, por ejemplo, un cuestionario original en inglés de EE. UU. que se va a usar en otros países angloparlantes como Inglaterra, Australia, Jamaica, etc. (Gibson, s. f.).

Ambos tipos de adaptación lingüística requieren métodos ligeramente diferentes. Así, para la adaptación interlingual se hará uso de la adaptación lingüística estándar (*standard linguistic validation*), es decir, cuando un instrumento se adapta a otra lengua y cultura distintas. Para la adaptación intralingual se empleará la adaptación lingüística de ajuste (*adjusted linguistic validation*), esto es, cuando un instrumento se adecúa a otro contexto cultural que tiene el mismo idioma; dicho instrumento puede ser el original o una versión ya adaptada (Acquadro *et al.*, 2004, citado por Jaimes-Valencia *et al.*, 2007).

2.2.2.1. Etapas de la adaptación lingüística

En esta sección presentaremos dos propuestas con las fases que debería comprender el proceso de adaptación lingüística, a saber, la del MRI y la de Fonseca *et al.* (2011).

Para el MRI, la adaptación lingüística estándar (Figura 1) comprende siete pasos, cada uno de los cuales abarca otros procesos. A continuación se realizará la descripción de estas etapas (se han obviado aquellas en las que se incluía la participación del MRI, a fin de presentar un procedimiento más general).

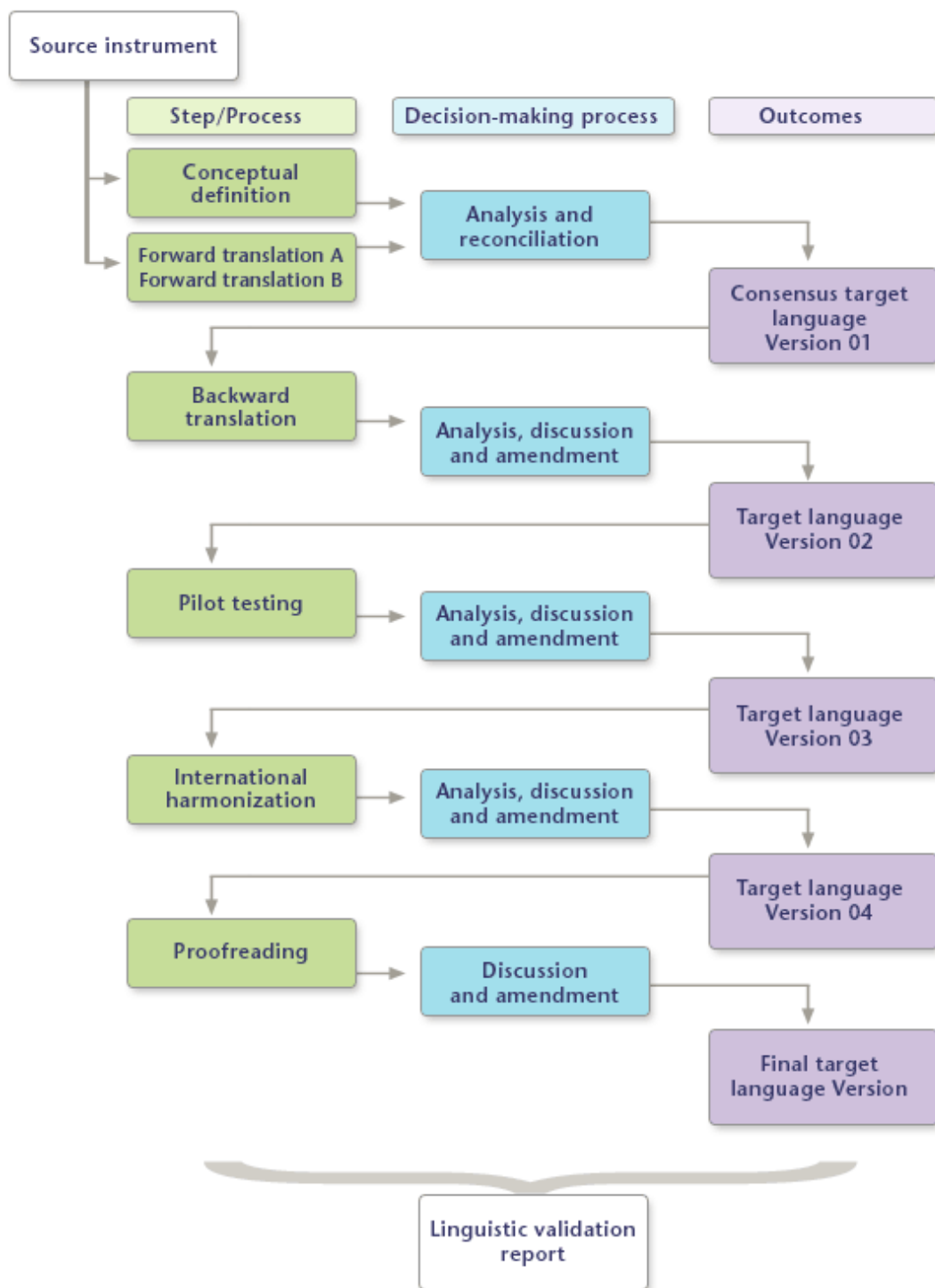


Figura 1. Diagrama del proceso de adaptación lingüística estándar. Mapi Research Institute (<http://www.mapi-institute.com/linguistic-validation/methodology>).

1. Definición conceptual (*Conceptual definition*)

Objetivo: clarificar los conceptos investigados por cada ítem del instrumento original para asegurarse de que se reflejen adecuadamente en la lengua de llegada.

Proceso:

- Análisis del instrumento original para definir los rubros fundamentales de cada tema del cuestionario.
- Discusión con el autor. Sobre la base de la revisión anterior, el director a cargo del proyecto de adaptación presenta sus conclusiones al autor para su confirmación o aclaración. Toda la información dada por el autor se registra en un informe.

2. Traducción directa⁵ (*Forward Translation*)

Objetivo: obtener una traducción en la lengua de llegada para su evaluación y control de calidad.

Proceso:

- Producción de dos traducciones independientes, las cuales se realizan en el país al que se destina la adaptación y están a cargo de dos traductores profesionales del idioma de llegada.
- Reunión de los dos traductores y el director local del proyecto para obtener una versión de consenso.
- Modificación adicional de la versión consensuada sobre la base de la discusión anterior.

3. Traducción inversa o retrotraducción (*Backward translation*)

Objetivo: obtener una traducción de la versión en la lengua de llegada en el idioma original, para su evaluación y control de calidad.

Proceso:

- Traducción de la versión consensuada al idioma de origen a cargo de un traductor independiente.
- Comparación del instrumento original con la versión retrotraducida por parte del equipo local, para comprobar el contenido conceptual de la versión de consenso. Sobre la base de este análisis, se crea una segunda versión en la lengua de llegada.

⁵ En la bibliografía en español sobre adaptación cultural, los términos “traducción hacia adelante” (*forward translation*) y “traducción directa” se utilizan para designar a la primera traducción que se realiza en la lengua de llegada (véase, por ejemplo, Carretero-Dios y Pérez [2005], Cardoso *et al.* [2010] y Congost [2010]).

4. Prueba piloto (*Pilot Testing*)

Objetivo: obtener información (comentarios, opiniones, sugerencias) de personas que representen a los futuros usuarios del cuestionario, a saber, expertos clínicos del área que evalúa el instrumento, así como eventuales participantes o pacientes. Se proponen dos procedimientos: las entrevistas cognitivas y la revisión de expertos.

Entrevistas cognitivas (*Cognitive Interviews*)

Objetivo: evaluar la claridad, inteligibilidad, pertinencia y relevancia cultural de la versión en la lengua de la población objetivo.

Proceso:

- Entrevistas con una muestra de pacientes o voluntarios sanos para probar la comprensión de la traducción.

Revisión de clínicos (*Clinician's Review*)

Objetivo: obtener información de potenciales usuarios clínicos del instrumento sobre la traducción y la terminología específica del instrumento, e incorporar sus comentarios.

Proceso:

- Revisión de la versión en la lengua de llegada por un experto, quien hace comentarios y sugerencias para realizar cambios en la traducción.
- Incorporación de los resultados de la entrevista cognitiva y aquellas sugerencias aceptadas a fin de obtener una tercera versión en la lengua de llegada.

5. Armonización internacional (*International Harmonization*)

Este paso será necesario solo cuando se validan, al mismo tiempo, varias versiones en diferentes lenguas de llegada.

Objetivo: garantizar la coherencia de las decisiones tomadas en la traducción y el uso del lenguaje coloquial entre países, y mejorar la comparación entre culturas.

Proceso:

- Reunión para comparar el instrumento original y las versiones en las lenguas de llegada, ítem por ítem, con el fin de armonizar las soluciones propuestas para las distintas lenguas.
- Incorporación de las sugerencias aceptadas para obtener a una cuarta versión en

la lengua de llegada.

6. Corrección de texto (*Proofreading*)

Objetivo: asegurar que la cuarta versión en la lengua de llegada no contenga errores gramaticales, ortográficos o tipográficos.

Proceso:

- Revisión del instrumento antes de su entrega a los futuros usuarios. El instrumento se somete a, por lo menos, dos revisiones. Después de efectuar las correcciones, se llega a la versión final en la lengua de llegada.

7. Informe (*Report*)

Objetivo: elaborar un registro de la labor realizada, el método empleada, los problemas que planteó la traducción, así como las decisiones tomadas durante el proceso de adaptación lingüística.

Proceso:

- Elaboración de un informe en el que se describe el método de traducción, una síntesis de los problemas en la traducción y las soluciones encontradas en el curso del proceso de adaptación lingüística. El informe abarca todas las lenguas incluidas en el proyecto.

En cuanto a la adaptación lingüística de ajuste, esta presenta las mismas etapas que la adaptación lingüística estándar, con la excepción de la traducción y la retrotraducción, pues no resultan pertinentes. En lugar de estos procesos, se realiza una revisión del instrumento original para identificar los ítems problemáticos, se discuten las modificaciones con los autores y luego se crea una versión preliminar que pasará a la etapa de prueba piloto. Al finalizar esta última, se toma una decisión consensuada entre los investigadores de la versión adaptada y los autores del instrumento original. Cabe agregar que, cuando la adaptación a un nuevo país (por ejemplo, Perú) se efectúa a partir de una adaptación ya existente en el mismo idioma (por ejemplo, España), se propone que los ítems modificados de la versión de consenso se retrotraduzcan al idioma del instrumento original (Jaimes-Valencia *et al.*, 2007).

Con respecto a la adaptación de un instrumento para poblaciones que comparten la misma lengua, Wild *et al.* (2009), tras una revisión de la escasa bibliografía sobre el tema y sobre la base de su experiencia práctica, identificaron tres enfoques principales que abordan esta cuestión:

1. Enfoque específico por país (*Country-specific approach*). Diferentes versiones adaptadas se desarrollan para cada país o subpoblación importante dentro de un país.
2. Enfoque de adaptación en la misma lengua (*Same language adaptation approach*). Existe una versión adaptada del instrumento para un solo país, la cual es adaptada, a su vez, para su uso en nuevos países o poblaciones.
3. Enfoque universal (*Universal approach*). Desde un inicio, la adaptación está destinada a varias regiones. Los traductores de los diferentes países llegan a un acuerdo para lograr una adaptación que pueda ser entendida por todos.

En algunos casos, puede adoptarse un enfoque combinado, por ejemplo, la adaptación se inicia usando el enfoque universal y, si se presentan diferencias cuya solución resulta imposible, se implementan pequeñas variaciones para cada país.

Wild *et al.* (2009) señalan que, en la práctica, surgen distintos escenarios o situaciones en los que estos enfoques pueden ser aplicados. De todos los escenarios posibles, los autores plantean dos ejemplos: 1) cuando no existe un instrumento adaptado y se requiere uno para varios países de habla hispana y 2) cuando existe una adaptación para Francia y se necesita varias adaptaciones para otros países donde se habla francés.

Para Wild *et al.* (2009), abordar el tema de la adaptación en la misma lengua para diferentes países resulta complejo. Manifiestan que ningún enfoque es mejor o más adecuado que otro. Asimismo, recomiendan que cada situación se evalúe detenidamente considerando la lengua, los países involucrados y el contenido del instrumento, a fin de determinar el enfoque más adecuado. Para ello, desarrollan un diagrama para la toma de decisiones (Figura 2) y las siguientes directrices generales:

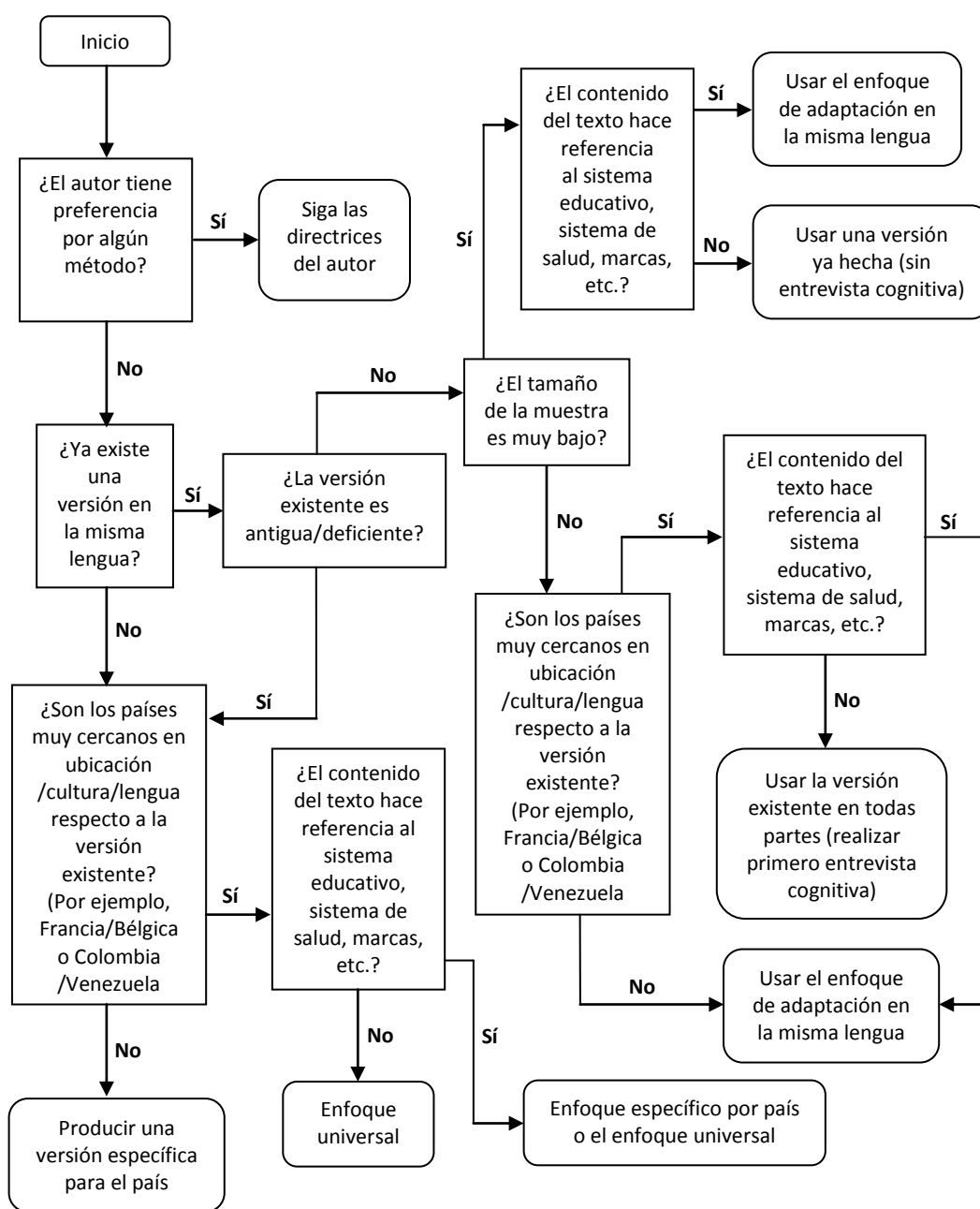


Figura 2. Árbol de decisiones. Adaptado de “Multinational trials—recommendations on the translations required, approaches to using the same language in different countries, and the approaches to support pooling the data: the ISPOR patient-reported outcomes translation and linguistic validation good research practices task force report”, por Wild *et al.*, 2009, *Value in Health*, 12(4), p. 436.

1. La decisión sobre el enfoque más apropiado se relaciona en parte con las similitudes y diferencias culturales entre los países en los que la lengua se habla. Por ejemplo, la similitud lingüística entre el francés de Francia y el de Bélgica es mayor que entre el de Francia y el de Canadá.
2. Algunos temas no se pueden traducir universalmente, entre ellos:

- los sistemas educativos
- algunos datos demográficos (como el nivel de ingreso y grupo étnico)
- algunos contenidos que pueden ser sensibles o tener una vinculación cultural muy fuerte (por ejemplo, el rendimiento sexual o el consumo de alcohol)
- instituciones y programas gubernamentales
- terminología informática

Por su parte, Fonseca *et al.* (2011), tras una reflexión sobre los procedimientos generales y específicos que deberían componer un cuidadoso proceso de adaptación lingüística de test neuropsicológicos que evalúan el lenguaje u otras habilidades cognitivas por medio de tareas verbales, elaboraron un diagrama de flujo en el que se sugiere cuatro etapas fundamentales para guiar el proceso de adaptación a la realidad brasileña (Figura 3):

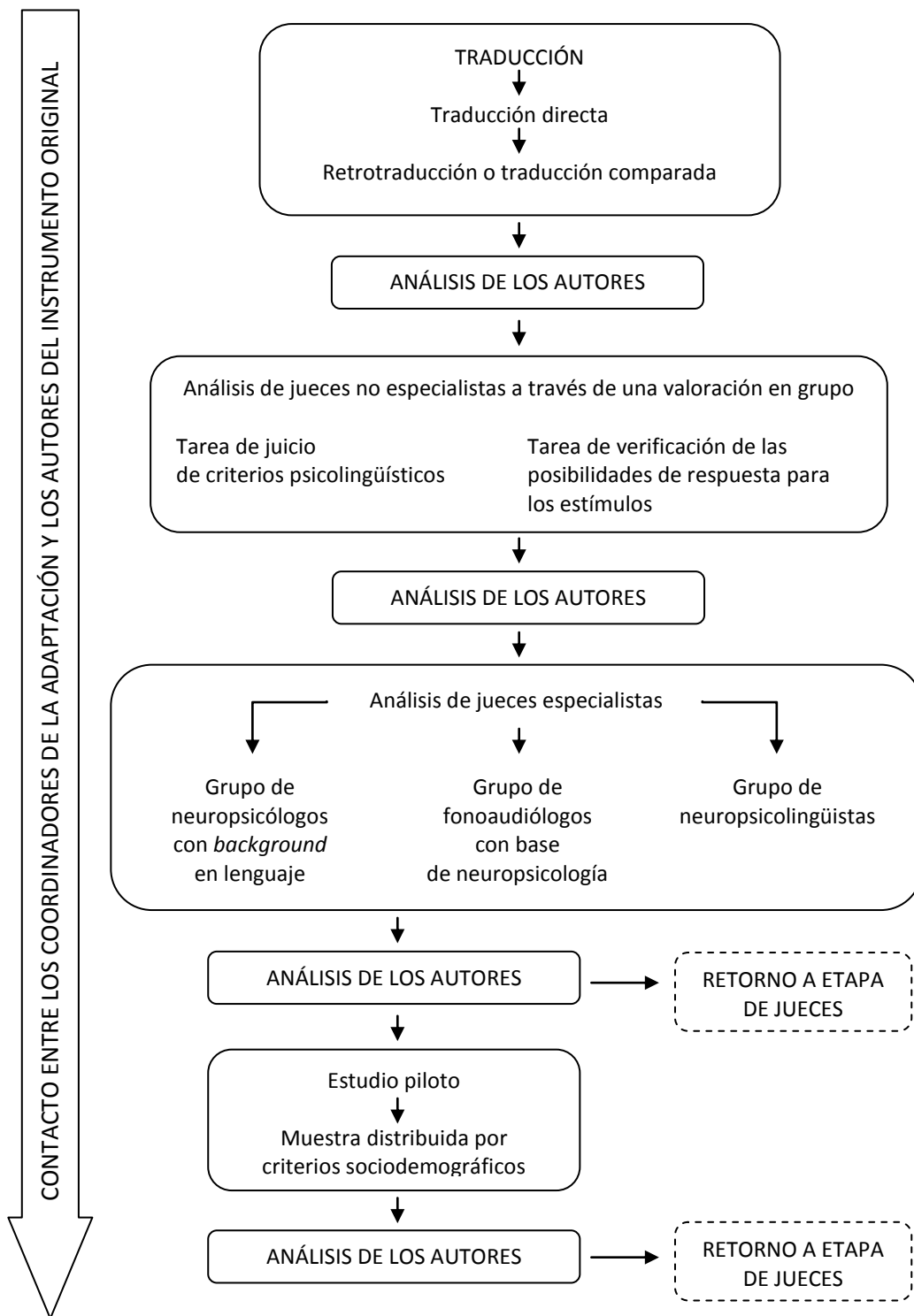


Figura 3. Flujograma para la adaptación de instrumentos neuropsicológicos con estímulos verbales. Adaptado de “Adaptação de Instrumentos Neuropsicológicos Verbais: Um Fluxograma de Procedimentos para Além da Tradução”, Fonseca *et al.*, 2011, *Interação em Psicologia*, 15(n. especial), p. 67.

1. Traducción del test original. Esta labor es realizada por dos traductores independientes. A continuación, se puede optar por una retrotraducción o una

traducción comparada (un tercer traductor con fluidez en las dos lenguas juzga los mejores términos para que formen parte de la batería). La versión traducida se complementa con los ajustes terminológicos que establecen los autores originales; las correcciones hechas por los autores deben considerarse mucho más importantes que la simple traducción, pues, más allá de la adaptación de los términos al contexto sociolingüístico, no puede dejarse de lado los objetivos originales de cada tarea que conforma el instrumento.

En las siguientes fases se desarrollan los procedimientos para garantizar la equivalencia de significado entre la lengua original del instrumento y aquella en la que será adaptada. Dicha equivalencia podrá obtenerse mediante el análisis de jueces⁶ especialistas y no especialistas. Cabe agregar que, después de recabar la evaluación de cada grupo, los autores originales y los encargados de la adaptación llegarán a un consenso.

2. Análisis de jueces no especialistas. Para mantener la claridad del contenido, los estímulos seleccionados deben estar acordes con el conocimiento de la población para la cual se destina el instrumento. Por ello, el grupo de jueces no especialistas estará formado por personas que pertenecen a la misma franja etaria y nivel de escolaridad que la población objetivo del test. En esta etapa, las personas realizan un juicio de criterios psicolingüísticos, el cual consiste en analizar las pruebas del test y juzgar, de acuerdo con su experiencia lingüística cotidiana, cuán familiares son los estímulos de dichas tareas. Además de esta consulta, también se verificarán las posibles respuestas que producen los estímulos; para ello, los jueces escribirán lo que significa la palabra, oración o texto del estímulo presentado. Este procedimiento permite observar y recoger diferentes formas de expresión locales. Posteriormente, los autores seleccionarán los mejores estímulos, es decir, aquellos que no son tan fáciles ni tan difíciles, para incluirlos en la batería de evaluación. Si bien no existe una cantidad establecida ni cálculos para determinar la muestra de jueces no especialistas, se recomienda alrededor de 10 a 20 personas por cada franja sociodemográfica de

⁶ Esta es una traducción de los términos empleados por Fonseca *et al.* (2011): *juízes especialistas y não especialistas*. En el apartado 2.2.5.1. se plantea una precisión respecto al concepto de juez.

los futuros baremos.

3. Análisis de jueces especialistas. En el caso de un instrumento verbal, el grupo de profesionales estará conformado por neuropsicólogos con especialidad en lenguaje, un grupo de fonoaudiólogos con conocimientos de neuropsicología (en el caso de que el test evalúe el propio lenguaje) y un grupo de neuropsicolingüistas y lingüistas. La función de estos profesionales es la de sugerir modificaciones tanto en la aplicación como en los estímulos que conforman las pruebas. Considerando las sugerencias de los expertos, los autores analizan nuevamente el instrumento y realizan las modificaciones pertinentes. Si es necesario, el instrumento se regresa nuevamente a los jueces especialistas. Para esta fase, se recomienda una cantidad de doce jueces, la mayoría neuropsicólogos con conocimiento del procesamiento lingüístico.

4. Estudio piloto. En esta fase, se efectúa una prueba experimental en una muestra distribuida por criterios sociodemográficos. Las dificultades de los participantes que surgen durante esta aplicación serán solucionadas posteriormente. Este procedimiento sirve también para recoger las sugerencias de las personas, las cuales podrán ser consideradas para mejorar el instrumento adaptado. Luego, los autores analizan las críticas y sugerencias surgidas durante la aplicación. Si es necesario, se realiza una segunda prueba piloto. La bibliografía no indica el número de personas que deberían formar parte de la muestra para un piloto. Fonseca *et al.* (2011), basados en su propia experiencia, sugieren incluir dos individuos sanos por cada futuro grupo normativo, y por lo menos dos pacientes con el diagnóstico del cuadro para el cual el instrumento fue hecho.

Como puede observarse, en esta propuesta metodológica, se considera de suma importancia la participación y análisis de los autores originales del test, así como un contacto constante entre estos y los coordinadores de la adaptación (Fonseca *et al.*, 2011; Schwengber, 2010).

Schwengber (2010) señala que, aunque las etapas para la adaptación propuestas por Fonseca *et al.* (2011) puedan deducirse de la bibliografía internacional y

brasileña, sería muy importante que estas estuvieran estandarizadas o se realice un acuerdo sobre los procedimientos para una adecuada adaptación o, al menos, un conjunto mínimo de procedimientos y pasos necesarios. La autora menciona, además, que algunas de las principales lagunas en la bibliografía son el establecimiento del número mínimo de participantes para cada etapa, así como una limitada valoración de la importancia de los criterios psicolingüísticos en el desarrollo de los estímulos verbales. De hecho, además de estos criterios, deberían considerarse otros aspectos de carácter sociocultural y técnico, que abarquen no solo el desarrollo o adaptación de los ítems o estímulos, sino también el de las indicaciones y las respuestas, pues también forman parte del contenido del instrumento.

2.2.3. La equivalencia en el proceso de adaptación cultural

La adaptación cultural de un instrumento busca que el original y la versión adaptada sean equivalentes, es decir, midan lo mismo; sin embargo, uno de los inconvenientes de los métodos actuales es que no existe un acuerdo entre los expertos sobre cuáles deberían ser las equivalencias necesarias para que un instrumento adaptado sea tan válido como el original (Congost, 2010).

Herdman, Fox-Rushby y Badia (1997) mencionan que, hasta la fecha de la publicación de su trabajo, se habían difundido hasta 19 tipos de equivalencia en prestigiosas revistas de investigación; estos autores destacan, además, la falta de claridad, solapamiento y ausencia de uniformidad en la terminología usada hasta ese momento.

Para Congost (2010), a pesar de los años transcurridos, estos cuestionamientos aún se mantienen vigentes hasta el presente. Así, tras una revisión de trabajos sobre traducción y adaptación de cuestionarios de salud, esta investigadora detecta que los autores más relevantes presentan entre tres y seis clases de equivalencia; sin embargo, ninguno de ellos logra ponerse de acuerdo ni en el número ni en las definiciones de estas.

En su estudio, Congost (2010) también elabora una muestra con los principales

tipos de equivalencia que encontró, a saber:

- a) Propuesta de tres tipos de equivalencia: *conceptual, semantic, technical* [...]; *semantic, conceptual, normative* [...].
- b) Propuesta de cuatro tipos de equivalencia: *semantic, conceptual, experiential, idiomatic* [...]; *functional, operational, scale, scalar or metric* [...]; *conceptual, operational, scale, metric* [...]; lingüística, semántica, cultural y de las propiedades psicométricas [...].
- c) Propuesta de cinco tipos de equivalencia: *semantic, content, technical, criterion, conceptual* [...]; *sémantique, technique, idiomatique, liée à l'expérience, conceptuelle* [...]; *semantic, content, technical, construct, criterion* [...].
- d) Propuesta de seis tipos de equivalencia: *conceptual, ítem, semantic, operational, measurement, functional* [...] (p. 66).

Congost (2010) solo considera en su análisis las equivalencias más citadas que se adecuaban a los intereses de su investigación, es decir, el punto de vista de la lingüística y la traducción. Dichas equivalencias son la equivalencia semántica, la equivalencia idiomática, la equivalencia cultural o ligada al conocimiento del mundo y la equivalencia técnica. En su trabajo de investigación, la autora prescinde de aquellas equivalencias relacionadas con la evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento (*scalar/metric equivalence, scale equivalence, criterion equivalence, construct equivalence, equivalence in construct operationalization, measurement equivalence*), ya que no estaban vinculadas con su campo de estudio.

Al referirse a la literatura especializada que revisó, Congost (2010) nota que los investigadores:

[...] tengan el punto de vista que tengan, se han mezclado en algo en lo que no son especialistas, como son los términos de la lingüística y otros propios de la teoría y práctica de la traducción. Deciden, por ejemplo, sobre equivalencia lingüística, equivalencia semántica, equivalencia de conceptos, características “técnicas” de la lengua [aspectos como la sintaxis, la longitud de las preguntas, la complejidad lingüística, entre otros], etc., y sobre los términos para unas y otras, con cierto desconocimiento. (pp. 70-71)

En su opinión, y refiriéndose sobre todo a aspectos lingüísticos, considera que existe una falta de reflexión y confusión importante, que solo con la ayuda de expertos en lingüística podría remediarse. Es, pues, una tarea pendiente que los expertos logren un consenso para estandarizar no solo la terminología de las equivalencias vinculadas a la lingüística, sino también de aquellas relacionadas con la psicometría.

Ahora bien, de los listados mencionados por Congost (2010) se puede deducir la existencia de dos grandes grupos de equivalencia, los cuales podrían vincularse a las dos fases de la adaptación cultural que proponen el MRI y Fonseca *et al.* (2011). De esta manera, las equivalencias vinculadas al punto de vista de la lingüística y la traducción se abordarían en la adaptación lingüística y las equivalencias ligadas a las propiedades psicométricas se tratarían en la adaptación psicométrica.

Además de estos dos grandes grupos, existe un tipo de equivalencia que se recomienda examinar antes de comenzar la adaptación lingüística y psicométrica: la equivalencia de constructo⁷. Esta se centra en el estudio de las características del constructo que mide el instrumento en la nueva población (ITC, 2010; Muñiz y Hambleton, 1996; Muñiz *et al.*, 2013), puesto que no se puede “asumir sin más la universalidad de los constructos entre culturas” (Muñoz *et al.*, 2013, p. 152).

En la fase previa, el ITC “aconseja evaluar el grado o nivel de solapamiento entre el constructo en la población de origen y en la población diana como único medio para delimitar y definir el nivel de equivalencia deseado” (Muñoz *et al.*, 2013, p. 152). Como en esta etapa aún no existe un instrumento adaptado ni se han obtenido puntuaciones, para evaluar la equivalencia de constructo, Sireci, Patsula y Hambleton (2005) sugieren que los ítems sean evaluados por jueces de forma similar a lo que se realiza para la validación de contenido.

⁷ Según Sireci, Patsula y Hambleton (2005), la evaluación de la equivalencia de constructo debería efectuarse antes y después de la recogida de datos en la población del instrumento adaptado; sin embargo, para no causar una confusión con el término, los investigadores sugieren en la fase previa la denominación equivalencia de constructo, y después de la medición, equivalencia métrica del constructo.

También se recomienda que los instrumentos muestren explícitamente la definición operativa del constructo a medir. La presentación más adecuada sería a través de una tabla, la cual permitiría detectar fácilmente los componentes o facetas operativas del constructo para que los jueces puedan evaluarlo (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

Con todo, debe recordarse que, en el proceso de adaptación cultural, es importante ofrecer información empírica sobre las equivalencias en todas las poblaciones a las que va destinado el instrumento (Elosua, 2012).

2.2.3.1. Tipos de equivalencia en la adaptación lingüística

En una adaptación cultural, las palabras, oraciones y textos del instrumento original y de la versión adaptada nunca serán exactamente iguales, pero tampoco se aspira a que lo sean: lo que se propone es que sean equivalentes (Congost, 2010). Para ello, la autora plantea tres tipos de equivalencia, las cuales considera necesarias para una adecuada comprensión de la versión adaptada y que podrían evaluarse en la fase de adaptación lingüística, a saber, la equivalencia lingüística, la equivalencia sociocultural y la equivalencia técnico-visual.

1. Equivalencia lingüística

Contempla los planos léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico de la lengua, a partir de dos niveles: oracional y supraoracional.

En el nivel oracional, se tratan las preferencias léxicas, sintácticas y ortográficas de cada lengua o variante dialectal:

- En el plano léxico semántico, se considera las modificaciones por sustitución, inclusión u omisión de un elemento semántico, los falsos amigos, las expresiones coloquiales, la repetición léxica, la redundancia léxica (y sintáctica), el grado de formalidad, el registro léxico diferente, los términos polisémicos, las oraciones largas, complejas o equívocas, las frases negativas, la gradación de las opciones de respuesta, la reducción léxica.
- En el plano morfosintáctico, se observa la concordancia gramatical del género y

número, el modo y los tiempos verbales, los anglicismos sintácticos, los marcadores (artículos, conjunciones, preposiciones, adverbios, etc.), la voz pasiva, los adverbios acabados en –mente, los gerundios, el paralelismo gramatical.

- En el plano ortográfico, se considera la puntuación de la frase, el uso de puntos suspensivos, la tilde o acento gráfico, los signos de interrogación, el empleo de mayúscula.

En el nivel supraoracional, se contempla la organización textual del instrumento: las instrucciones y el cuerpo propiamente del instrumento, es decir, las distintas secciones (apartados y subapartados), los ítems, el tipo de opciones de respuesta (dicotómicas, de opción múltiple, etc.) y otras preguntas opcionales, tales como el apartado de características sociodemográficas y socioeconómicas del participante (que incluye sexo, edad, educación, ocupación, ingresos, etc.), dificultad para llevar a cabo las pruebas y/o experiencia que se tiene para responder el tipo de preguntas. Se incluye también las fórmulas de cortesía (las palabras *por favor* y *gracias*), las marcas de tratamiento de tú y usted o la adecuación de género (el uso de masculino y femenino en la misma cuestión) para el castellano.

2. Equivalencia sociocultural o ligada al conocimiento del mundo

La mayor parte de autores la llaman *conceptual equivalence*. Esta equivalencia trata sobre las diferencias que pueden surgir respecto a ciertos conceptos que son específicos de una cultura determinada. Se enfoca en aquella parte del contenido (instrucciones, ítems, respuestas) que puede variar entre culturas y tener una importancia distinta en una y otra. En estos casos, lo importante es encontrar una equivalencia con el sentido del texto original para que pueda ser entendido por la población del país ajeno a la lengua o al dialecto de origen.

3. Equivalencia técnico-visual

Congost (2010) se centra solo en una pequeña parte de lo que los autores han denominado *technical equivalence* o también *operational equivalence*, ya que su trabajo de investigación era principalmente lingüístico. Este tipo de equivalencia se enfoca básicamente en aquellas características que influyen en la comprensión y

percepción visual del instrumento. Considera la forma en la que se administra el instrumento (individual o colectiva, entrevista, formulario a cumplimentar por uno mismo, por vía telefónica, etc.), el marco temporal, la manera en que se plantean las instrucciones e ítems, el tipo de preguntas (abiertas, cerradas, de elección múltiple, etc.) y opciones de respuesta, el formato y las variables tipográficas.

Ahora bien, estas equivalencias se han propuesto para la traducción y adaptación de cuestionarios de calidad de vida y salud del inglés al castellano. No obstante, parte de los planteamientos de Congost (2010) podrían considerarse, en general, para la adaptación de cualquier instrumento de medida y, en particular, para adaptar pruebas que evalúan el lenguaje y la comunicación, ya sea de una lengua a otra o entre dialectos de una misma lengua.

2.2.4. Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales en la adaptación lingüística de pruebas para la evaluación del lenguaje

Si bien existen trabajos dedicados a la adaptación de pruebas que evalúan el lenguaje u otras habilidades cognitivas a través de tareas verbales, son muy pocas las publicaciones que señalan los aspectos que deberían considerarse para elaborar o adaptar dichas tareas. Al respecto, Fonseca *et al.* (2011) manifiestan que “pesquisadores que queiram elaborar uma bateria de testes ou tarefas linguísticas clínicas dificilmente conseguem evidências sobre os criterios neuropsicolinguísticos a serem adotados” (p. 63). Sin embargo, estos criterios⁸ deberían contemplar no solo la elaboración o adaptación de los ítems, sino también otros elementos que forman parte del contenido del test.

Aliaga (s. f.) menciona que un instrumento tiene, generalmente, dos secciones o partes: el instrumento propiamente dicho y el manual del instrumento. El contenido del instrumento propiamente consta de tres elementos básicos: las instrucciones, los ítems (reactivos, preguntas, cuestiones, situaciones análogas, entre otros) y las respuestas u opciones de respuesta que acompañan a los ítems (Abad *et al.*, 2006; Congost, 2010).

⁸ Un trabajo interesante en el que se presentan los criterios lingüísticos empleados para adaptar un test es el que realizaron Monçao *et al.* (2006) para la adaptación del PALPA (*Psycholinguistic Assessment of Language Processing in Aphasia*) Test N.º 3 al portugués europeo.

Para Fonseca *et al.* (2011), el cuidado del lenguaje debe abarcar desde la elaboración de los manuales de aplicación hasta la creación de los estímulos lingüísticos y las instrucciones para los participantes. Estos autores manifiestan que la atención a los estímulos lingüísticos es fundamental, ya que son estos con los que se evaluará el propio lenguaje u otras funciones cognitivas y sus respectivos correlatos neurobiológicos. En efecto, por medio del lenguaje se puede evaluar la memoria (estímulos verbales de una lista que se almacenan y posteriormente se evocan), la atención (estímulos verbales que son controlados en una tarea de evocación de letras del alfabeto en orden inverso), las funciones ejecutivas (tareas de planeamiento verbal y fluencia verbal), entre otros procesos.

Algunos estudios, como los de Radanovic y Mansur (2002) y de Villaseñor *et al.* (2003, citado por Fonseca *et al.*, 2011) han hecho hincapié en que la adaptación de un test neuropsicológico que evalúa el lenguaje debe pasar por un proceso específico para reducir al mínimo los posibles errores de interpretación. Esto debido a que entre la lengua de partida y la lengua de llegada, o entre variantes dialectales de una misma lengua, existen aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales específicos que pueden limitar la aplicación de algunas pruebas del instrumento.

La adecuación del contenido (instrucciones, ítems y respuestas), pues, es una etapa crucial dentro del proceso de adaptación lingüística de un test. Para realizar tal adecuación ha de tenerse en cuenta las equivalencias lingüística, sociocultural y técnico-visual (Congost, 2010). Sin embargo, algunos problemas con estas equivalencias pueden surgir cuando el contenido del instrumento en el idioma de origen (por ejemplo, el inglés) requiere de cierto nivel de comprensión (oral o lectora), el cual no necesariamente se conservará al adaptar el test (por ejemplo, al español); en ciertos casos, el nivel de entendimiento puede aumentar considerablemente. El problema de las equivalencias se complica aún más si el nivel de comprensión de la población a la que se destina la adaptación es menor (Arribas, 2006).

Es importante, pues, considerar a la nueva población, a fin de adecuar las

instrucciones, ítems y respuestas a la edad, género, nivel cultural, socioeconómico, educativo, etc. de quien se quiere evaluar (Carretero-Dios y Pérez, 2005). De hecho, la adaptación puede tornarse compleja cuando existe una relativa variación entre los individuos que conforman la nueva población, pues cada persona, sea experto, semiexperto o lego, posee una competencia individual (lingüística, pragmática, etc.) regida por sus conocimientos, grado de formación y especialización, experiencia personal, edad, etc. que es posible que no coincida con la de los restantes miembros del grupo, sin olvidar las matizaciones y condiciones externas de carácter social, como la educación, las creencias, los protocolos, etc. (Congost, 2010, p. 26). En estos casos, respecto a la adaptación al castellano, Arribas (2006) sugiere que:

En lugar de producir múltiples traslaciones para las diferentes subculturas dentro de un mismo país, se produzca un instrumento que sea comprendido por la mayor parte de la gente que habla el mismo idioma, independientemente de su subcultura, usando un español “amplio”, es decir, con una gramática y sintaxis estándar, como el tipo de español utilizado por los comunicadores sociales en radio y televisión (p. 74).

Cuando se trata de adaptar instrumentos de calidad de vida relacionada con la salud, el investigador argentino recomienda “que el instrumento sea comprensible por cualquier persona que hable el idioma local, con el nivel de instrucción correspondiente a un sexto año de educación primaria” (Arribas, 2006, p. 79).

Al parecer, esta propuesta goza de aceptación en la elaboración de este tipo de instrumentos. Así lo recoge Congost (2010) cuando menciona que “[l]a regla general establece que los cuestionarios no deben exigir una habilidad lectora más allá de la que tiene una persona de 12 años” (p. 78). Sin embargo, esta sugerencia no resultaría apropiada para la adaptación de pruebas en las que se evalúa el lenguaje, puesto que la comprensión de lectura es justamente uno de los tópicos que con mayor frecuencia se valoran en este tipo de instrumentos; además, algunas baterías incluyen dentro de su ámbito de aplicación a adultos que no terminaron la primaria.

Ahora bien, si lo que se pretende lograr con la adaptación lingüística es la equivalencia lingüística, sociocultural y técnico-visual, entonces será necesario

conocer aquellos aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales básicos para que la versión adaptada de la prueba sea equivalente a la original, sin dejar de lado, por supuesto, las diferencias que pueden existir dentro de la población para la cual se realiza la adaptación.

A pesar de que no existen trabajos que aborden explícitamente este asunto, algunas ideas preliminares puede extraerse de trabajos como los de Congost (2010), Fonseca *et al.* (2011), Navas (2009) y Gallardo (2002). Cabe señalar que los aspectos que se desarrollarán en el siguiente apartado constituyen una propuesta inicial que deberá ser discutida por la comunidad de especialistas en el tema.

2.2.4.1. Aspectos de carácter lingüístico

El léxico

Existen palabras que, si bien pertenecen a la misma lengua, tienen un sentido distinto como consecuencia de la geografía, del país y, por ende, de la variedad cultural. En palabras de Congost (2010): “cualquier palabra, construcción o giro carga con sus propias marcas, con sus connotaciones y con la historia que de ellos ha hecho la comunidad hablante” (p. 92). Por ejemplo, en Argentina se dice “canilla” a lo que en Perú se conoce como “caño” o en España, “grifo”.

En la adaptación cultural, se debe preservar el contenido semántico para lograr la equivalencia de significados entre la cultura en la que originalmente se desarrolló el instrumento y la comunidad en la que se pretende administrar. Para Congost (2010), esto es de suma importancia, pues permite comparar los resultados obtenidos con el instrumento adaptado y otros estudios realizados con el instrumento original.

Cuando se traduce un test, la elección de una palabra por otra va a depender muchas veces de la variedad dialectal de la lengua de llegada. Por otro lado, cuando se adapta un test que ya ha sido adaptado en otra zona, región o país con la misma lengua que la nueva población, este debe volver a revisarse y, si es necesario, llevar a cabo las modificaciones respectivas en instrucciones, preguntas o estímulos. Para modificar los ítems se puede recurrir a la sustitución, inclusión u omisión de un elemento semántico.

Las expresiones idiomáticas

En las instrucciones se debe prescindir de expresiones idiomáticas (Congost, 2010). En ítems y respuestas sí se pueden incluir si en el test se requiere su evaluación. En este caso, se busca sustituir de la mejor manera aquellas expresiones idiomáticas (unidades fraseológicas o modismos) de la lengua original, ya que son imposibles de traducir literalmente. Debe recordarse además que, en una misma lengua, no todos los modismos se comprenden en todas las zonas donde se habla dicha lengua.

La repetición léxica

En las instrucciones y preguntas se debe evitar la repetición léxica. En castellano, la repetición reiterada de una palabra de significado pleno (nombre, verbo, adjetivo o adverbio) en un periodo breve provoca monotonía y aburrimiento, por lo que se recomienda, en términos generales, sustituirla por pronombres, sinónimos, un circunloquio o una elipsis (Congost, 2010).

El grado de formalidad

Puede ocurrir que el evaluado no entienda todas las instrucciones, preguntas o respuestas del test porque encuentra palabras, oraciones o textos con un registro lingüístico alto. Esto suele ocurrir porque los autores, quienes han pasado por muchos años de formación académica, elaboran el test con un grado de formalidad demasiado alto para la mayor parte de los evaluados (Congost, 2010).

Según Congost (2010), las marcas de formalidad o de informalidad dependen de factores concretos como son la selección del vocabulario, los usos sintácticos o los recursos estilísticos. Dichos factores se deben tener muy en cuenta para que las traducciones o ajustes sean adecuados al interlocutor, a la función y al texto, pues si no se respetan, peligra el éxito de la comunicación y la relación entre los interlocutores.

En las instrucciones y preguntas, una posible solución podría ser reemplazar las palabras por un sinónimo. Cuando una oración o un texto son muy complejos, es mejor reducir la extensión de las oraciones.

Las oraciones

En las instrucciones y preguntas se recomienda utilizar oraciones cortas y sencillas. Martínez de Sousa (2005, citado por Congost, 2010) sostiene que “es corta una frase de menos de 14 palabras, mientras que son normales las frases de 20 a 28 palabras y son muy largas las que tienen 29 o más” (p. 82).

Cuando las instrucciones o ítems son muy extensos, es mejor utilizar varias oraciones cortas en lugar de oraciones subordinadas, pues estas alargan demasiado la oración principal, lo que suele conllevar falta de claridad. Cabe agregar que cada oración corta debe expresar una sola idea dominante (Brislin, 1986, citado por Congost, 2010).

En las instrucciones y preguntas se recomienda emplear oraciones en voz activa. La voz pasiva se puede usar, pero como una construcción lingüística que requiera ser evaluada por el instrumento.

La redacción del test

Los manuales sobre instrumentos de medida plantean recomendaciones para elaborar instrucciones e ítems que se identifican con un estilo llano y claro, el cual se caracteriza por hacer uso de una sintaxis sencilla, utilizar oraciones cortas, usar la voz activa y evitar los tiempos verbales complicados; sin embargo, resulta necesario realizar algunas precisiones respecto a la redacción del test.

La manera en que se organizan las palabras y oraciones para formar un texto constituye uno de los puntos más importantes en la adaptación del test, ya que puede afectar el significado de las instrucciones, preguntas y estímulos. Algunas recomendaciones prácticas de cómo se debe redactar el contenido del test son las siguientes (adaptado de Congost, 2010):

- Escribir las instrucciones y preguntas de forma clara, no técnica. Utilizar enunciados con una estructura gramatical lo más sencilla posible. El lenguaje debe ser comprensible para todos los participantes del estudio, incluidos aquellos con un grado de escolarización bajo. Se debe evitar el uso de terminología

técnica, abreviaturas, siglas, extranjerismos, argot, etc.

- Evitar las oraciones demasiado largas, con varios temas. Las oraciones de las preguntas han de ser breves y no han de incluir varios conceptos a la vez.
- Evitar las instrucciones y preguntas que causen confusión. Evitar cualquier tipo de ambigüedad para que no existan problemas de interpretación. Se debe tener en cuenta que incluso aquellas preguntas que parecen sencillas y directas pueden crear confusión en el evaluado.
- No formular preguntas en forma negativa porque son difíciles de entender y requieren más atención y tiempo que las afirmativas.
- Expresar instrucciones y preguntas neutrales. Prescindir de aquellas palabras que puedan sugerir respuestas determinadas en las preguntas. Se debe ser cuidadoso con el vocabulario seleccionado cuando se pregunta sobre conductas o actitudes que no están bien aceptadas socialmente.

Criterios para seleccionar el material lingüístico para las pruebas

Generalmente, la evaluación del lenguaje de los test estandarizados se realiza por componentes gramaticales (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) o por destrezas semióticas (producción y comprensión, tanto oral como escrita), en varios niveles: palabras, oraciones o discurso, incluyendo en este último, cuestiones pragmáticas como las que engloban la ironía, la inferencia, la teoría de la mente, la capacidad de comprender la idea central, entre otras (Fonseca *et al.*, 2011).

El discurso ha sido el nivel más descuidado en los test que evalúan la capacidad lingüística, probablemente, por el hecho de ser considerado el nivel más complejo, el de más larga evaluación o por una percepción errónea o limitada sobre lo que es el lenguaje, ya que muchas veces se le restringe al nivel de palabra u oración, sin tomar en consideración su función en contextos reales de uso, que es donde el discurso predomina.

Para Fonseca *et al.* (2011), los criterios psicolingüísticos a considerar en la construcción de pruebas para la evaluación del procesamiento discursivo pueden tener un carácter más lingüístico, relacionado a la estructura de superficie del texto, o más pragmático, ligado a aspectos que demandan el procesamiento de información

que no siempre está explícita. Entre los criterios relacionados a la superficie del texto destacan la extensión del texto, el número de palabras y de proposiciones, la complejidad de las estructuras sintácticas y semánticas de las oraciones, los aspectos estructurales relacionados a la cohesión y coherencia textual, entre otros. Entre los criterios pragmáticos, destacan el grado de información implícita, la exigencia del conocimiento previo debido a la temática del texto, la ocurrencia o no de la ironía, entre otras cuestiones.

A nivel de frase, deben considerarse los mismos criterios señalados como importantes en la adaptación o creación de textos para evaluar el lenguaje, aunados a otros como la plausibilidad (las oraciones pueden ser verdaderas o falsas) y el grado de información implícita y explícita contenida en la frase (cuanto más explícita la información, más fácil es el procesamiento).

Para seleccionar palabras como estímulos, algunos criterios que deben considerarse son la frecuencia, la familiaridad, el número de sílabas, la tonicidad, la prototipicidad y las nociones relacionadas como gradiencia e indeterminación, ligadas a la categorización lingüística, la especificidad en cuanto al uso entre los diferentes sexos, el significado connotativo o denotativo y la convencionalidad.

La evaluación de la pragmática

Un análisis estrictamente pragmalingüístico de aquellas pruebas para evaluar el lenguaje que han incorporado la visión pragmática, llevó a Gallardo (2002) a elaborar algunas reflexiones con las que, lejos de cuestionar la validez de estos instrumentos, pretende aportar algunas matizaciones desde la perspectiva lingüística.

Para Gallardo (2002), los test usualmente utilizan una estructura de entrevista que condiciona las emisiones de quien está siendo evaluado, como suele ocurrir en las sesiones de consulta médica o de logopedia. La autora considera que sería más adecuado evaluar la pragmática mediante otro tipo de acontecimiento comunicativo, con un sistema de toma de turno más libre, como la conversación semidirigida, la cual desde hace décadas utiliza la sociolingüística.

Gallardo (2002) también señala que las actividades "de fingimiento" son contradictorias con la pragmática. En el caso de optar por este tipo de actividades ficticias o "imaginativas", parece conveniente inventar contextos fáciles y, sobre todo, verosímiles para el paciente. Además, es necesario cuidar la adecuación entre los contextos propuestos y el tipo de enunciados que se plantean.

En una conversación, las respuestas tienen un amplio espectro de posibilidades adecuadas. Por ello, cuando en las actividades se muestran intercambios comunicativos, estos deben ser verosímiles. Por ejemplo, en un test citado por Gallardo (2002), se propone el siguiente ítem:

4.D. Introducción: La veterinaria da instrucciones a la señora Borrell sobre cómo ha de dar las medicinas al perro. La señora Borrell no ha entendido lo que la veterinaria ha dicho.

Prueba: ¿Qué dice la señora Borrell a la veterinaria?

(Perdone, ¿podría explicarme de nuevo cómo tengo que darle las medicinas al perro?)

Para la investigadora, lo que se espera que el evaluado produzca como respuesta a la situación planteada (lo que está entre paréntesis) posee un nivel de cortesía que va más allá de la eficiencia comunicativa. En este caso, la respuesta podría haber sido más sencilla y verosímil, por ejemplo, "Perdón, podría repetir, por favor".

2.2.4.2. Aspectos de carácter sociocultural

La adaptación de conceptos

El lugar donde una persona vive no solo influye en las actividades que realiza, en sus valores y expectativas, sino también en el modo en que se expresa. Esto es lo que se denomina especificidad cultural; de esta manera, lo que constituye un concepto en una cultura, no tiene por qué serlo en otra (Congost, 2010).

Durante la adaptación, se debe prestar atención a las traducciones literales de descripciones, actividades o conceptos que puedan resultar extraños, poco comunes o

poco apropiados en la lengua y cultura a la que se traducen. En ocasiones, los test contienen preguntas enfocadas a conceptos, costumbres y modos de vida propios de culturas occidentales⁹ que no son adecuadas o apropiadas en otras lenguas y culturas.

Así, preguntas en las que se involucran creencias religiosas, diferencias educativas, estatus social y económico, costumbres, convenciones sociales, factores geográficos, económicos, políticos, etc. nos recuerdan la importancia de tener en cuenta los valores socioculturales a la hora de traducir y adaptar, y lo necesaria que resulta la revisión de ciertos ítems que son específicos de una cultura determinada (Congost, 2010).

La conservación de los ítems del test original

Los autores de las adaptaciones deben tener presente que mientras mayor se la divergencia con el instrumento original, mayor será la posibilidad de evaluar conceptos distintos; por esta razón, “se requiere un cierto equilibrio entre la adecuación cultural de un instrumento y la fidelidad al instrumento original” (Congost, 2010, p. 106).

Brislin (1986, citado por Congost, 2010) indica que si se decide conservar los ítems, es conveniente justificar y explicar los motivos por los que estos finalmente no se modifican.

Cuando se realiza la adaptación de un idioma a otro, se podría optar por dejar la traducción literal en aquellos casos en los que los participantes estén familiarizados con la descripción, actividad o concepto expresado en el ítem, a pesar de no haberlo experimentado de modo directo, “ya sea porque lo han visto en la televisión, en películas, lo han leído o existe en su cultura aunque sea para una minoría” (Congost, 2010, p. 106).

La adaptación de los ítems del test original

Algunas dificultades en la adaptación pueden surgir cuando el ítem o el estímulo son

⁹ Uno de los peligros en la investigación intercultural es asumir de forma errónea la universalidad del concepto. Algunos autores denominan a esto *imposed etic* o *pseudoetic*, es decir, “el falso concepto universal” (Martín y VanOss, citado por Congost, 2010).

inapropiados, ofensivos o molestos en la cultura de llegada; cuando no pueden ser utilizados por ambos sexos o no se pueden emplear en cualquier franja etaria, en diversos grupos socioeconómicos o en cualquier otro grupo étnico o minorizado.

Para Congost (2010), estas son variables que deben considerarse para que las comparaciones entre diversas culturas y países tengan éxito. De este modo, y con el fin de evitar desniveles conceptuales, se deben llevar a cabo modificaciones mediante la sustitución, omisión o inclusión de palabras, oraciones o textos, a fin de adaptar los ítems y estímulos a la nueva cultura.

Para llevar a cabo las modificaciones pertinentes, se deben tomar en cuenta los contextos situacional y cultural. En estos casos, lo importante es encontrar una equivalencia con el sentido del texto original para que pueda ser entendido por la población del país ajeno a la lengua o al dialecto de origen.

Para la investigadora, también es importante señalar qué elementos se han modificado y justificarlos de manera que se puedan valorar las desviaciones que podrían surgir con relación al instrumento original.

Ítems irrelevantes en culturas receptoras

Un test puede contener ítems que resultan irrelevantes en las lenguas y culturas receptoras de países en vías de desarrollo, así como de otros países no occidentalizados. Para Congost (2010), “esto sucede, sobre todo, cuando se describen actividades o experiencias que no son nada usuales en determinadas culturas, por lo que hay que buscar otros equivalentes o descartar dichas preguntas” (p. 114).

2.2.4.3. Aspectos de carácter técnico-visual

Este apartado se centra únicamente en aquellos aspectos técnicos necesarios para la comprensión y la percepción visual del test. Existen muchos otros importantes, pero que no se abordan por ser este un trabajo principalmente lingüístico (Congost, 2010).

El contenido del test

Un test tiene, generalmente, dos secciones o partes: el test propiamente dicho y el

manual del test (Aliaga s. f.). El contenido del test propiamente dicho consta de tres elementos básicos: las instrucciones de administración, los ítems y las respuestas (Congost, 2010).

El objetivo de las instrucciones de administración es proporcionar un marco de referencia común que asegure que todas las personas evaluadas comprendan perfectamente la manera de llevar a cabo el test. Las instrucciones sirven para familiarizar a los sujetos con el material que constituye el test, y uniformizar y estandarizar las condiciones de administración de la prueba. De esta forma, una vez realizado el test, las puntuaciones de las distintas personas serán comparables y reflejarán únicamente las diferencias en la característica o atributo que mide el test y no una mayor o menor comprensión o conocimiento de lo que la persona tiene que hacer a la hora de responder los ítems de la prueba (Navas, 2009, p. 124).

En las instrucciones se debe indicar:

[...] cómo la persona debe responder los ítems del test, dónde ha de responder, de cuánto tiempo dispone para ello y, en el caso de pruebas cognitivas, si es conveniente responder a todos los ítems (aun sin estar seguro de cuál es la opción correcta de respuesta) o es mejor no responder al azar. En ocasiones, es útil incluir ejemplos o ejercicios de práctica con el fin de clarificar aún más las instrucciones, resolviendo el ejemplo y explicando por qué la opción señalada es la correcta. Adicionalmente, en las instrucciones se le puede indicar también al sujeto cuál es el objetivo del test, cómo van a ser puntuadas sus respuestas (Navas, 2009, p. 124).

Durante la aplicación, las instrucciones de los instrumentos de medida pueden darse de manera oral, escrita o en ambas formas. En las pruebas individuales, es decir, aquellas en las que el examinador presenta cada tarea e interactúa de manera continua con el examinado, las instrucciones se proporcionan en forma oral (Aiken, 2003). Cuando las instrucciones se proporcionan de esta forma, deben leerse de forma lenta, clara y exactamente como aparecen impresas (Aiken, 2003). Sin embargo, algunos problemas pueden surgir cuando el examinador lee las instrucciones y la persona evaluada no las comprende; esto debido a que las instrucciones se redactan con las características propias de un texto escrito (sintaxis,

estructura, grado de formalidad, etc.). Una cuestión por resolver es qué características debe tener un texto que se va a leer (como las instrucciones) para que todas las personas evaluadas entiendan dicho texto.

Los ítems o preguntas son elementos que recogen información sobre los componentes del constructo a medir (Aiken, 2003). Los ítems deben medir exactamente aquello que dicen medir, sin prestarse a confusión; por lo tanto, la elaboración o adaptación de estos ítems debe ser muy cuidadosa, tanto en la selección de las palabras como en la redacción.

Navas (2009) manifiesta que, si no se utiliza un vocabulario apropiado o el ítem se redacta de forma vaga, de manera que tenga más de una interpretación, el ítem no medirá la habilidad que en principio debería evaluar, sino la riqueza de vocabulario de la persona u otra posible habilidad o proceso que el individuo pueda poner en marcha debido a la formulación ambigua del enunciado. Sea cual fuere el caso:

[...] las deficiencias en la redacción de los ítems conducen a obtener medidas inadecuadas de los sujetos que, por ejemplo, pueden llevar a concluir erróneamente que el sujeto no domina adecuadamente un área determinada de contenido cuando lo que sucede en realidad es que el ítem o los ítems no están midiendo lo que deberían. (Navas, 2009, p. 118)

Cuando se formulan preguntas, estas deben escribirse en forma clara, simple, precisa y concisa para que sean fáciles de comprender por todas las personas que vayan a responder. Asimismo, se debe evitar expresiones que pueden ser entendidas únicamente por un segmento específico de la población y en un determinado periodo de tiempo. En general,

[...] la pregunta debe proporcionar un marco de referencia común en el que todos los sujetos respondan a lo mismo [...]. Es necesario concretar y acotar: una buena pregunta es aquella que es entendida por todos los sujetos de la misma forma y justamente de la forma en la que esperaba el investigador que lo hicieran. (Fowler, 1995, citado por Navas, 2009, p. 117)

Por último, cada una de las preguntas ha de tener un objetivo específico, es decir, debe expresar una única idea por ítem (Congost, 2010; Navas, 2009).

Las opciones de respuesta

Las preguntas pueden ser abiertas o cerradas. Las preguntas cerradas son más difíciles de elaborar, pues se debe “considerar todas las posibles opciones alternativas en términos correctos y comprensibles para todos los participantes” (Congost, 2010, p. 122).

Cuando las preguntas son cerradas, las opciones deben tener una longitud similar; además, las alternativas deben ser gramaticalmente semejantes o igualmente aceptables desde el sentido común.

El formato

El formato, es decir, la presentación o disposición visual del instrumento también puede afectar su comprensión (Congost, 2010). Por ello, se debe valorar si el documento es limpio, atractivo y claro; si enuncia apartados o subapartados en un orden destacado, si la longitud de las líneas escritas no es excesiva, si la disposición de las opciones de respuesta aparece en vertical. También se debe considerar si las líneas son legibles, si los márgenes son amplios, si el interlineado o espaciado entre líneas es suficiente o adecuado, si existen espacios en blanco que contribuyan a la legibilidad, si los párrafos están justificados por la izquierda, si hay representaciones gráficas o ilustraciones, etc.

Las variables tipográficas

La percepción visual también es importante, por esta razón se considera las variables tipográficas o señales para leer los estímulos: el tamaño, tipo y cuerpo de letra, el uso de mayúsculas y versalitas, las letras cursiva y negrita, el subrayado, la numeración de apartados o subapartados, preguntas o ítems, si el texto está impreso en negro sobre fondo blanco y si existe un buen contraste de fondo y forma (Congost, 2010).

2.2.5. La validez

En términos generales, la validez “se refiere al grado en que un instrumento

realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 201) y es junto a la confiabilidad una de las propiedades esenciales que todo instrumento de recolección de datos debe cubrir.

Tradicionalmente, se han diferenciado tres tipos de validez: validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio; sin embargo, cada vez más se tiende “a concebir la validez como un proceso unitario que tiene como objetivo aportar pruebas sobre las inferencias que podemos realizar con un test” (Abad, 2006, p. 61).

En términos psicométricos, la validez se define de una forma más amplia y comprensiva como “el aspecto de la medición vinculado con la comprobación y estudio del significado de las puntuaciones obtenidas en el test” (Elosua, 2003, p. 315). De esta manera:

Ha de quedar claro desde el principio que, aunque se hable con frecuencia de validar un test, en sentido estricto no es el test lo que se valida, sino las inferencias que se hacen a partir de él sobre determinados aspectos de la conducta de las personas. Por tanto, el resultado final de un proceso de validación no es llegar a decir de forma simplista que tal o cual test es válido; las que son o no válidas son las inferencias hechas a partir del test, no el test en sí mismo. Esto es natural, pues a partir de un test pueden hacerse inferencias de muy diverso tipo, unas serán válidas y otras no. (Muñiz, 2005, p.10)

El proceso de validación consistirá, entonces, en acumular evidencias (obtener información, recoger datos, razones o argumentos) que permitan saber cuáles de las inferencias hechas a partir de las puntuaciones están fundamentadas, es decir, cuáles son válidas (Aliaga, s. f.; Elosua, 2012; Muñiz, 2005). De esta manera, las evidencias prestarán “una base científica a la interpretación de las puntuaciones en un uso concreto” (Elosua, 2003, p. 16).

Las evidencias “pueden provenir de diversas fuentes. La importancia otorgada a cada una de ellas dependerá de los objetivos del test, que serán en cada caso los que determinarán las más significativas” (Elosua, 2003, p. 16). Los últimos estándares

(APA, AERA y NCME, 1999, citado por Elosua, 2012) aconsejan la utilización de cinco fuentes de evidencia: 1) evidencias relacionadas con el contenido, 2) evidencias basadas en la estructura interna, 3) evidencias basadas en las relaciones con otras variables, 4) evidencias sobre el proceso de respuesta y 5) evidencias basadas en las consecuencias del test. Cada una de ellas “requerirá una estrategia distinta para la obtención de evidencias” (Aliaga, s. f., p. 97).

En el siguiente apartado solo desarrollaremos la relación entre la fuente de evidencias basadas en el contenido y las prácticas habituales para recopilar este tipo de información, debido al vínculo que posee con la adaptación lingüística y a las restricciones propias de esta investigación.

2.2.5.1. Evidencias basadas en el contenido (validación del contenido)

Estas evidencias buscan justificar lo adecuado del contenido del instrumento respecto al concepto que se pretende medir (constructo).

Ahora bien, se denomina contenido de un instrumento al conjunto de elementos (ejercicios, preguntas, ítems) que permiten evaluar un determinado concepto (Supo, 2013). El contenido del instrumento está conformado por “los temas, palabras y formatos de los ítems, tareas o cuestiones que forman el test, así como [...] las instrucciones para los procedimientos de administración y puntuación” (APA, AERA y NCME, 1999, citado por Acosta, 2005, p. 7).

Carretero-Dios y Pérez (2005) apoyan la idea de considerar lo que tradicionalmente se entiende como validez de contenido como una evidencia de que la definición semántica (la conceptualización de las dimensiones operativas) del constructo quedó bien recogida en los ítems formulados. En este sentido, el propósito de los investigadores que desarrollan o adaptan un test “será proporcionar evidencias a favor de que los ítems construidos son relevantes para el constructo [...], representan adecuadamente a cada uno de los componentes propuestos en la definición semántica” (Carretero-Dios y Pérez, 2005, p 530) y constituyen una muestra adecuada del universo de reactivos posibles (Aliaga, s. f.).

Según Aliaga (s. f.), para la obtención de evidencias basadas en el contenido no se utiliza procedimientos estadísticos, pues dichas evidencias consisten “en una serie de estimaciones u opiniones que no proporcionan un índice de validez” (p. 98). En los estándares para la creación o adaptación de instrumentos, la estrategia más usada consiste en “someter la batería de ítems a una evaluación por parte de jueces seleccionados por tener unas características similares a la población objetivo o por ser expertos en la temática” (Carretero-Dios y Pérez, 2005, p. 531).

Cuando la valoración del contenido es realizada por un panel de profesionales calificados se denomina criterio de jueces o también juicio de expertos (Escurre, 1975, citado por Rado, 2006). La valoración realizada por un grupo de personas no especialistas no posee una denominación consensuada, cuyo uso esté extendido en la bibliografía sobre el tema; sin embargo, Fonseca *et al.* (2011), dentro de su esquema, designan a este proceso “análisis de jueces no especialistas” (*análise de juízes não especialistas*).

Con respecto a los términos juez y experto, Supo (2013) indica que ambos conceptos se han difundido erróneamente como sinónimos, cuando en realidad se refieren a nociones distintas. Para este autor, un experto es una persona con mucha experiencia en un determinado campo, aunque no necesariamente es un investigador científico. Por otro lado, un juez es una persona con criterio científico que ayuda a evaluar la idoneidad de los ítems formulados (o adaptados) y que, si bien se trata de un investigador, su línea de investigación no será necesariamente la misma que la de quien elabora (o adapta) el instrumento y, por tanto, no será necesariamente un experto en el tema que se está investigando. Por supuesto, existirán casos en los que un juez también sea un experto o viceversa.

Sobre la base de la diferencia entre juez y experto, entonces, tanto el “criterio de jueces” como el “juicio de expertos” también aludirían a conceptos diferentes. Asimismo, siguiendo esta línea de reflexión, en el ámbito de la evaluación del lenguaje, los hablantes de una lengua podrían ser considerados como expertos, ya que como usuarios poseen los conocimientos y el dominio adecuados de su lengua.

Para Fonseca *et al.* (2011), la participación de los hablantes (“jueces no especialistas”) es importante en la adaptación de test para evaluar el lenguaje, ya que pueden emitir juicios sobre la claridad o inteligibilidad del contenido, o la pertinencia cultural y familiaridad de las palabras y enunciados del instrumento. Estos autores también indican que en muchos países se cuenta con bancos de datos y normas sobre criterios lingüísticos a los cuales el investigador puede acudir para construir una prueba. En aquellos países en los que no existan estas bases de datos será necesario acudir a los jueces y a los hablantes.

La modalidad más común para efectuar la validación del contenido mediante el criterio de jueces “consiste en solicitar la aprobación o desaprobación de la inclusión de un ítem en la prueba” (Escrura, 1988, p. 106). Cuando una prueba se somete a la evaluación de los jueces, a estos se les debe proporcionar la definición semántica del constructo, así como la batería de ítems creada o adaptada. Con esta información podrán estimar si los ítems son suficientes, pertinentes y claros. Así, en función a la suficiencia, el juez podrá evaluar si el número de ítems por componente refleja adecuadamente la importancia atribuida a la definición semántica; en función a la pertinencia, el juez podrá decidir si los ítems se corresponden con el componente operativo para el que han sido creados; en función a la claridad, el juez podrá determinar si la redacción de los ítems, además de las instrucciones y respuestas, se adecúa a la población a la que se dirige el instrumento (Carretero-Dios y Pérez, 2005; Supo, 2013).

Si luego de la valoración de los jueces se opta por modificar algunos ítems o agregar nuevos elementos, el proceso de evaluación debe repetirse, es decir, los expertos deben valorar nuevamente el instrumento. Además, el autor del instrumento o la adaptación debe informar con claridad qué ítems han sido modificados (sustituídos, omitidos o agregados), y por qué, además de especificar cuál es la versión final de dichos ítems en el instrumento (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

En cuanto al número de jueces o expertos que se necesitarían para evaluar el instrumento, no existe una cifra determinada. Carretero-Dios y Pérez (2005) sugieren que la cantidad de estos debe depender de los intereses del investigador y la

complejidad del constructo.

2.2.5.1.1. Técnicas para la recolección de las valoraciones de los jueces y expertos

Se entiende por técnica al procedimiento o forma particular de obtener datos (Arias, 2006). Una de las técnicas utilizadas para recabar las opiniones de los jueces y expertos es la sesión de análisis (*cognitive debriefing*¹⁰), la cual consiste en realizar una entrevista semiestructurada a un pequeño grupo de personas que forman parte de los futuros usuarios del instrumento, es decir, profesionales, pacientes o individuos de la misma franja etaria y nivel de escolaridad que la población a la que se aplicará el instrumento (Wild *et al.*, 2005). El número de personas que se recomienda es de 5 a 8 participantes.

Los objetivos de la entrevista cognitiva son a) evaluar el nivel de comprensión y la equivalencia de la traducción, b) probar alternativas de traducción que no han sido resueltas por los traductores, c) resaltar aquellos elementos que pueden ser inadecuados en el nivel conceptual, d) identificar cuestiones que causen confusión (Wild *et al.*, 2005).

Si se va a trabajar con individuos de la futura población en la que se administrará la prueba, la entrevista se debe efectuar después de que se ha terminado de aplicar el instrumento.

Para el análisis de los datos podrían considerarse como criterios: a) dar prioridad a las dificultades informadas por los grupos más sensibles (por ejemplo, en el caso de niños, a los de menor edad; en el caso de adultos, a los de mayor edad y baja escolaridad), b) considerar los contenidos expresados por los entrevistados que permitieran, a juicio de ellos, mejorar la comprensión de las instrucciones, ítems y respuestas, y c) valorar el grado de consenso entre sus opiniones (adaptado de Jaimes-Valencia *et al.*, 2007).

¹⁰ Si bien la traducción literal de este término es ‘interrogatorio cognitivo’, no se ha encontrado en la bibliografía en castellano sobre adaptación cultural de instrumentos una traducción consensuada que se use extendidamente. Por ello, se ha preferido utilizar el término “sesión de análisis” de Tobar *et al.* (2010), ya que sintetiza de una manera adecuada el concepto de esta técnica.

2.2.5.1.2. Instrumentos para la recolección de las valoraciones de los jueces y expertos

Se entiende por instrumento de recolección de datos a cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital) que se usa para obtener, registrar o almacenar información (Arias, 2006).

Uno de los instrumentos utilizados para recolectar las valoraciones de los jueces y expertos es el cuestionario con preguntas cerradas, el cual consiste en un conjunto de preguntas, cuyas opciones de respuesta han sido previamente delimitadas (Hernández *et al.*, 2010). Dichas opciones pueden ser dicotómicas (dos posibilidades, por ejemplo, sí o no), o de elección múltiple o politómicas (varias alternativas de respuesta). En este último caso, las opciones de respuestas pueden presentarse como posibilidades graduadas (tipo Likert), escalas visuales analógicas (tipo termómetro) o diferencial semántico.

A nivel internacional, trabajos como los de Fonseca (2004) y Schwengber (2010) han empleado cuestionarios con expertos (hablantes de portugués) para determinar el grado de familiaridad de las palabras y expresiones que conformaban los test. A nivel nacional, aunque no específicamente sobre test que evalúan el lenguaje, Merino (en prensa.) utilizó un instrumento para evaluar la percepción de la dificultad de los ítems de un cuestionario de personalidad entre un grupo de profesores de psicología (los jueces) y otro de estudiantes de psicología.

2.2.5.1.3. Métodos para cuantificar las valoraciones de los jueces

Cuando las valoraciones de los jueces han sido recabadas a través de un cuestionario con una escala numérica o cualquier otro procedimiento que permita asignar una puntuación a dichas valoraciones, el siguiente paso es procesar las puntuaciones para estimar el grado de acuerdo entre los jueces. Ahora, si bien existen distintas formas¹¹ de cuantificar la validación de contenido por criterio de jueces, a nivel nacional, uno de los métodos más utilizados es el coeficiente V de Aiken.

¹¹ Por ejemplo, la proporción de validez de contenido (*content validity ratio*) de Lawshe (1975, citado por Cohen y Swerdlik, 2009), el índice de acuerdo o la prueba binomial (Escrura, 1988).

El coeficiente de validez V de Aiken

La V de Aiken (Aiken, 1985, citado por Merino y Livia, 2009) es uno de los métodos más sencillos y recomendables para calcular el índice de concordancia entre jueces respecto a la validez de un material evaluativo, ya que combina la facilidad del cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico (Merino y Livia, 2009; Reyes, 2010).

La V de Aiken es un coeficiente que permite cuantificar la relevancia de un ítem respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de N jueces (Escurra, 1988; Merino y Livia, 2009). Este coeficiente también se puede calcular como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítems.

Las valoraciones pueden ser dicotómicas (recibir valores de 0 o 1) o politómicas (recibir, por ejemplo, valores de 0 a 5). Cuando un grupo de jueces analiza un solo ítem y se le asigna un valor dicotómico a la valoración, la fórmula es la siguiente:

$$V = \frac{S}{n(c-1)}$$

En esta ecuación tenemos que:

S: sumatoria de si

si: valor asignado por el juez i

n: número de jueces

c: número de valores en la escala de valoración

Este coeficiente puede obtener valores entre 0.00 y 1.00, y cuanto más elevado sea el cómputo, el ítem tendrá una mayor validez de contenido (Escurra, 1988). Así, el valor 1.00 es la mayor magnitud posible e indica un perfecto acuerdo entre los jueces respecto a la mayor puntuación de validez que pueden recibir los contenidos evaluados (Merino y Livia, 2009).

La V de Aiken “permite obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente según el tamaño de la muestra de jueces seleccionada” (Grimaldo,

2008, p. 74). Para ello, se hace uso de la tabla de probabilidades asociadas de cola derecha (Tabla 1), las cuales fueron tabuladas por Escurra en 1988.

Tabla 1.

Nivel de significancia del coeficiente V de Aiken según el número de jueces y acuerdos entre ellos

N.º de jueces	N.º de acuerdos	V de Aiken	p
5	3	0.60	
	4	0.80	
	5	1.00	.032
6	4	0.67	
	5	0.83	
	6	1.00	.016
7	5	0.71	
	6	0.86	
	7	1.00	.008
8	6	0.75	
	7	0.88	.035
	8	1.00	.004
9	7	0.77	
	8	0.89	.020
	9	1.00	.002
10	8	0.80	.049
	9	0.90	.001
	10	1.00	.001

Nota. Adaptado de "Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces", por Escurra, 1988, *Revista de Psicología*, 6(1-2), p. 109.

De acuerdo con Escurra (1988), en los grupos de cinco, seis y siete jueces se necesita un completo acuerdo entre los expertos para que el ítem sea válido. En un grupo de ocho jueces se requiere que por lo menos siete de ellos estén en concordancia; de esta manera se alcanzarán coeficientes V iguales o superiores a 0.88, con un nivel de significación estadística de $p < 0.05$. Si el grupo está formado por nueve jueces se necesita que por lo menos ocho de ellos estén de acuerdo, a un nivel de $p < 0.05$. Se puede observar, entonces, que a medida que el grupo de jueces es mayor, se requiere que el número de acuerdos entre ellos sea menor. Escurra (1988) también señala que asumir como adecuado que el valor del índice de acuerdo sea mayor a 0.80 es relativo y depende del tamaño de la muestra de jueces.

El cálculo del coeficiente V de Aiken ha sido perfeccionado por otros investigadores, quienes han realizado modificaciones a la ecuación original o han adicionado otros procedimientos estadísticos para mejorar su precisión. Entre estos investigadores se encuentran Merino y Livia (2009), quienes, además de lo mencionado, desarrollaron un programa informático denominado *Visual Basic para la V de Aiken*, el cual efectúa el cálculo del coeficiente por intervalos de confianza.

2.2.6. El castellano del Perú

El castellano es una lengua que cuenta con más de 500 millones de hablantes, distribuidos en más de veinte países del mundo (Instituto Cervantes, 2013). En el Perú, según el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2007, el castellano es el idioma que la mayoría de la población ha aprendido en su niñez, con un 83.9%, es decir, 20 718 227 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2008).

A pesar de tales cifras, no existen dos personas que hablen el castellano exactamente igual; esto debido a que:

En general, lo que conocemos como LENGUAS —el castellano, el quechua, el inglés, etc.— son abstracciones que postulamos a partir del hecho de que las personas pueden conversar y entenderse produciendo enunciados sonoros. Sin embargo, estos enunciados no son nunca exactamente iguales porque las personas somos diferentes y hablamos de manera única. (Pérez, 2004, p. 13)

Esto no significa, por supuesto, que las personas no compartan ciertas características en su forma de hablar. De hecho, las personas que viven en una misma comunidad comparten muchas características que les permiten entenderse y a la vez diferenciarse de otras personas que viven en otros lugares o pertenecen a culturas diferentes. En tal sentido, “[l]as lenguas no deben entenderse como entidades homogéneas, que todos los hablantes reproducen de manera idéntica, ni como una reunión de diversas hablas que no tienen características en común. Las lenguas se encuentran a medio camino entre estos dos extremos” (Pérez, 2004, p. 15). Una lengua, entonces, no es nunca un solo sistema lingüístico, sino una agrupación bastante compleja de sistemas menores que poseen algunas semejanzas y notables diferencias.

Esta situación ha llamado la atención de distintos investigadores, entre los cuales destaca Eugenio Coseriu (1981), quien luego de sistematizar las observaciones hechas por otros autores propone los conceptos de lengua histórica y lengua funcional.

Para el maestro rumano, la lengua histórica es una unidad ideal que se configura, por un lado, a partir de un determinado haz de isoglosas de acuerdo con una “tradicón lingüística” histórica común y, por otro, por la existencia de una “lengua común” que se superpone a las distintas variedades debido a la conciencia lingüística de los hablantes, al criterio de afinidad de las variedades o a ambos aspectos (Gimeno, 1993).

Coseriu (1981) afirma que una lengua histórica siempre mostrará variedad interna. En efecto, dicha lengua presentará diferencias internas, más o menos profundas, que corresponden a tres tipos fundamentales: a) diferencias diatópicas, es decir, diferencias según los espacios geográficos; b) diferencias diastráticas, esto es, diferencias de acuerdo con los estratos socioculturales, y c) diferencias diafásicas, es decir, diferencias según los diversos tipos de modalidad expresiva.

A cada una de estas diferencias corresponderá, en sentido contrario, un tipo de unidad (un sistema lingüístico relativamente unitario y homogéneo): las unidades sintópicas o dialectos, que son unidades consideradas en un solo espacio; las unidades sintráticas o niveles de lengua, que son unidades consideradas en un solo estrato sociocultural, y las unidades sinfásicas o estilos de lengua, que son unidades de modalidad expresiva, sin diferencias diafásicas. En un sentido general, pues, una lengua histórica, como el castellano o el quechua, es un diasistema, es decir, un conjunto de dialectos, niveles y estilos de lengua.

Estos sistemas lingüísticos, por supuesto, son homogéneos desde un solo punto de vista, ya que en cada dialecto existirán diferencias diastráticas y diafásicas, y por tanto niveles y estilos de lengua; en cada nivel, diferencias diatópicas y diafásicas, y por ende dialectos y niveles, y en cada estilo, diferencias diatópicas y diastráticas, y por consiguiente dialectos y niveles.

Coseriu afirma que una lengua funcional es “una técnica lingüística enteramente determinada (o sea, unitaria y homogénea) en los tres sentidos en cuestión –un solo dialecto [considerado] en un solo nivel y en un estilo único de lengua, en otras palabras: una lengua *shintópica*, *shintática* y *shintásica*” (Coseriu, 1981, p. 308). A este tipo de lengua se le denomina “funcional” porque funciona de manera directa y efectiva en los discursos, en otras palabras, puede hablarse, a diferencia de las lenguas históricas, las cuales no se realizan en el hablar de modo inmediato (Coseriu, 1981). De hecho, una lengua histórica está constituida por un conjunto de lenguas funcionales, que en parte coinciden y en parte difieren unas de otras.

2.2.6.1. Las variedades de castellano en el Perú

La diversificación del castellano desde su llegada a América se manifiesta de manera muy rica en las distintas variedades que se hablan en el Perú (Pérez, 2004). Uno de los pocos y notables trabajos que ha abordado el estudio de estas variantes es el de Escobar (1978), quien las clasifica de la siguiente manera: un tipo 1 o castellano andino, que comprende tres variedades: a) la andina propiamente dicha, b) la altiplánica y c) la variedad del litoral y Andes occidentales sureños; un tipo 2, castellano ribereño o no andino, que incluye dos variedades: a) la del litoral norteño y central, y b) la del castellano amazónico. Sin embargo, esta propuesta se formuló considerando solo las isoglosas basadas en rasgos fonológicos del castellano como lengua materna, y sin tomar en cuenta otros aspectos lingüísticos.

En nuestro país existen diversas variedades regionales o dialectos (por espacio geográfico, por ejemplo, Piura y Loreto), socioculturales o sociolectos (por nivel socioeconómico, género, grupo étnico), generacionales o cronolectos (por ejemplo, jóvenes y adultos mayores), situacionales o registros (por situación comunicativa: formal, como una exposición oral, entrevista, o informal, como una conversación con amigos), y adquisicionales (aquellas variedades en las que el castellano se adquiere como segunda lengua). Estas variantes del castellano en el Perú presentan rasgos particulares que van más allá de lo fonológico, pues abarcan otros niveles como el léxico, el gramatical (Coral y Pérez, 2004; Pérez, 2004) y el pragmático, aunque sobre este último no existen investigaciones comparativas.

Además de estas variedades del castellano peruano, existe también una que no se adquiere de manera espontánea como aquellas, sino que se aprende a través de la enseñanza formal, junto con el acceso a la lengua escrita. Esta es la denominada variedad estándar.

A pesar de que el término “estándar” se utilizó con anterioridad, “[l]os orígenes de la teoría del estándar están ligados al desarrollo y afirmación del checo literario como lengua moderna” (Gimeno, 1993, p. 33) y a los estudios de los lingüistas de la Escuela de Praga sobre temas de estética, estructura literaria y estilo (1928-1939). De ahí que los términos “idioma estándar”, “lengua literaria” e incluso “buen lenguaje” fueran usados indistintamente. Dentro del marco de referencia desarrollado por esta escuela, autores como Garvin y Mathiot (1974, citado por Gimeno, 1993) “propusieron definir la lengua estándar como la forma codificada de un idioma que es aceptada, y sirve de modelo a una comunidad relativamente grande” (p. 33).

Pérez (2004) manifiesta que los rasgos de la variedad estándar son los que caracterizan a los textos escritos de tipo expositivo o ensayístico (como los académicos o algunas formas de periodismo y literatura) y no a la manera en la que los hablantes se comunican normalmente de manera oral. Sin embargo, aunque el uso de la variedad estándar suceda principalmente en la escritura, también se puede utilizar al hablar, como en las conferencias o en la lectura de noticias de los medios de comunicación (Coral y Pérez, 2004).

La variedad estándar presenta algunos rasgos de la variedad situacional formal, por ello, no forman parte de aquella los rasgos informales del habla cotidiana o familiar. De ahí que, en los textos escolares, no se encuentren expresiones como “estoy súper triste” o “te hizo el avión” en lugar de “estoy sumamente triste” y “te engañó”. La variedad estándar también “incluye rasgos propios de la variedad sociocultural de hablantes con formación escolar o académica. Dicha formación proporciona a los hablantes rasgos [lingüísticos] que son valorados positivamente por las instituciones académicas” (Coral y Pérez, 2004, p. 23). Debido a esto, los textos académicos no presentan conjugaciones como ‘haiga’ o ‘dijistes’, y “se construyen con una mayor complejidad gramatical: mayor frecuencia de oraciones subordinadas, uso de nominalizaciones, empleo de voz pasiva, etc.” (Coral y Pérez, 2004, p. 23).

Por último, la variedad estándar presenta pocos rasgos de las variedades regionales.

En nuestra sociedad, la variedad estándar posee un prestigio mayor que las otras variantes debido a que los sectores de la población que la usan gozan, a su vez, de un gran prestigio por su estatus social. Como la variedad estándar es utilizada por grupos que han accedido a una educación escolar o superior, para Coral y Pérez (2004):

Lo que ocurre es que la gente la considera prestigiosa porque la asocia con algo valioso como el conocimiento académico. De otro lado, las variedades regionales no son consideradas prestigiosas porque se asocian a grupos sociales que no se han formado escolar o académicamente. (p. 24)

Los autores concluyen esta idea afirmando que “[m]ás allá de estos errados prejuicios valorativos, lo que debe quedar claro es que, como medio de comunicación, cualquier variedad del castellano es igualmente legítima, porque posee los elementos lingüísticos necesarios para cumplir su función [comunicativa] (Coral y Pérez, 2004, p. 24).

Ahora bien, una cuestión que aún queda por definir es la variedad que debe utilizarse para adaptar un instrumento de medición al castellano peruano o, específicamente, una prueba de evaluación del lenguaje. A nivel internacional, cuando la adaptación está dirigida a varios países de habla hispana, se ha considerado el uso de un “español neutro”¹², como en el caso del Protocolo MEC

¹² El español neutro o español internacional carece de una definición precisa debido a la falta de estudios empíricos. Según Torres (2013) se trata “de una norma exógena, ya que ha sido creada artificialmente fuera del ámbito natural de la lengua, y que se parece mucho al español general, solo que este español no es una entelequia, sino una realidad difundida por los medios [de comunicación] a todos los lugares” (p. 218). Para Bravo (2008), “[e]l propósito de este neutro no es establecer un español que sea ‘mejor’, un modelo lingüístico para todos los ámbitos. Su finalidad es instrumental: servir de pauta lingüística en medios destinados al público hispanohablante de diversos países” (p. 23). En torno al español internacional, han surgido diversas opiniones y no pocas críticas (López Morales [2006] recoge algunas de ellas). Para algunos investigadores, el español internacional constituye una lengua virtual, irreal, una construcción abstracta. Para otros es una realidad que está presente en todos los países hispanoamericanos (Llorante, 2006) y que se manifiesta en los medios de comunicación (radio, televisión e internet), por ejemplo, en los doblajes de películas y series televisivas que se destinan a América Latina, en las cadenas televisivas como CNN en español, libros y periódicos de gran circulación. Incluso su empleo se está extendiendo hacia otros ámbitos como el

(http://www.neuropsi.com.ar/protocolo_mec.php). En el Perú, existiría cierto consenso para realizar las adaptaciones en la variedad estándar. Así lo manifiestan autores como Inurrítegui (2005) y Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009), quienes mencionan en sus respectivos trabajos que revisaron el instrumento original (en español) para determinar si este se adecuaba al “lenguaje estándar” de nuestro país.

Esta situación, por supuesto, no debería llamar la atención si el objetivo del instrumento fuera evaluar el desarrollo de la variedad estándar o su dominio (por ejemplo, un test sobre comprensión de lectura), o si el instrumento estuviera dirigido a personas con escolaridad completa. Sin embargo, existen pruebas cuyo ámbito de aplicación incluye a niños en primaria o a adultos mayores con menos de diez años de escolaridad, es decir, personas en las que el desarrollo de la variedad estándar no es óptimo.

En estos casos, probablemente, sea mucho más adecuada la noción de norma lingüística elaborada por Eugenio Coseriu. Este concepto, si bien fue desarrollado para corregir, en cierto modo, la dicotomía saussureana *langue* vs. *parole* (Albrecht, 2003), podría brindar algunos indicios para aclarar el tema de la variedad a elegir cuando se adapta un instrumento. Por este motivo, en el siguiente apartado se expondrán algunas premisas que podrían considerarse en futuros trabajos de adaptación lingüística, sobre todo de pruebas de evaluación del lenguaje. Estas ideas se esbozan sin pretensiones de exhaustividad, ya que no es uno de los objetivos de esta investigación.

2.2.6.2. La norma lingüística: el criterio de Eugenio Coseriu

A nivel internacional y dentro de la lingüística hispánica, la noción de norma lingüística ha sido motivo de estudio y discusión por parte de diversos autores, en distintas publicaciones y congresos, lo que ha dado lugar a distintas concepciones y

científico (García, 2009). Morales (2008), basándose en algunas ideas de Demonte (2001), sostiene que el español neutro “no es una lengua común, es más bien un ideal de lengua, un ‘constructo mental’ del cual se encuentran realizaciones aproximadas en unos lugares más que en otros, pero que jamás se materializa en su totalidad en el habla real de ninguna persona. Que quede claro que esta no es una lengua idealizada de los lingüistas teóricos, pues no se define como modelo de competencia, sino como modelo de comprensión, adecuación y propiedad, [es decir, como modelo que tiene que ver con el uso y no con el conocimiento de una lengua]” (p. 6).

numerosos términos tales como norma académica, norma ejemplar, norma idiomática, norma lingüística culta, norma lingüística castellana, norma hispánica, norma nacional, norma regional, norma local, norma social, norma sociolingüística, norma escolar, norma informática, entre otros. Según Rojas (2001):

[Estas] variaciones en el enfoque del tema se deben, fundamentalmente, a la extensión geográfica de la lengua, a la diversidad de las formas correspondientes, a la variedad de modalidades lingüísticas, a quiénes escriben sobre ella y a la necesidad general de fortalecer la lengua según lo establece el ideal político de unidad. (Introducción, ¶ 4)

El desarrollo del pensamiento teórico sobre la noción de norma empezó con el cambio del siglo XIX y fue continuada por Saussure, la Escuela de Praga, Hjelmslev y muchos otros lingüistas y sociólogos. Para Zamora Salamanca (1985, citado por Montoro, 2005), los conceptos de norma vertidos a lo largo del siglo XX en el panorama internacional, básicamente, han sido formulados a partir de dos puntos de vista:

- 1) punto de vista “axiológico”: la norma se entiende como prescripción basada en el criterio de corrección lingüística. Sería, por tanto, el “empleo acertado en el habla de materiales lingüísticos”. En este apartado hemos de considerar la actitud de la mayoría de los gramáticos de la tradición española y la postura de teóricos como H. Paul o los lingüistas del Círculo de Praga, para los cuales hay una sola norma, que se encuentra codificada en las gramáticas.
- 2) punto de vista “objetivo”: [la norma se entiende] como el conjunto de realizaciones de una lengua dada, en un momento histórico, dentro de una amplia gama de posibilidades lingüísticas de realización definidas mediante un “sistema” (o “diasistema”). En este apartado encontramos a Hjelmslev y a Coseriu, quienes no hablan de una sola norma, sino de una realidad plurinormativa. (Montoro, 2005, pp. 39-40).

Según Montoro (2005), con la elaboración del concepto de norma “objetiva” “se pretendía dotar a la lingüística de carácter científico: intentar basarla en criterios y métodos objetivos” (p. 42). A diferencia de la norma “axiológica”, que resulta de una valoración subjetiva en la que se privilegia una variedad lingüística y se le otorga

la condición de ejemplar (la lengua estándar), la norma “objetiva” “intenta extraerse de una descripción previa de la realidad lo más exhaustiva posible a partir de cálculos ‘estadísticos’ que indicarán lo frecuente o normal” (Montoro, 2005, p. 42). Entre los autores que utilizaron el concepto de norma lingüística en su acepción objetiva, la teoría que ha tenido mayor trascendencia es la de Eugenio Coseriu.

Para Coseriu (1967), una lengua funcional presenta cuatro órdenes o planos de estructuración: el plano de la realización, que es “el *hablar* efectivamente comprobado, es decir, los actos lingüísticos concretamente registrados en el momento de su producción” (Coseriu, 1967, p. 95), y “tres planos de técnica propiamente dicha o técnica virtual (saber en cuanto tal): la norma y el sistema de la lengua, y el tipo lingüístico” (Coseriu, 1981, p. 317). De manera sucinta, las siguientes citas pueden servir como propuestas para caracterizar estos tres últimos conceptos (Bernardo, 1995):

La «norma» abarca lo que en el hablar de una comunidad lingüística es técnica históricamente realizada, lo que en ese hablar es realización común y tradicional, aun sin ser necesariamente funcional (así, por ej., las dos variantes «obligatorias» [b] y [β], del fonema /b/, en el español normativo; la realización de /r/ como uvular en el francés de París, etc. (Coseriu, 1991, p. 194)

El «sistema» representa el conjunto de las oposiciones funcionales (distintivas) comprobables en el mismo hablar, las reglas distintivas según las cuales ese hablar se realiza y, por consiguiente, los límites funcionales de su variabilidad; como tal, el sistema va más allá de lo históricamente realizado, pues abarca también lo que sería realizable de acuerdo con las mismas reglas ya existentes (parcialmente aplicadas en la norma). (Coseriu, 1991, p. 194)

[...] el «tipo lingüístico» abarca los principios funcionales, es decir, los tipos de procedimientos y categorías de oposiciones del sistema, y representa, por ello, la coherencia funcional comprobable entre las varias secciones del sistema mismo. Así interpretado, el tipo es una estructura lingüística objetiva, un plano funcional de la lengua: es, simplemente, el nivel de estructuración más alto de una técnica lingüística. (Coseriu, 1991, p. 195)

Resumiendo: la «norma» comprende las realizaciones lingüísticas tradicionales; el «sistema», las reglas correspondientes a tales realizaciones; el «tipo», los principios correspondientes a las reglas del sistema. Por lo mismo, el sistema va más allá de la norma, y el tipo va más allá del sistema. En este sentido, toda lengua es una técnica en parte realizada y en parte realizable: el sistema es sistema de posibilidades con respecto a la norma, el tipo lo es con respecto al sistema. (Coseriu, 1991, p. 195)

Desde el punto de vista de su extensión, la relación entre sistema y norma no se presenta de modo simple. Al respecto, Albrecht (2003) menciona lo siguiente:

Si se parte de la relevancia funcional, o sea, de la disyuntiva *¿esencial o accesorio?* como criterio superior, es la norma entonces parte del sistema, porque de las posibilidades virtuales puestas en el sistema se realiza históricamente solo una parte. Así, por ejemplo, se habla en español de un *viejo desdentado*, pero no de un *cuarto desillado*, cosa que sería muy legítima según las posibilidades del sistema, si uno alude con ello a un cuarto al que se le han quitado las sillas. Visto desde la perspectiva de lo social obligatorio, es, por el contrario, el sistema una parte de la norma, ya que solo una parte de lo normal lingüístico es absolutamente necesario para el libre funcionamiento de la lengua. Así, en español se entiende perfectamente a un extranjero, cuando este en vez de la vibrante *R* pronuncia una *R* uvular o velar. (p. 47)

Como se puede observar, el concepto de norma desarrollado por Coseriu no se refiere a la norma estática o prescriptiva, “establecida o impuesta según criterios de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado” (Coseriu, 1967, p. 90), que señala cómo se debe decir (o escribir) en una “lengua”, sino a una norma objetivamente comprobable, “que contiene solo lo que en el hablar concreto es *repetición de modelos anteriores*” (Coseriu, 1967, p. 95), es decir, aquellas realizaciones del sistema consagradas social y culturalmente como normales o comunes en una comunidad lingüística. La norma, pues, “no corresponde a lo que ‘puede decirse’, sino a lo que ya ‘se ha dicho’ y tradicionalmente ‘se dice’ en la comunidad considerada” (Coseriu, 1978, p. 55).

Para Coseriu (1978), la norma es un sistema de realizaciones obligadas, pero no en el sentido de guía prescriptiva, fijada por textos especializados (gramáticas,

manuales de estilo, ortografías), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente) o personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, científicos, etc.), sino en el sentido de compromiso contraído, de *obligación consentida*, esto es, como hechos sociales que se aceptan como comunes y se hacen en común (Coseriu, 1978).

La norma estará constituida por todas aquellas estructuras de los niveles¹³ fonológico, morfológico, sintáctico y léxico “fijadas social o tradicionalmente en la técnica del habla y que son de uso general dentro de una comunidad lingüística” (Hernández, 2001, ¶ 8). Coseriu (1967) agrega que la “norma normal” puede coincidir con la “norma correcta”, sin embargo, en muchas ocasiones esto no sucede, ya que la primera se adelanta a la segunda, es decir, es siempre anterior a su codificación.

Según Coseriu (1967), “[l]a norma es variable, según los límites y la índole de la comunidad considerada” (p. 96), por lo tanto, existirán varias normas parciales (sociales, regionales) dentro del mismo sistema funcional. Por ejemplo, en el castellano, la realización normal que caracteriza el hablar de toda una región hispanohablante será distinta de las realizaciones normales del mismo sistema español en otras regiones, sobre todo en lo que concierne al vocabulario, pero a menudo también en las formas gramaticales y la pronunciación.

Sobre la base de lo anteriormente mencionado, entonces, la norma lingüística del castellano peruano estará compuesta por todas aquellas estructuras del nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico que son normales y constantes en el hablar concreto de la población que conforma la comunidad hispanohablante del Perú. Asimismo, dentro de la misma comunidad lingüística nacional también se podrán comprobar diversas normas, las cuales variarán según los límites y la índole de la comunidad de hablantes considerada.

¹³ Cabe mencionar que Coseriu no menciona el nivel pragmático de manera explícita; sin embargo, para este autor, tanto el concepto de sistema como de norma son *formas* (abstracciones) que se elaboran sobre la base de actos lingüísticos concretos. Por su parte, la Pragmática, al estudiar la lengua en uso, analiza enunciados concretos producidos e interpretados por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas (Escandell, 2010).

Pues bien, una vez establecida la noción de norma propuesta por Coseriu, la siguiente cuestión sería hallar la forma de implementar este concepto en futuros trabajos de adaptación lingüística de pruebas para la evaluación del lenguaje. Una posibilidad podría consistir en aprovechar el conocimiento que tiene el hablante sobre la norma de su comunidad. Coseriu (1978) afirma que “[e]l hablante que reconoce como no-española una pronunciación [anvos] de *ambos* y como ‘errónea’ una forma como *escribido* (por *escrito*), manifiesta un conocimiento de la norma” (p. 59). De esta forma, se podría utilizar la capacidad del hablante para reconocer las estructuras normales y constantes de su comunidad lingüística.

Sobre la base de esta idea, se podría elaborar un instrumento de recolección de datos que pueda aplicarse a una muestra de los potenciales examinados (la comunidad lingüística considerada) para que evalúen si el contenido del test pertenece a la norma; en otras palabras, un análisis de “jueces no especialistas” (Fonseca *et al.*, 2011). De esta manera, podría asegurarse que la comunidad lingüística sugiera si el contenido del test forma parte de su norma.

Este proceso permitiría obtener evidencias adicionales al criterio de jueces para determinar si el contenido del instrumento adaptado es lingüísticamente válido. Al respecto, autores como Fonseca *et al.* (2011) y Merino (en prensa) han sugerido la participación de los potenciales evaluados para que expresen sus percepciones acerca de la claridad y dificultad de los ítems.

2.3. Glosario

Adaptación cultural: proceso por el cual el formato y contenido de un instrumento de medida (cuestionario, escala, inventario, etc.) construido en un determinado país o cultura se adecúa a una nueva población; además se analizan sus propiedades psicométricas y se elaboran nuevos baremos para que pueda ser aplicado en el nuevo contexto (Holguín, 2008).

Adaptación lingüística: proceso que se ocupa de aquellos aspectos relacionados con la comprensión del instrumento, a fin de producir una versión equivalente en la lengua o dialecto de la población para la cual se realiza la adaptación cultural.

Baremo: tabla que sistematiza las normas que transforman los puntajes directos en puntajes derivados, los cuales son interpretables estadísticamente. También se le denomina tabla de normas (Aliaga, s. f.).

Castellano peruano: variedad del castellano que se habla en Perú, la cual agrupa, a su vez, variedades regionales, sociales, generacionales, situacionales y adquisicionales, además de la variedad estándar.

Confiabilidad: grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Hernández *et al.*, 2010, p. 200)

Déficit lingüístico: alteración lingüística que tiene un origen neurológico, ya sea en procesos de neurodesarrollo, en procesos neurodegenerativos o en situaciones de daño cerebral sobrevenido.

Diferencial semántico: serie de pares de adjetivos extremos que califican al objeto de actitud; entre cada par de adjetivos se colocan varias opciones y la persona debe seleccionar aquella que refleje en mayor medida su actitud (Hernández *et al.*, 2010, p. 255).

Escala tipo Likert: conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías (Hernández *et al.*, 2010, p. 245).

Validez: grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir (Hernández *et al.*, 2010, p. 201).

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación

Según el nivel de profundidad, esta es una investigación exploratorio-descriptiva. Es exploratoria porque el tema estudiado no ha sido abordado con anterioridad y, por lo tanto, se requiere explorar e indagar para alcanzar los objetivos planteados; asimismo, es descriptiva, ya que se recolecta información sobre diversos aspectos a fin de especificar las características del fenómeno que se investiga (Arias, 2006; Hernández *et al.*, 2010). Según la fuente de información, esta es una investigación de tipo documental, ya que el análisis depende fundamentalmente de datos que se obtienen a partir de documentos escritos sobre un determinado tema (Arias, 2006; Bernal, 2010). Finalmente, el diseño de investigación es el descriptivo.

3.2. Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó una ficha de registro (Anexo B), la cual permitió recabar dos categorías de datos. La primera de ellas agrupaba aspectos relacionados a la investigación en sí como el título, autor, año de publicación, tipo de documento, institución que tenía el documento, tipo de muestreo y grupos de edad de la muestra; esta primera categoría también incluía datos vinculados al test que se adaptó, a saber, el nombre, la versión, idioma, autor, año de publicación y finalidad. La segunda categoría permitió registrar datos relativos a la adaptación lingüística del instrumento, específicamente, los tres rubros que interesan en esta investigación: las etapas de la adaptación lingüística, los aspectos lingüísticos, socioculturales y

técnico-visuales considerados para adaptar el contenido y las estrategias implementadas para la validación del contenido.

3.3. Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario identificar aquellas publicaciones en las que se hubiera adaptado un test para evaluar el lenguaje en la población peruana hispanohablante. Para ello se realizó tres tipos de indagaciones. En primer lugar, se revisó la base de datos de instrumentos de salud mental del INSM (2008) y se identificó un grupo de trabajos en los que se había adaptado instrumentos para la evaluación del lenguaje.

En segundo lugar, se efectuó una búsqueda no exhaustiva en internet (y posterior recolección) de publicaciones en las que se hubiera adaptado un instrumento para evaluar las destrezas semióticas del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir) en la población peruana hispanohablante.

En tercer lugar, durante el mes de agosto del 2013, se realizó una búsqueda de publicaciones en los catálogos en línea de las bibliotecas de las universidades que brindan formación en Psicología (Tabla 2), ya que es en este campo de estudio donde se llevan a cabo la mayoría de adaptaciones de instrumentos.

Tabla 2.

Universidades donde se brinda formación en Psicología

Universidad	Lugar	Facultad
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Lima	Psicología
Pontificia Universidad Católica del Perú	Lima	Humanidades
Universidad San Agustín	Arequipa	Psicología
Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Lima	Psicología
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Lima	Psicología
Universidad Ricardo Palma	Lima	Psicología
Universidad San Martín de Porres	Lima	Psicología
Universidad Nacional Federico Villarreal	Lima	Psicología
Universidad Peruana Cayetano Heredia	Lima	Psicología
Universidad Andina del Cusco	Cusco	Psicología
Universidad Hermilio Valdizán	Huánuco	Medicina
Universidad Privada San Pedro	Chimbote	C. C. Salud
Universidad César Vallejo	Trujillo	C. Humanas
Universidad de Lima	Lima	Psicología
Universidad de Chiclayo	Chiclayo	Psicología
Universidad Católica Santa María	Arequipa	C. Humanas
Universidad Peruana los Andes	Huancayo	C. C. Salud
Universidad Peruana Unión	Lima	Educación
Universidad Peruana A. G. Urrelo	Cajamarca	Psicología
Universidad Privada Señor de Sipán	Chiclayo	Humanidades
Universidad Alas Peruanas	Lima	C. C. Salud
Universidad Particular de Iquitos	Iquitos	Sin datos
Universidad de Ciencias Aplicadas	Lima	Humanas
Universidad Católica de Trujillo	Trujillo	Sin datos
Universidad Privada del Norte	Trujillo	Psicología
Universidad A. Orrego	Trujillo	Medicina
Los Ángeles de Chimbote	Chimbote	C. C. Salud
Universidad Católica San Pablo	Arequipa	Psicología
Universidad Científica del Sur	Lima	Psicología
Católica Santo Toribio de Mogrovejo	Chiclayo	Medicina
Universidad Autónoma del Perú	Lima	C. C. Salud

Nota. Adaptado de “Producción Científica y los Estudios de Post Grado en Psicología en el Perú”, por Livia, 2008, *Revista Interamericana de Psicología*, 42(3), p. 437.

Para efectuar la búsqueda en los catálogos, se usaron las palabras clave “adaptación”, “test”, “prueba” y “batería”. La estrategia para la recuperación de las publicaciones consistió en digitar, en primer lugar, cada palabra de manera aislada y luego combinando la primera de ellas con cada una de las restantes (por ejemplo, “adaptación test”).

En estas búsquedas iniciales, se identificó un conjunto de trabajos que cumplieron con dos criterios de inclusión: a) ser una publicación en la que se adapte un instrumento para evaluar el lenguaje y b) estar dirigida a población peruana que

hable castellano. Aquellos estudios que estaban repetidos se contaron una sola vez. De esta manera, se elaboró una primera lista de investigaciones.

El siguiente paso consistió en recolectar aquellos trabajos que contaban con una versión en internet. Si las publicaciones no tenían una versión digital, se acudió a las bibliotecas donde estaban alojadas para poder revisar su contenido. De esta manera, quedaron excluidos los trabajos que a) no presentaban información sobre validación, confiabilidad y nuevas normas, b) no explicitaban los procedimientos llevados a cabo durante la adaptación lingüística y c) no se pudo consultar debido a ciertas restricciones de las bibliotecas en las que se encontraban los trabajos. Finalmente, con las investigaciones a las que se tuvo acceso y de las cuales se obtuvo información, se elaboró la lista final de trabajos seleccionados.

3.4. Corpus

El corpus está conformado por trece investigaciones sobre adaptación cultural de pruebas para la evaluación del lenguaje destinadas a la población peruana hispanohablante (Tabla 3).

Tabla 3.

Relación de investigaciones seleccionadas sobre adaptación cultural de pruebas para evaluar el lenguaje

Título	Autor	Año
Adaptación y estandarización de la prueba CELF-4 para evaluar los fundamentos del lenguaje en niños de 7 a 8 años de edad de instituciones educativas estatales y privadas de Lima	Aguirre <i>et al.</i>	2011
Adaptación del Test para evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R para su uso en niños de 3 a 6 años de instituciones educativas privadas y estatales de Lima Metropolitana	Albarracín <i>et al.</i>	2011
Adaptación y estandarización psicométrica del Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) en niños de 4 a 7 años de edad de diferente nivel socioeconómico residentes en Lima Metropolitana	Arriaga <i>et al.</i>	2011
Adaptación del Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow en instituciones educativas de la UGEL N° 07-San Borja	Caycho y Fernández	2011
Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana	Cayhualla <i>et al.</i>	2011
Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales de Lima Metropolitana	Cayhualla y Mendoza	2012
Adaptación psicométrica y baremación del módulo de morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima	Ciccía	2004b
Adaptación de la Prueba de Evaluación de los Procesos de escritura (PROESC) en alumnos del 3.º al 6.º grado del distrito de Ventanilla	Evangelista	2010
Adaptación de la prueba Rossetti Infant-Toddler language scale para evaluar la comunicación y el juego en niños de 24 a 36 meses en instituciones educativas públicas y privadas de los distritos de Lince, Pueblo Libre, San Miguel, Magdalena y Jesús María	Gonzales y Leyva	2012
Adaptación de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4 Spanish Edition), en niños y niñas de 5 a 6 años de Lima Metropolitana	Huerta <i>et al.</i>	2011
Adaptación psicométrica del Módulo de Sintaxis de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)	Inurrítegui	2005
Adaptación de la batería Bedside de lenguaje para la evaluación de la afasia	Quintana y Gensollen	2012
Adaptación del test de Boston a la población afásica que acude al INR	Rado	2006

Cabe señalar que, en esta investigación, un grupo de trabajos no fue seleccionado debido a los criterios de exclusión (Tabla 4).

Tabla 4.

Relación de investigaciones sobre adaptación cultural de pruebas para evaluar el lenguaje que no fueron seleccionadas

Título	Autor	Año
Adaptación psicométrica y baremación del módulo de morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima	Ciccía*	2004a
Relación entre la madurez para el aprendizaje de la lectura y la madurez para el aprendizaje del cálculo	Heudebert*	1990
Adaptación psicométrica y baremos locales del módulo de sintaxis de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)	Inurrítegui*	2004
Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana	Delgado <i>et al.</i>	2005
Análisis de la validez de la Prueba de Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (ITPA)	Matos*	1998
Análisis comparativo de las habilidades psicolingüísticas de un grupo de escolares medidos a través del ITPA (versión original) y el ITPA (versión hispana)	Ramos	1992
El ADL/MAE y el diagnóstico de los problemas de aprendizaje	Ruiz*	2003
Estandarización de la Batería de Woodcock de Proficiencia del Idioma	Tapia	1998
Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la comprensión de lectura de primero a cuarto grado de primaria.	Young	2010

* Aparecen en la base de datos del INSM (2008), pero no se pudo consultar.

3.5. Técnicas de análisis e interpretación de los datos

Si bien esta investigación se enfoca en el reconocimiento, descripción y análisis de las adaptaciones lingüísticas de test que evalúan el lenguaje, también se efectuó un breve análisis descriptivo basado en los datos recabados en la primera categoría de la ficha de recolección. Dichos datos fueron ingresados a una hoja de Excel para obtener las frecuencias y porcentajes.

Para realizar el análisis de las adaptaciones lingüísticas, el estudio de cada uno

de los trabajos seleccionados se dividió en tres secciones:

- 1) Proceso de adaptación lingüística. En esta sección se describen las etapas que se llevaron a cabo para adaptar lingüísticamente el instrumento.
- 2) Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales. En este apartado se describen y analizan las modificaciones realizadas en el test. Para ello se procedió a buscar, en los trabajos seleccionados, aquellas secciones en las que se reportaban los cambios efectuados, así como los aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales que se tomaron en cuenta para efectuar dichos cambios. Considerando los tres tipos de equivalencia planteados por Congost (2010), el estudio de las modificaciones se dividió en tres apartados:
 - Cuestiones lingüísticas: abarca el léxico, las expresiones idiomáticas, la repetición léxica, el grado de formalidad, la extensión y complejidad de las oraciones, la redacción del test, los criterios para seleccionar el material lingüístico para las pruebas, la evaluación de la pragmática.
 - Cuestiones socioculturales: comprende la adaptación de conceptos, la conservación de los ítems del test original, la modificación de los ítems del test original, la omisión de los ítems irrelevantes en culturas receptoras.
 - Cuestiones técnico-visuales: abarca la manera en que se plantea el contenido del test, las opciones de respuesta, el formato y las variables tipográficas.
- 3) Validación del contenido. En esta sección se describen las estrategias que se implementaron para la validación del contenido, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recolectar las valoraciones de los jueces, así como los métodos que se emplearon para calcular el grado de acuerdo entre estos.

El análisis de las adaptaciones lingüísticas seguirá el orden basado en los nombres originales de los instrumentos seleccionados (Tabla 5). Para cada uno de los instrumentos se desarrolla, en primer lugar, una breve información sobre el test (autores, año de publicación, idioma, finalidad, ámbito de aplicación) y, en segundo lugar, el análisis de los trabajos que adaptaron dicho test. Los análisis inician con una

información básica sobre el trabajo de adaptación (autores, año de publicación, muestra) y luego se desarrollan las tres secciones del estudio: proceso de adaptación lingüística, aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales, y la validación del contenido.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LAS ADAPTACIONES LINGÜÍSTICAS

4.1. Resultados cuantitativos

Con relación al tipo de documento, el 84.6% (11) de las adaptaciones culturales de pruebas para evaluar el lenguaje en población peruana hispanohablante se realizó en una tesis. Solo el 15.4% (2) se publicó como artículo de revista; sin embargo, estos trabajos fueron originalmente tesis de licenciatura (Ciccía [2004a] e Inurrítegui [2004]) que posteriormente se publicaron como artículos. Por otro lado, dentro del conjunto de tesis, el 90.9% (10) corresponde a trabajos de maestría y el 9.1% (1), a licenciatura.

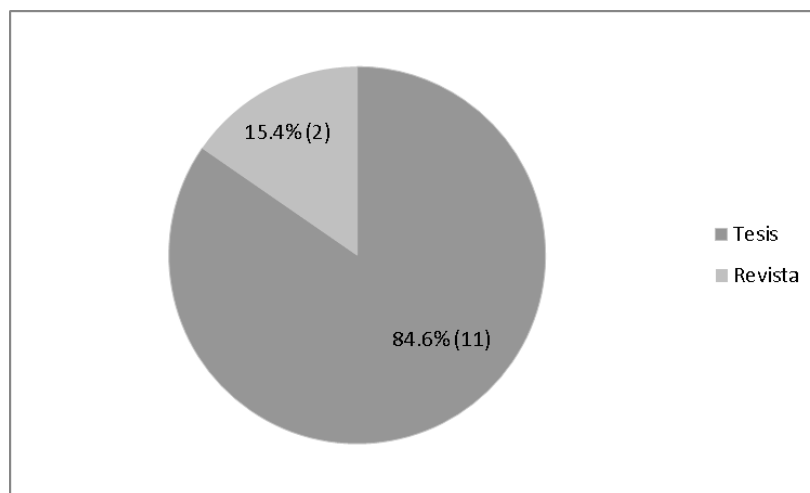


Figura 4. Distribución porcentual según el tipo de documento.

Respecto a la producción de adaptaciones por universidades, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) presenta el 76.9% (10), seguida por la Universidad de Lima (UL) con 15.4% (2) y, finalmente, la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) con el 7.7% (1). Como podrá notarse, todas las

investigaciones seleccionadas fueron realizadas en universidades de Lima.

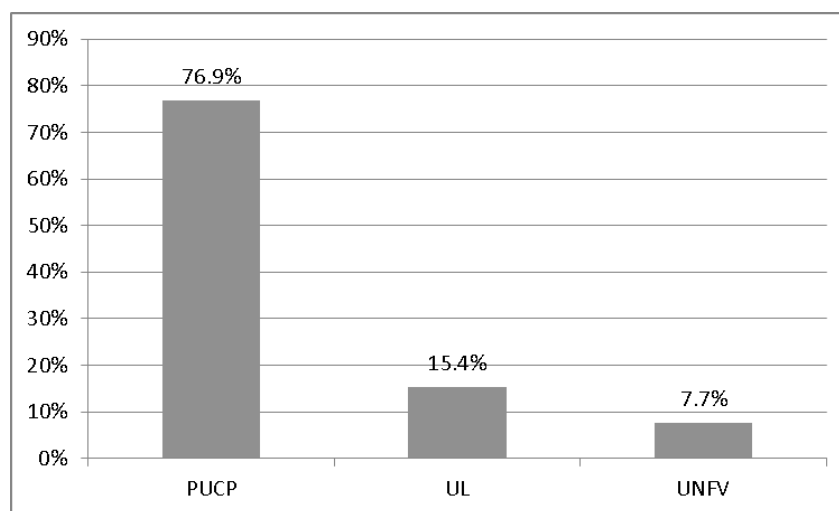


Figura 5. Distribución porcentual según la producción de adaptaciones por universidad.

En cuanto al tipo de muestreo, el 61.5% (8) utilizó diseños muestrales de tipo probabilístico y el 38.5% (5), diseños de tipo no probabilístico. En este caso, debe recordarse que cuando se emplea un muestreo no probabilístico, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a toda la población, pues no se tiene la certeza de que la muestra sea representativa. Cabe añadir que los sujetos que conformaron las muestras de todos los trabajos seleccionados para esta investigación fueron de Lima Metropolitana.

Con relación a los grupos de edad¹⁴, el 84.6% (11) de las adaptaciones se realizó en niños y el 15.4% (2), en adultos y ancianos, específicamente, en los trabajos que adaptaban pruebas para el diagnóstico de afasia.

Respecto a la versión de la prueba, el 53.8% (7) de las adaptaciones se efectuó a partir del instrumento original en castellano; el 23.1% (3), a partir de la prueba original en inglés, y el 23.1% (3), a partir de una versión ya adaptada al español. En este último grupo, el idioma original de los instrumentos era el inglés.

¹⁴ Estos grupos fueron los que Vera (2005) consideró para su estudio, a saber, niñez (0 a 12 años), adolescencia (12 a 20 años), adultez (20 a 65 años) y ancianidad (65 a más años).

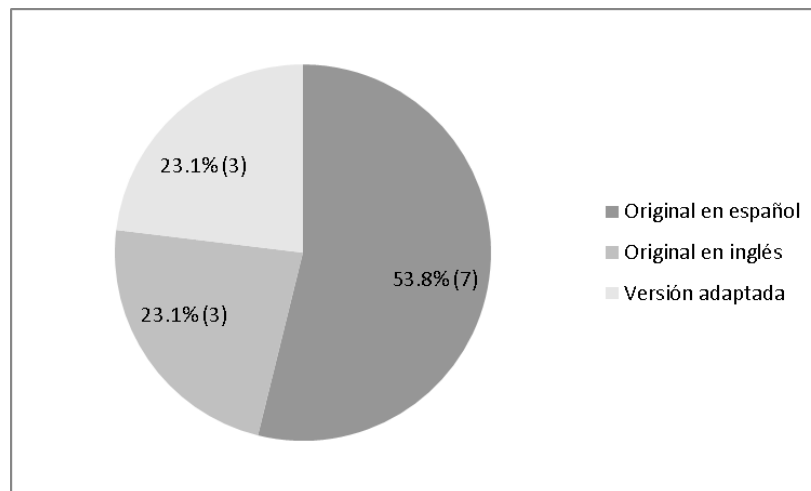


Figura 6. Distribución porcentual según la versión del instrumento.

Dentro del conjunto de trabajos seleccionados para esta investigación, se identificaron 10 instrumentos (Tabla 5). Esta lista ha sido ordenada alfabéticamente considerando el nombre original del test en el idioma que se creó.

Tabla 5.

Número de publicaciones por instrumento

Instrumentos	Número de publicaciones
Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)	02
Bedside de lenguaje, batería corta de evaluación de la afasia	01
Boston Diagnostic Aphasia Examination	01
Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4), Spanish Edition	02
Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)	01
PROESC. Evaluación de los procesos de escritura	02
PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada	01
Rossetti Infant-Toddler Language Scale	01
Test for Auditory Comprehension of Language (TCL)	01
Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF-R)	01
Total	13

En la Tabla 5, se observa que tres instrumentos aparecen en dos publicaciones. Esto se debe a que las pruebas CELF-4 y PROESC fueron adaptadas en dos trabajos distintos para dos poblaciones particulares. En el caso de la BLOC, dos estudios diferentes adaptaron un módulo específico de los que componen esta prueba (para mayores detalles, ver el apartado 4.2.1.).

4.2. Análisis de las adaptaciones lingüísticas de las pruebas

El análisis de las adaptaciones lingüísticas de los test para evaluar el lenguaje en población peruana hispanohablante seguirá el orden de la Tabla 5.

4.2.1. Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)

La Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) fue elaborada en España por Puyuelo, Wiig y Renom, y se publicó en 1998. El idioma original del instrumento es el castellano. La finalidad de esta batería es evaluar el desarrollo de cuatro componentes básicos del lenguaje: la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. El instrumento está compuesto por cuatro grandes módulos, cada uno de los cuales está destinado a valorar uno de los componentes mencionados. El intervalo de edad para aplicar este test abarca desde los 5 hasta los 14 años.

En nuestro país, se han adaptado dos secciones específicas de este instrumento, a saber, el módulo de morfología (Ciccía, 2004b) y el de sintaxis (Inurrítegui, 2005). A continuación, se presentará el análisis de cada uno de estos trabajos.

Ciccía, en el 2004, adaptó el módulo de morfología de la BLOC para su uso en niños de clase media de Lima Metropolitana, cuyas edades estén comprendidas entre los 6 y 8 años. El módulo de morfología evalúa específicamente los conocimientos sobre flexión y formación de palabras. Está formado por 19 bloques, cada uno de los cuales consta de 10 ítems. La muestra fue de tipo no probabilística y estuvo conformada por 122 niños de ambos sexos, de los cuales 32 presentaban trastornos del lenguaje.

Proceso de adaptación lingüística

Ciccía (2004b) señala que el trabajo se inició con la adaptación de los términos lingüísticos del módulo de morfología de la BLOC. Posteriormente, la prueba adaptada se sometió al criterio de jueces. Después de obtener las evaluaciones hechas por estos, se determinaron aquellos ítems que, según sus sugerencias, debían ser modificados. Luego de realizar los cambios propuestos por los jueces, se obtuvo la

versión final¹⁵ del instrumento y se aplicó a la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación solo se realizaron modificaciones lingüísticas. Estas se presentaron en una tabla, la cual contenía la lista de palabras de la versión original y las palabras sugeridas por los jueces (Tabla 6). No obstante, en este estudio no se explicitaron los aspectos lingüísticos o socioculturales considerados para realizar la adaptación.

Tabla 6.

Listado de palabras sugeridas para ser cambiadas en el módulo de morfología de la BLOC

Bloque	Ítem	Palabra original	Palabra sugerida	Acuerdo	Desacuerdo	V de Aiken	Decisión
1	8	Esquí	Ají	7	1	.88*	A
2	5	Autobús	Microbús	8	0	1.0*	A
3	7	Nata	Crema	8	0	1.0*	A
	9	Coche	Carro	8	0	1.0*	A
4	7	Vosotras/corréis	Ustedes/corren	8	0	1.0*	A
	8	Vosotras/oléis	Ustedes/huelen	8	0	1.0*	A
5	7	Vosotras/corristeis	Ustedes	8	0	1.0*	A
6	7	Vosotras	Ustedes	8	0	1.0*	A
	8	Vosotras	Ustedes	8	0	1.0*	A
7	3	Visteis	Vieron	8	0	1.0*	A
	4	Visteis	Vieron	8	0	1.0*	A
	7	Os/vosotras/corriais	Las/ustedes/corrían	8	0	1.0*	A
	8	Os/vosotros/olíais	Las/ustedes/olían	8	0	1.0*	A
8	3	Zoo	Zoológico	8	0	1.0*	A
	7	Vosotros/sois	Ustedes/son	8	0	1.0*	A
10	9	Vosotros/sabréis	Ustedes/sabrán	8	0	1.0*	A
	10	Tarde/merienda	Mañana/desayuno	7	1	.88*	A
11	ID	Valla	Reja	8	0	1.0*	A
12	3	Pastel	Torta	8	0	1.0*	A
13	6	Vallas	Rejas	8	0	1.0*	A
16	2	Lanza/conduzca/coche	Tira/maneje/carro	8	0	1.0*	A
	6	Vosotros	Ustedes	8	0	1.0*	A
18	3	Hacéis	Hacen	8	0	1.0*	A
19	7	Vuestros	Sus	8	0	1.0*	A
	9	Coche	Carro	8	0	1.0*	A

Nota. ID = ítem de demostración. Adaptado de “Adaptación psicométrica y baremación del módulo de morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima”, por Ciccía, 2004, *Persona*, 7, p. 102.

*p < .05.

¹⁵ En esta investigación, se plantea una diferencia entre la versión final de la etapa de adaptación lingüística y la versión definitiva, que es el producto de todo el proceso de adaptación cultural. Esto debido a que, en la etapa de adaptación psicométrica, los ítems de la versión final aún pueden ser descartados como resultado del estudio psicométrico.

- Cuestiones lingüísticas

En la Tabla 6, se observa que las palabras originales no son de uso frecuente en el léxico normal limeño o peruano, por ello, se decidió sustituirlas. Así, se reemplazó el sustantivo *autobús* por *microbús*, *zoo* por *zoológico*, *valla* por *reja* y *pastel* por *torta*. Para cambiar la palabra *esquí*, al parecer, se tuvo en cuenta la sílaba tónica y la vocal final; por ello, se eligió la palabra *ají*. Otros elementos sustituidos fueron los verbos *lanza* y *conduzca*, que se reemplazaron por *tira* y *maneje* respectivamente.

También se sustituyeron palabras que tenían un sentido distinto en el castellano peruano o limeño; así, se reemplazó el sustantivo *nata* por *crema*, *coche* por *carro*. Otras palabras fueron cambiadas porque no formaban parte del castellano peruano o limeño. De esta manera, el pronombre posesivo *vuestros* se sustituyó por *sus*; también, el pronombre de sujeto masculino *vosotros* y el femenino *vosotras* tuvieron que ser reemplazados por *ustedes*. Lo mismo sucedió con las conjugaciones verbales relacionadas a estos pronombres (*corréis* por *corren*, *oléis* por *huelen*, *sois* por *son*, *sabréis* por *sabrán*, entre otros).

- Cuestiones socioculturales

Al parecer, solo una situación propuesta en la batería no se adecuaba al contexto sociocultural limeño-peruano, por ello, se sustituyó la relación *tarde/merienda* por *mañana/desayuno*.

Validación del contenido

Ciccía (2004b) manifiesta que la validez de contenido no formó parte de su investigación, ya que la estructura de los ítems y bloques que conformaban el módulo dejaba patente el tipo de respuesta deseada, “sin que pueda ser motivo de confusión la habilidad medida” (p. 105); por ello, la autora concluye que el contenido del instrumento está bien definido, al igual que la reacción esperada en sus ítems. Sin embargo, Ciccía (2004b) también afirma que uno de los objetivos de su investigación fue “[e]valuar la adaptación lingüística del módulo de morfología [...] a través del método de criterio de jueces” (p. 89) y, como ya se mencionó en el apartado 2.2.5.1., una de las maneras de obtener evidencias para la validación del contenido es el criterio de jueces.

En este trabajo, el grupo de profesionales estuvo conformado por ocho especialistas en el trabajo terapéutico del lenguaje, a quienes se les proporcionó la batería adaptada para su revisión. Sin embargo, a partir de la información brindada en el artículo, no queda clara la manera cómo los jueces realizaron su evaluación; tampoco se menciona si se les entregó algún documento con algunos criterios para valorar el test.

El grado de acuerdo entre jueces se calculó a través del coeficiente V de Aiken. Según Ciccía (2004b), dicho coeficiente se aplicó para identificar aquellos ítems que debían ser modificados según las sugerencias de los jueces; sin embargo, en la Tabla 6, se muestra que los 25 ítems observados obtuvieron coeficientes V de Aiken superiores al 0.80, que es el valor mínimo para que el ítem sea aceptado.

Por su parte, Inurrítegui, en el 2004, realizó la adaptación del módulo de sintaxis de la BLOC para su uso en niños de 6 a 8 años de los distritos de Surco, San Borja y Miraflores. El módulo de sintaxis “evalúa la capacidad del individuo para realizar una determinada estructura lingüística a partir de un enunciado” (Inurrítegui, 2005, p. 83). Este módulo está compuesto por 18 bloques, cada uno de los cuales consta de 10 ítems. La muestra fue de tipo no probabilística y estuvo conformada por 124 niños de ambos sexos, de los cuales 34 presentaban dificultades del lenguaje.

Proceso de adaptación lingüística

La adaptación lingüística se inició con una revisión detallada de los ítems para determinar si el contenido de estos “se adecuaba al lenguaje estándar de nuestro medio” (Inurrítegui, 2005, p. 84). Después, se realizaron modificaciones lingüísticas a 45 ítems (cuatro de estos formaban parte de los ejemplos para el niño evaluado). El siguiente paso consistió en someter los ítems modificados al criterio de jueces. Una vez recabadas sus repuestas, los resultados mostraron que todos los cambios propuestos fueron aceptados por los profesionales. De esta manera se obtuvo la versión final del test, la cual fue, finalmente, aplicada en la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación solo se realizaron modificaciones lingüísticas. Estas se

presentaron en un cuadro que solo incluía las oraciones adaptadas (en la Tabla 7 se muestra una sección). Lamentablemente, al no incorporar las versiones originales, no se pudo identificar las palabras, frases u oraciones que fueron modificadas. En este estudio tampoco se explicitaron los aspectos lingüísticos o socioculturales considerados para llevar a cabo los cambios.

Tabla 7.

Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial: módulo de sintaxis. Modificación de ítems

Bloque	Ítem	Pág.	Modificación
2	Demo	15	INTRODUCCIÓN: Mira mi dibujo (señalarlo). Te voy a explicar algo de él. El chico toma la leche. PRUEBA: Ahora mira tu dibujo. Explícamelo (la chica come un helado)
2	4	17	INTRODUCCIÓN: El chico pinta una banca. PRUEBA: Explícame tu dibujo (chica corta un árbol).
2	8	21	INTRODUCCIÓN: Las chicas plantan papas. PRUEBA: Explícame el tuyo (los niños cogen flores).
2	10	21	INTRODUCCIÓN: Los policías paran el tráfico. PRUEBA: Explícame el tuyo (los bomberos lavan el camión/el carro de bomberos).
3	6	29	INTRODUCCIÓN: Mira este dibujo. PRUEBA: Dime dónde juegan los niños (los niños juegan en la vereda)
3	7	29	INTRODUCCIÓN: Mira este dibujo. PRUEBA: Dime dónde están sentados los niños (los niños están sentados en sus carpetas).
3	10	31	INTRODUCCIÓN: Mira este dibujo. PRUEBA: Dime algo acerca de los niños (los niños toman agua de la manguera).
4	2	37	INTRODUCCIÓN: El tazón está vacío. PRUEBA: Dime algo del vaso (el vaso está lleno).
4	6	39	INTRODUCCIÓN: Los pantalones están sucios. PRUEBA: Ahora dime algo de las botas del dibujo (las botas están limpias).
4	9	41	INTRODUCCIÓN: Los carros son rápidos. PRUEBA: Ahora dime algo de las tortugas (las tortugas son lentas).

Nota. Este es un fragmento de la tabla original. Adaptado de “Adaptación psicométrica del Módulo de Sintaxis de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)”, por Inurrítegui, 2005, *Persona*, 8, p. 100.

Validación del contenido

La validación de contenido se realizó a través del criterio de jueces. El grupo de profesionales estuvo conformado por ocho especialistas en el campo del lenguaje, a quienes se les proporcionó una ficha con los ítems originales y los cambios propuestos, además de una copia del Manual de Imágenes y Administración del

Módulo de Sintaxis. En esta ficha (la cual no fue posible observar, ya que no se incluyó en el artículo), se les solicitaba que aprobaran o desaprobaran las modificaciones realizadas.

Para calcular el grado de acuerdos entre los jueces se utilizó el coeficiente V de Aiken; cabe señalar que este coeficiente solo se aplicó a los 45 ítems que fueron modificados. Inurrítegui (2005) indica que todos los cambios propuestos fueron aceptados, ya que los valores obtenidos en el coeficiente fueron iguales o superiores a 0.88; sin embargo, estos resultados no se mostraron en el artículo.

4.2.2. Bedside de lenguaje, batería corta de evaluación de la afasia

La batería *Bedside* de lenguaje fue desarrollada y normada en Buenos Aires, Argentina, por Sabe y otros autores, y se publicó en el 2008. Es una prueba de rastreo o cribado (*screening*) elaborado para la detección de la afasia tras una lesión cerebral. Se aplica de manera rápida y simple (menos de 15 minutos) al pie de la cama. Esta batería evalúa, mediante 19 ítems, cinco dominios lingüísticos: lenguaje espontáneo, comprensión, repetición, escritura y lectura.

Quintana y Gensollen, en el 2012 realizaron la adaptación de la batería *Bedside* de lenguaje para la evaluación de pacientes afásicos. La muestra se obtuvo mediante una selección deliberada y estuvo conformada por 100 pacientes afásicos en etapa aguda de cuatro hospitales de Lima Metropolitana. Los participantes provenían de diferentes conos de la ciudad y sus edades estaban comprendidas entre los 23 y 85 años.

Proceso de adaptación lingüística

En primer lugar, los investigadores se contactaron con Sabe, la autora de la batería, quien les proporcionó información concerniente a la prueba. Luego de analizar los ítems, se efectuaron algunos cambios lingüísticos para que la batería pueda ser aplicada a nuestra realidad. Posteriormente, se sometió la prueba a la validación de contenido mediante el criterio de jueces. Una vez recabadas las respuestas de los profesionales, el siguiente paso consistió en trasladar los datos para su análisis informático y estadístico. Los resultados mostraron que los seis jueces estaban de

acuerdo con todos los ítems. Finalmente, se aplicó la versión final de la prueba en la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación se realizaron modificaciones lingüísticas, sin embargo, no se especificaron cuáles fueron; tampoco se explicitaron los aspectos lingüísticos, socioculturales o técnico-visuales que se consideraron para llevar a cabo estas modificaciones. No obstante, en este estudio se incluyó el balotario entregado a los jueces y la versión adaptada del instrumento, lo que permitió deducir algunos de los cambios efectuados.

- **Cuestiones lingüísticas:**

Luego de observar el balotario para los jueces y la versión adaptada del test, se determinó que dos preguntas para los pacientes fueron sustituidas; así, *Dígame su nombre completo* se sustituyó por *¿Cuál es su nombre?* y *Dígame su dirección*, por *¿Cuál es su dirección?* También se sustituyó una palabra que no se usa frecuentemente en el léxico normal del castellano de Lima; de esta forma, en la lámina denominada “un señor leyendo un diario”, la última palabra se reemplazó por *periódico*. Para mejorar la comprensión de la oración, se efectuó la sustitución del demostrativo *esta* por el artículo *la*; así, *Diga todo lo que ve en esta lámina* pasó a ser *Diga todo lo que ve en la lámina*.

Validación del contenido

La validación de contenido se realizó mediante el criterio de jueces. El grupo de profesionales estuvo conformado por seis especialistas de las áreas de neurología, neurolingüística, psicología y terapia de lenguaje, a quienes se les proporcionó un balotario para que valoraran cinco aspectos en cada ítem: el procedimiento de evaluación, el uso de tarjetas, el tiempo que se le brinda al paciente entre pregunta y respuesta, las adaptaciones lingüísticas y la puntuación de los ítems.

Destaca el hecho de que se haya incluido este documento en los anexos. A continuación, se presenta un fragmento del balotario (Quintana y Gensollen, 2012):

1. Lenguaje espontáneo. Entendemos por lenguaje espontáneo aquel que es producido por un sujeto en forma verbal, escrita u oral, en una situación natural.

- Se evalúa la fluidez de la producción verbal, basándose en las características del lenguaje conversacional; incluye la reproducción provocada a preguntas relevantes que puedan requerir tanto respuestas cortas como largas, considera la proporción de palabras de contenido/palabras funcionales, uso sintáctico y parafasias.

- Procedimiento:

a. Se pregunta al paciente por el nombre y domicilio.

- Nombre: "dígame su nombre completo"

SÍ () NO () Observación:

Puntuación:

0 puntos: ausencia de habla o comprensión auditiva

0.5 puntos: respuesta incompleta o parafasias fonémicas

1 punto: responde nombre y apellido correctamente

- Dirección: "dígame su dirección"

SÍ () NO () Observación:

Puntuación:

0 puntos: ausencia de habla o comprensión auditiva

0.5 puntos: respuesta incompleta o parafasias fonémicas

1 punto: responde nombre y apellido correctamente

En este balotario, los profesionales debían marcar SÍ, si estaba de acuerdo con el ítem, o NO, si debía eliminarse; adicionalmente, podían colocar las observaciones que creyeran convenientes. También evaluaron el uso del material apropiado, como lápiz y papel, las láminas que se muestran a los pacientes, y las letras y números.

El índice de concordancia entre los jueces se calculó a través del coeficiente V de Aiken. Quintana y Gensollen (2012) mostraron en una tabla los resultados del análisis efectuado mediante dicho coeficiente. Se observa que los seis jueces estuvieron de acuerdo con las modificaciones de los 19 ítems (V de Aiken de 1.0 para cada ítem), lo que demuestra que la prueba tiene una alta validez de contenido.

4.2.3. Boston Diagnostic Aphasia Examination

El test de Boston para el diagnóstico de la afasia (*Boston Diagnostic Aphasia Examination*) fue elaborado por Harold Goodglass y Edith Kaplan en EE. UU. La primera edición de este instrumento fue publicada en 1972 en el idioma de los autores, es decir, el inglés. El test de Boston es una prueba que evalúa nueve dimensiones funcionales del lenguaje a través de 282 ítems. Dichas dimensiones son las siguientes: severidad global del deterioro de la comunicación, fluidez del output oral, comprensión auditiva, encontrar palabras, repetición-recitado, parafasia, lectura, escritura y funciones visuoespaciales cuantitativas.

Rado, en el 2006, realizó la adaptación del Test de Boston para la población afásica que acudió al Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). La autora indica que la adaptación cultural se realizó a partir de la versión adaptada en España; lamentablemente, en las referencias bibliográficas no aparece esta publicación, por lo que no fue posible determinar si corresponde a la edición de 1986 o a la de 1996. En esta investigación, la técnica de muestreo fue no probabilística y estuvo conformada por 40 pacientes afásicos de ambos sexos que acudieron al INR desde noviembre del 2004 a enero del 2005.

Proceso de adaptación lingüística

Rado (2006) menciona que el procedimiento de adaptación se inició con “el análisis lingüístico [del instrumento] para poder adaptar los términos al español de la población peruana” (p. 107). Luego se efectuó la conversión de la prueba a los “giros lingüísticos” propios del español peruano. El siguiente paso consistió en realizar la validación del contenido mediante el criterio de jueces. A continuación, los datos recabados fueron sometidos al análisis estadístico. Una vez culminado este proceso, se eliminaron ocho ítems. De esta manera se obtuvo la versión final del test, la cual fue administrada posteriormente en la muestra de pacientes afásicos.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación se realizaron modificaciones lingüísticas y de formato. Lamentablemente, en ninguna sección se explicitan los cambios lingüísticos efectuados y tampoco se precisan los aspectos lingüísticos o socioculturales tomados

en cuenta para efectuar dichos cambios.

- Cuestiones lingüísticas

Rado (2006) afirma que se incluyeron tres nombres de partes del cuerpo en el subtest de denominación por confrontación, pero no indica cuáles fueron.

- Cuestiones técnico-visuales

En cuanto al formato, en el test adaptado se agregó una nueva página con el resumen de los percentiles que se obtuvieron en este estudio.

Validación del contenido

La validación del contenido se realizó mediante el criterio de jueces. El grupo de profesionales estuvo conformado por nueve especialistas: cuatro médicos, un psicólogo, tres terapeutas del lenguaje y una especialista en audición y lenguaje, quienes valoraron los 282 ítems del test. A estos profesionales se les proporcionó una ficha, la cual fue incluida en los anexos de la investigación (en la Figura 7 se puede observar un fragmento).

Ítem	Sí	No	Observaciones
1			
2			
3			
4			
5			

Figura 7. Fragmento de la Ficha para las respuestas obtenidas por criterio de jueces por cada ítem. Adaptado de "Adaptación del test de Boston a la población afásica que acude al INR", por Rado, 2006, p. 118.

Este documento presentaba cuatro columnas: en la primera estaba la numeración de los ítems; en las dos siguientes, las opciones Sí y No para decidir si el ítem adaptado se mantendría en el test o se eliminaría; adicionalmente, se dispuso otra columna para que los jueces colocaran sus observaciones.

El índice de concordancia entre jueces se calculó a través del coeficiente V de Aiken, mediante el cual se determinó la eliminación de ocho ítems; de este modo, la

versión adaptada del Test de Boston quedó conformada por 274 ítems.

4.2.4. Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4), Spanish Edition

La prueba *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4), Spanish Edition* fue elaborada por Semel, Wiig y Secord, y se publicó en el 2006. A pesar de ser una edición “en español”, solo los ítems están en este idioma; el contenido restante de la prueba está en inglés. Este instrumento tiene como objetivos: identificar si existen o no alteraciones del lenguaje, describir la naturaleza de la alteración, evaluar los comportamientos clínicos subyacentes, y valorar el lenguaje y la comunicación en contexto. El instrumento consta de 18 subpruebas, las cuales se aplican dependiendo de la edad del sujeto evaluado. Este test está conformado por los siguientes materiales: un manual técnico, un manual del examinador, dos cuadernos de estímulos, folletos de registro 1 y 2, y fichas de escala de valoración del lenguaje. El intervalo de edad para aplicar esta prueba abarca desde los 5 hasta los 21 años.

En nuestro país, se han elaborado dos adaptaciones culturales de este instrumento para dos poblaciones distintas de Lima Metropolitana: el trabajo de Aguirre, Castro y Hildebrandt (2011), para niños de 7 y 8 años, y el estudio de Huerta *et al.* (2011), para niños de 5 y 6 años. A continuación, se analizarán las adaptaciones lingüísticas de cada uno de ellos.

Aguirre *et al.* (2011) realizaron la adaptación y estandarización de la prueba CELF-4, *Spanish Edition* para su uso en niños de 7 a 8 años de edad que procedían de instituciones educativas estatales y privadas de Lima Metropolitana. Cabe agregar que en este trabajo solo se adaptaron las 16 subpruebas que correspondían al intervalo de edad de la investigación. La muestra fue de tipo probabilística por conglomerados polietápicas y estuvo conformada por 400 niños de ambos sexos; de este total, 200 niños procedían de colegios privados y 200, de estatales.

Proceso de adaptación lingüística

El procedimiento de adaptación se inició con la administración de una prueba piloto

a 20 niños de 7 y 8 años, para corroborar si los ítems y las imágenes de la prueba original eran adecuados al contexto de Lima Metropolitana; de este modo, se detectó que algunos ítems e imágenes no funcionaban adecuadamente. El siguiente paso consistió en ajustar estos elementos a la realidad de la capital. A continuación, las adaptaciones realizadas en ítems e imágenes se sometieron al criterio de jueces. Una vez recabadas sus respuestas, se efectuaron nuevas correcciones tomando en cuenta sus opiniones.

Después de este proceso, los autores de la adaptación realizaron la traducción, del inglés al castellano, de los manuales originales de la prueba (manual del examinador y manual técnico), los cuadernos de estímulos y el folleto de registro (protocolo de examinación). También obtuvieron los permisos de los colegios y capacitaron al personal de apoyo y colaboradores para la aplicación de la prueba. Una vez culminados estos procesos, se procedió a administrar la versión adaptada del instrumento en la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación se llevaron a cabo modificaciones lingüísticas y pictográficas. En cuanto a las primeras, no se precisa cuáles fueron los cambios efectuados ni los aspectos lingüísticos, socioculturales que se tomaron en cuenta para adaptar el instrumento. Lo que sí se presenta son las correcciones hechas a los ítems que fueron observados por los jueces.

- **Cuestiones lingüísticas**

Se realizó un cambio en el orden sintáctico de algunas preguntas para que el foco de la interrogación sea el verbo; de esta manera, *¿La carta fue enviada por correo?* se sustituyó por *¿Fue enviada la carta por correo?*; *¿Al estudiante se le olvidó la tarea?*, por *¿Se le olvidó al estudiante la tarea?*; *¿La familia decidió comprar un carro nuevo?*, por *¿Decidió la familia comprar un carro nuevo?* También se reemplazaron sustantivos como *tortilla* por *pan*, *caño* por *lavadero*, y *pantalones* por *pantalón*.

- Cuestiones técnico-visuales

Con relación a las modificaciones pictográficas, en esta investigación, se muestran tanto las imágenes originales como sus adaptaciones; sin embargo, no se detallan los aspectos técnico-visuales considerados para efectuar los cambios. En general, se observa que las imágenes originales fueron sustituidas por otras en las que se presentaba el mismo objeto, pero que podían apreciarse más fácilmente.

Validación del contenido

En esta investigación, Aguirre *et al.* (2011) no indican haber efectuado la validación del contenido, pero sí se estimaron otros tipos de validez, como la validez discriminativa (a través de la intercorrelación de las subpruebas) y la validez de constructo (mediante el análisis factorial confirmatorio por edades). Sin embargo, las modificaciones efectuadas a los ítems fueron sometidas “a la técnica del juicio de expertos para aprobar su adecuación o corregirlos una vez más” (Aguirre *et al.*, 2011, p. 115). Para ello se seleccionó a tres especialistas, quienes se encargaron de revisar una matriz de evaluación que contenía los ítems de las trece subpruebas que correspondían a esta investigación. Esta matriz fue incluida en el estudio (Figura 8); sin embargo, no fue posible distinguir aquellos ítems que permanecieron iguales de los que fueron modificados por los autores de la adaptación.

Conceptos y Siguiendo direcciones:

Concepto → idea que concibe o forma el pensamiento.

Seguir direcciones → la capacidad de entender indicaciones y realizarlas adecuadamente.

Área que evalúa:

Evalúa las capacidades del niño para comprender ciertos conceptos y de ejecutar un grupo de indicaciones basadas en dichos conceptos.

Variable	Indicador	Ítem	Criterios										Comentario	
			Está bien redactado		Mide la variable de estudio		Está expresado en conducta observable		Está redactado para el público al que se dirige		Mide el indicador que dice medir			
			SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
CELFI – 4 en Español	Conceptos y seguimiento de direcciones	1. Señala las casas que están dentro de un círculo. Ahora.												
		2. Señala el carro que está en la fila de arriba. Ahora.												
		3. Señala la manzana que está más cerca del carro. Ahora.												
		4. Señala el zapato que está al lado del pez. Ahora.												
		5. Señala la pelota que está entre las casas. Ahora.												

Figura 8. Fragmento de la matriz de evaluación. Adaptado de “Adaptación y estandarización de la prueba CELFI-4 para evaluar los fundamentos del lenguaje en niños de 7 a 8 años de edad de instituciones educativas estatales privadas de Lima”, por Aguirre *et al.*, 2011, p. 58.

Los jueces debían evaluar cada ítem a través de cinco criterios. Por cada uno de estos, el profesional debía marcar un SÍ o un NO. Adicionalmente, se presentaba una columna para que anotaran sus observaciones. Los profesionales también revisaron los manuales de aplicación, lo que permitió efectuar “diversas correcciones de redacción y pictográficas, que se tomaron en cuenta para la adaptación y aplicación a

la muestra seleccionada” (Aguirre *et al.*, 2011, p. 56). Cabe señalar que en esta investigación no se manifiesta haber utilizado algún coeficiente ni haber realizado algún cálculo para determinar el grado de acuerdo entre jueces.

Por su parte, Huerta *et al.* (2011) realizaron la adaptación lingüística y la estandarización de la prueba CELF-4, *Spanish Edition*, para su uso en niños y niñas de 5 a 6 años de Lima Metropolitana. La muestra fue de tipo probabilística por conglomerados polietápico y estuvo conformada por 400 niños de ambos sexos de instituciones educativas públicas y privadas. De este total, 200 alumnos pertenecían al nivel inicial y 200, al nivel primario; los de inicial tenían una edad comprendida entre los 5.0 y 5.11 años, y los de primaria, entre los 6.0 y 6.11 años. Cabe agregar que en esta investigación solo se adaptó el folleto de registro y los cuadernos de estímulo que incluían las trece subtarefas correspondientes al intervalo de edad de la investigación.

Proceso de adaptación lingüística

El proceso de adaptación se inició con la revisión del folleto de registro y los cuadernos de estímulos para estudiar el contenido. Luego, se administró una prueba piloto a seis niños de 5 y 6 años para estimar el rendimiento de estos frente a los estímulos de la prueba original. Después de revisar los resultados, se modificaron las imágenes y textos de aquellos ítems que no se entendieron. Una vez efectuados los cambios, se realizó una segunda prueba piloto en la que se constató una mejor disposición frente a los estímulos adaptados.

El proceso de adaptación continuó con la traducción, del inglés al español, del folleto de registro. Se adaptaron las consideraciones especiales que estaban ubicadas en la parte superior de cada subtest (punto de partida, materiales necesarios, repeticiones permitidas y puntuación), así como los estímulos de evaluación y las alternativas de respuesta. Adicionalmente, se realizó la traducción de las primeras páginas, las cuales incluían los datos del evaluado, cuadros generales y perfiles de rendimiento.

Posteriormente, se procedió con la revisión y adaptación de los cuadernos de

estímulos 1 y 2. Al respecto, las autoras consideraron conveniente traducir, en cada subprueba, las indicaciones para el examinador, las demostraciones, pruebas y algunos ítems de evaluación, debido a que algunos estímulos no se hallaban especificados en el folleto de registro. Las modificaciones hechas a los ítems fueron incluidas tanto en el folleto como en los cuadernos de estímulos. Las autoras mencionan que el proceso de validación de la prueba estuvo dirigido por dos profesionales: un asesor metodológico, quien brindó los criterios psicológicos y psicométricos para los cambios de los estímulos verbales y visuales, y un asesor teórico, quien proporcionó las pautas finales de corrección y pertinencia lingüística de los términos adaptados.

A continuación, se elaboró una matriz con los contenidos adaptados, la cual fue sometida al criterio de jueces. Luego de revisar las observaciones de los expertos, se realizaron nuevas correcciones. De esta manera se obtuvo la versión final del folleto de registro y los cuadernos de estímulos 1 y 2 del instrumento adaptado. Finalmente, se procedió a la aplicación de la prueba en la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación, se llevó a cabo “una rigurosa modificación de giros lingüísticos e imágenes en los ítems de evaluación, a fin de adaptarlos y hacerlos pertinentes social y culturalmente para el contexto local” (Huerta *et al.*, 2011, pp. 128-129). Tanto las modificaciones lingüísticas como las pictográficas se mostraron en cuadros; sin embargo, no se explicitaron los aspectos lingüísticos, socioculturales o técnico-visuales que se consideraron para realizar la adaptación.

Los cambios lingüísticos se presentaron en tablas (una por cada subprueba), las cuales incluían los ítems originales y su modificación (en la Tabla 8 se muestra una parte de la tabla correspondiente al subtest Conceptos y Siguiendo direcciones).

Tabla 8.

Adaptaciones lingüísticas en el CELF-4 adaptado

Subtest Conceptos y Siguiendo direcciones (C&SD)		
Ítem	Formato original	Formato adaptado
Prueba 2	Trial 2	Prueba 2
2	Señala el carro que está en la línea de arriba. Ahora.	Señala el carro que está en la fila de arriba. Ahora.
3	Señala la manzana que queda más cerca del carro. Ahora.	Señala la manzana que está más cerca del carro. Ahora.
6	Señala el pez que está adelante de la línea. Ahora.	Señala el pez que está adelante. Ahora.
7	Señala el carro que queda más lejos de la pelota. Ahora.	Señala el carro que está más lejos de la pelota. Ahora.
10	Señala la casa al mismo tiempo que señales la pelota. Ahora.	Señala la casa y la pelota al mismo tiempo. Ahora.
11	Señala todos los dibujos que están en una línea. Ahora.	Señala todos los dibujos que están en una fila. Ahora.
12	Señala el dibujo que no es ni una casa ni un... carro. Ahora.	Señala el dibujo que no es ni casa ni carro. Ahora.
15	Señala la manzana mientras señales el carro. Ahora.	Señala la manzana mientras señales el carro. Ahora.
18	No señales la pelota a menos que yo señale el carro. Ahora (You point the house and then the car, and then the student must point to the ball)	No señales la pelota a menos que yo señale el carro. Ahora (Señala la casa y luego el carro; luego el estudiante debe señalar la pelota).
24	Señala la última pelota en la línea. Ahora.	Señala la última pelota de la fila. Ahora.
25	Señala los carros grandes y luego señala la manzana pequeña.	Señala los carros grandes y luego señala la manzana pequeña. Ahora.
27	Señala el pez pequeño y blanco y el carro pequeño y negro. Ahora.	Señala el pez blanco y pequeño y señala el carro negro y pequeño. Ahora.
45	Señala el carro y el zapato antes que señales la casa y la pelota. Ahora.	Señala el carro y el zapato antes de que señales la casa y la pelota. Ahora.
48	Señala el segundo zapato grande después que señales la tercera manzana. Ahora.	Señala el segundo zapato grande después de que señales la tercera manzana. Ahora.
49	Señala la segunda casa después que señales la última manzana pequeña y la última manzana grande. Ahora.	Señala la segunda casa después de que señales la última manzana pequeña y la última manzana grande. Ahora.
50	Señala la casa y la manzana después que señales el zapato grande y el zapato pequeño y negro. Ahora.	Señala la casa y la manzana después de que señales el zapato grande y el zapato pequeño y negro. Ahora.

Nota. Este es un fragmento de la tabla original. Adaptado de “Adaptación de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4 Spanish Edition), en niños y niñas de 5 a 6 años de Lima Metropolitana”, por Huerta *et al.*, 2011, anexo G.

- Cuestiones lingüísticas

En general, se sustituyeron palabras que no pertenecen al léxico normal peruano o limeño, o cuyo uso es poco frecuente; por ejemplo, en el subtest Estructura de

palabras, en la oración *El chango es pequeño, el elefante...* el sustantivo *chango* se sustituyó por *mono*. Otras palabras sustituidas fueron *crayón*, que se reemplazó por *crayola*; *plumín*, por *plumón*; *baloncesto*, por *básquet*; *pantalones cortos*, por *short*; *camiseta*, por *polo*; *cazuela*, por *tazón*; *lavabo*, por *lavatorio*; *malla de soccer*, por *malla de fútbol*; *pulgada*, por *centímetro*, entre otros.

Probablemente, otras palabras se sustituyeron para mejorar la comprensión de la oración, por ejemplo, en el ítem 2 (Tabla 8), *Señala el carro que está en la línea de arriba*, el sustantivo *línea* se reemplazó por *fila*. En el subtest Estructura de palabras, en la oración *La muchacha tiene una guitarra. ¿De quién es la guitarra?* se cambió *muchacha* por *chica*; en el ítem 3 (Tabla 8) *Señala la manzana que queda más cerca del carro*, el verbo *queda* se sustituyó por *está*. En la oración *¿Fue puesta la carta por correo?*, *puesta* se reemplazó por *enviada*. También se cambió una preposición; así, la oración *Las medias van sobre los pies* pasó a ser *Las medias van en los pies*.

La sustitución de palabras también implicó el cambio de la situación expresada en la oración original; por ejemplo, *Esta nota fue enviada por mi maestra* cambió a *Esta nota fue escrita por mi profesora*. Lo mismo sucedió con la oración *A la señora que trae el mandado se le cayó la bolsa*, que se sustituyó por *A la señora que está cargando las compras se le cayó la cartera*.

La sustitución abarcó no solamente palabras, sino también otras estructuras lingüísticas. Por este motivo, la oración *Cuando el sol baja de noche* pasó a ser *Cuando el sol se oculta*; también la oración *¿Qué hacen los coquies en la mañana después de que sube el sol?* se sustituyó por *¿Qué hacen los coquies en la mañana cuando amanece?*

En esta investigación también se optó por omitir palabras que poseen otro sentido en el léxico normal peruano o limeño, por ejemplo, en un ítem del subtest Clases de palabras se propone la siguiente relación: a) volante b) plato c) reloj d) llanta, con las siguientes alternativas para volante: guía, manubrio, timón, y para llanta: goma, rueda, neumático y caucho. En la adaptación, la palabra *volante* se

reemplazó por *timón*, la única alternativa que se propuso para *timón* fue *volante*, y para *llanta* se sugirió *rueda* y *neumático*. En otras subpruebas se omitieron palabras que no pertenecen a la norma limeña o peruana, como *timer*, o cuyo uso no es frecuente, como *osamenta*.

Otro tipo de modificación consistió en incluir nuevas palabras, por ejemplo, en algunas oraciones se tuvo que agregar la preposición *de* antes de una oración subordinada, ya que en los ítems originales fue omitido (queísmo), tal y como se puede observar en los ítems 45, 48, 49 y 50 de la Tabla 8.

Posiblemente, en algunos casos se modificó la estructura de la oración para mejorar su claridad y comprensión. Por ejemplo, en el ítem 10 (Tabla 8), *Señala la casa al mismo tiempo que señalas la pelota*, se omitió la segunda proposición y se desplazó la frase nominal *la pelota* a la posición de objeto; así, la versión final fue *Señala la casa y la pelota al mismo tiempo*. En el ítem 12, *Señala el dibujo que no es ni una casa ni un carro*, se omitieron los artículos; así, la oración adaptada quedó como *Señala el dibujo que no es ni casa ni carro*. En otro caso, se invirtió el orden de los adjetivos y se agregó el mismo verbo; así, la oración *Señala el pez pequeño y blanco y el carro pequeño y negro* se reemplazó por *Señala el pez blanco y pequeño y señala el carro negro y pequeño*. En una pregunta, se decidió colocar el adjetivo antes del sustantivo; por ello, *¿Por qué se sentían los hermanos tristes?* cambió a *¿Por qué se sentían tristes los hermanos?*

Una última modificación lingüística que se realizó fue la traducción de las indicaciones para el evaluador, ya que estaban en inglés. Un ejemplo de estos cambios se aprecia en el ítem 18 (Tabla 8).

- Cuestiones técnico-visuales

Respecto a las modificaciones pictográficas, en esta investigación se muestra un cuadro con las imágenes originales y sus adaptaciones, pero no se detallan los aspectos socioculturales o técnico-visuales que se tomaron en cuenta para efectuar los cambios. En general, se observa que las imágenes originales fueron sustituidas por otras en las que se presentaba el mismo objeto, pero que podían apreciarse más

fácilmente.

Validación del contenido

Para la validación del contenido se recurrió al criterio de jueces. El grupo de profesionales estuvo conformado por cinco expertas en audición, lenguaje y aprendizaje, a quienes se les proporcionó “una matriz con los contenidos adaptados” (Huerta *et al.*, 2011, p. 73); sin embargo, en esta investigación no se incluyó dicha matriz, por lo que no fue posible determinar si este documento presentaba todos los ítems o solo los que fueron modificados.

Para calcular el grado de concordancia entre las valoraciones de las jueces no se utilizó ningún coeficiente. Aún así, los autores de este estudio manifiestan que “[l]os cambios [lingüísticos y pictográficos] realizados permitieron mejorar la estimación de la validez de contenido de la versión adaptada” (Huerta *et al.*, 2011, p. 124).

4.2.5. Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)

El *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (ITPA) es una prueba norteamericana desarrollada por McCarthy y Kirk, cuya versión experimental fue publicada en 1961. Actualmente, esta prueba cuenta con una tercera edición, la cual se publicó en el 2001. La primera versión en castellano fue publicada en 1980 y estaba destinada a los países latinoamericanos. En 1984, se publicó la versión para España y, en el 2004, la nueva edición de esta última.

Este test está formado por 11 subpruebas, las cuales tienen por finalidad evaluar las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación, y detectar trastornos de aprendizaje. Esta prueba puede ser aplicada en niños de 3 a 10 años de edad.

Arriaga, Saldarriaga y Vargas, en el 2011, realizaron la adaptación lingüística y pictográfica, y la estandarización psicométrica del Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) para su uso en niños de 4 a 7 años residentes en Lima Metropolitana. El instrumento que se adaptó fue la versión española publicada en el

2004. La muestra fue de tipo probabilístico por conglomerados polietápicos y estuvo compuesta por 420 estudiantes de educación inicial (4 y 5 años) y del primer grado de educación primaria (6 años), pertenecientes a ambos sexos y de diferente nivel socioeconómico.

Proceso de adaptación lingüística

Este proceso se inició con la revisión de cada uno de los ítems del test para su adaptación; este procedimiento estuvo asesorado por un lingüista. Después de realizar los cambios lingüísticos y pictográficos necesarios, el instrumento se sometió al criterio de jueces. Luego de revisar la prueba, los profesionales sugirieron efectuar algunas modificaciones adicionales. Una vez culminados los ajustes, se procedió a aplicar la versión final en la muestra. De esta manera se logró “realizar los giros lingüísticos al español peruano” (Arriaga *et al.*, 2011, p. 101).

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación, se realizaron cambios lingüísticos y pictográficos, los cuales se presentaron en una tabla que incluía los ítems originales y adaptados (Tabla 9). Sin embargo, no se explicitaron los aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales que se consideraron para la adaptación.

Tabla 9.

Adaptaciones lingüísticas y gráficas en el ITPA

Variables	Subtest	Ítem			Cuaderno de estímulo 1	Cuaderno de estímulo 2	Protocolo	Manual
		Número	Antes	Después				
Aptitudes psicolingüísticas	Comprensión auditiva	Fragmento 1	Cartera	Mochila	X		X	X
		Preguntas Ítem 4	¿Cómo va el profesor al colegio?	¿En qué va el profesor al colegio?			X	X
		Ítem 9	¿Quién volvió a buscar la cartera?	¿Quién volvió a buscar la mochila?			X	X
		Ítem 12	¿Cómo van los niños desde el parque hasta el colegio?	¿En qué van los niños desde el parque hasta el colegio?			X	X
		Fragmento 3	Aquellas navidades colocaron en el recibidor un abeto, que el abuelo había cortado	Aquella navidad colocaron en la sala un árbol de navidad, que el abuelo había comprado	X		X	X
			con los troncos de pino	con leña	X		X	X
		Preguntas Ítem 37	¿Cómo llegaron a la casa del abuelo los que vivían en la ciudad?	¿En qué llegaron a la casa del abuelo los que vivían en la ciudad?			X	X
		Ítem 40	¿Quién colocó el abeto?	¿Quién colocó el árbol de navidad?			X	X

Nota. Fragmento de la tabla original. Adaptado de "Adaptación y estandarización psicométrica del Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) en niños de 4 a 7 años de edad de diferente nivel socioeconómico residentes en Lima Metropolitana", por Arriaga *et al.*, 2011, pp. 78-79.

En este cuadro, además de visualizar las versiones originales de los ítems y sus modificaciones, también fue posible observar en qué sección del ítem fueron realizadas (en el estímulo [fragmento], en la pregunta o la respuesta) y en qué

material del instrumento se llevaron a cabo dichas modificaciones (en el cuaderno de estímulo 1, el cuaderno de estímulo 2, el protocolo [cuaderno de registro] o el manual).

- Cuestiones lingüísticas

En cuanto a las modificaciones lingüísticas, se optó por sustituir las palabras que tenían un sentido distinto al léxico normal peruano o limeño. Por ejemplo, en la subprueba Comprensión auditiva, originalmente se presenta el siguiente texto (Fragmento 1 original):

Carlos y María salen siempre juntos de su casa para ir a clase. Un día se entretienen jugando en el parque mientras esperan el autobús, donde vienen el profesor y sus compañeros.

Carlos se esconde detrás de un árbol y María se columpia. Cuando llega el autobús, los dos niños echan a correr hacia él. Carlos deja su cartera olvidada encima de un banco y vuelve a buscarla.

Mientras están en clase empieza a nevar. A la salida, los dos niños hacen un muñeco de nieve y le adornan con un sombrero y una bufanda. (Kirk, McCarthy y Kirk, 2004, p. 21)

Dado que *cartera* se usa con otro sentido en el Perú, se decidió reemplazarla por *mochila*. Este cambio también implicó la modificación de una pregunta referida a este objeto (ítem 9 de la Tabla 9). Otras palabras que se sustituyeron por tener un sentido distinto en el castellano peruano o limeño fueron *aros*, que se reemplazó por *aretes*, y *billete* y *bono*, que se cambiaron por *boleto*.

Otras palabras fueron sustituidas porque no formaban parte del léxico normal peruano o limeño; por este motivo, *raíles* se reemplazó por *rieles*; *fonendoscopio* por *estetoscopio*; *cerillas* por *fósforos*; *cuenco* por *recipiente*, y *prismáticos* por *binoculares*. Al parecer, un grupo de palabras se reemplazó porque, a pesar de ser conocidas en el castellano peruano o limeño, no se usan frecuentemente; por ello, se sustituyó *calcetines* por *medias*, y *clarinete* por *flauta*. También se reemplazó la frase *quitar el tapón* por el verbo *destapar*.

Para adaptar las palabras *chaqueta*, *madrileño*, *guardabosques* y *remolacha* de la subprueba Integración auditiva, al parecer, se tomaron en cuenta ciertos aspectos de carácter lingüístico debido a la naturaleza de la tarea. En esta, el examinador presenta, de manera oral, una serie de palabras sin pronunciar los sonidos de la letra o letras sustituidas por los puntos suspensivos; luego se le pide al niño que verbalice la palabra completa. La forma en la que aparecen las palabras en el manual para el examinador es la siguiente: CHA...ETA, MA...I...EÑO, GUA...ABOS...ES, RE...O...ACHA. Los tres puntos sustituyen a los sonidos [k], [dr], [l], [d], [k], [m] y [l] respectivamente. Esta situación motivó que las nuevas palabras, además de pertenecer al léxico normal limeño, tuvieran el mismo número de sílabas y los mismos sonidos que el niño debía producir. Por este motivo, se seleccionaron las palabras *raqueta*, *cocodrilo*, *guardaparques* y *remolino*, las cuales se presentaron de la siguiente manera: RA...ETA, COCO...I...O, GUA...APAR...ES, RE...O...INO.

Algunas preguntas, posiblemente, se modificaron para evitar ambigüedades y mejorar la comprensión; así, *¿Cómo va el profesor al colegio?* y *¿Cómo van los niños desde el parque hasta el colegio?* se reemplazaron por *¿En qué va el profesor al colegio?* y *¿En qué van los niños desde el parque hasta el colegio?* respectivamente. Un cuestionamiento que podría surgir respecto a estos cambios es si realmente resuelven la ambigüedad; sin embargo, en esta investigación no se reporta que las preguntas adaptadas hayan creado dudas en los niños a los que se aplicó el test, lo que finalmente hubiera motivado que se planteen nuevas modificaciones.

En la subprueba Integración gramatical, en la que el niño debe completar la oración, se sustituyeron algunas palabras para mejorar la comprensión, por ejemplo, en la oración *Aquí el perro va delante. Aquí el perro va... detrás* (la palabra que está después de los tres puntos es la respuesta esperada), se reemplazó el adverbio *delante* por *adelante* y se agregó *atrás* como alternativa de respuesta. En la oración *Hay tantos niños sentados como... de pie, levantados*, el participio *levantados* se sustituyó por *parados*. En la oración *Aquí hay muchas galletas. Aquí hay pocas. Aquí no hay... ninguna, ni una, galletas*, se agregó el adverbio *nada* como alternativa de respuesta.

En el protocolo (cuaderno de registro), en la oración *Acción de doblar y*

embuchar, la cual describe el movimiento que el niño debería realizar con un sobre, papel y lápiz, se sustituyó el verbo *embuchar* por *introducir*. En el manual, la oración *Mover la mano como doblando algo, seguido de aplanar y embuchar*, el verbo *embuchar* se reemplazó por *introducir*. En *Mover una mano como agarrando un carrete mientras se acciona la otra mano devanando un hilo*, que describe la acción que el niño debería efectuar con una aguja e hilo, el gerundio *devanando* se cambió por *enrollando*.

En el manual, la instrucción que explica la manera en la que el examinador debe proceder en la subtarea Integración visual tuvo que ser reelaborada para mejorar su comprensión. Así, en el texto original se exponía lo siguiente:

Se dobla la hoja del cuaderno de anotación de modo que quede a la vista únicamente la página donde se va a trabajar; se coloca en posición apaisada ante el niño cuidando que las figuras-estímulo aparezcan en la parte superior.

Se empieza en todos los casos con la demostración de *Gallos y gallinas*. El examinador colocará delante del niño el cuaderno de anotación abierto por esta página y, señalando el gallo y la gallina, dirá [...]. (Kirk, McCarthy y Kirk, 2004, p. 37).

Arriaga *et al.* (2011) redactaron el texto de la indicación de la siguiente manera:

Los estímulos se presentarán, en todos los casos, abriendo sobre la mesa el cuaderno de estímulos, cuidando que las figuras queden en la página más cercana al niño. Se empieza siempre en todos los casos con la demostración de gallos y gallinas, y señalando el gallo y la gallina dirá [...]. (p. 83)

- Cuestiones socioculturales

En el texto original del Fragmento 3 de la subprueba Comprensión auditiva, se observa lo siguiente:

El abuelito Julián vivía solo en una casa de campo que estaba a diez kilómetros del pueblo de los padres de Carlos y María. Los otros dos hijos del abuelo, que tenían una niña cada uno, vivían lejos, en la ciudad.

Aquellas navidades acordaron reunirse todos en la casa del abuelo. Los tíos y primas de Carlos y María llegaron en tren la víspera de Navidad; era el único medio para viajar hasta allí.

Los niños prepararon una fiesta; colocaron en el recibidor un abeto, que el abuelo había cortado y lo adornaron con guirnaldas de colores. El abuelo encendió un gran fuego con troncos de pino para calentar el salón donde iban a cenar aquella noche. (Kirk, McCarthy y Kirk, 2004, p. 24)

En este texto, se optó por adecuar la situación presentada en el tercer párrafo a la realidad del niño limeño. Por este motivo, la oración *Aquellas navidades colocaron en el recibidor un abeto, que el abuelo había cortado* se sustituyó por *Aquella navidad colocaron en la sala, un árbol de navidad, que el abuelo había comprado*; también la frase *troncos de pino* se reemplazó por *leña* (Tabla 9). Estas modificaciones implicaron también el cambio en las preguntas referidas a este texto, como se aprecia en los ítems 37, 40, entre otros.

- Cuestiones técnico-visuales

En cuanto a las modificaciones pictográficas, estas se presentaron en la misma tabla con los cambios lingüísticos. En este caso, las imágenes originales se sustituyeron por otras en las que se apreciaban mejor las figuras.

Validación del contenido

La validación del contenido se estableció a través del criterio de jueces. Este grupo estuvo integrado por cinco profesionales (lingüistas y especialistas en el área del lenguaje), a quienes se les entregó la prueba adaptada para que determinaran “si los ítems medían el constructo teórico representado en cada prueba y si estos estaban adecuadamente redactados [para la población a la que se destina el instrumento]” (Arriaga *et al.*, 2011, pp. 99-100). Los autores de la adaptación no informan si entregaron a los jueces algún documento adicional con criterios para valorar cada uno de los ítems o el instrumento de manera global.

Se elaboró una compilación con las observaciones de los jueces, a partir de la cual se obtuvo las siguientes conclusiones:

- Respecto a la evaluación global del instrumento, el 80% de los jueces afirma que el instrumento contribuye a lograr el objetivo de investigación, está organizado de manera lógica y secuenciada, y existe coherencia entre las variables, indicadores e ítems. Asimismo, los jueces coinciden en que el lenguaje utilizado es apropiado para el público al que va dirigido, cuenta con instrucciones fáciles de entender y las alternativas de respuestas son adecuadas. Sin embargo, señalan la necesidad de elaborar los baremos nacionales.
- En cuanto a la evaluación de los ítems, los jueces consideran que estos son suficientes para medir el indicador. El 80% está de acuerdo con las adaptaciones realizadas en los dibujos y en el subtest de comprensión auditiva, tanto en los fragmentos como en las preguntas, ya que están bien planteadas. Por último, consideran que las adaptaciones hechas en el subtest de integración auditiva son adecuadas a nuestra realidad.

Cabe agregar que, a pesar de ofrecer porcentajes, en esta investigación no se menciona algún coeficiente para calcular el grado de acuerdo entre jueces.

4.2.6. PROESC. Evaluación de los procesos de escritura

Esta prueba fue elaborada por Cuetos, Ramos y Ruano, y se publicó en el 2004, en España. El objetivo de la batería es detectar dificultades en el sistema de la escritura. Consta de seis subpruebas que evalúan el dominio de las reglas de conversión fonema-grafema, el conocimiento de la ortografía arbitraria, el dominio de las reglas ortográficas y de acentuación, el uso de las mayúsculas y los signos de puntuación, y la capacidad de planificar textos narrativos y expositivos. El intervalo de aplicación de esta batería es desde los 8 hasta los 15 años (3.º de primaria a 4.º de secundaria).

En nuestro país, se han realizado dos trabajos de adaptación para poblaciones diferentes: el de Evangelista (2010) y el de Cayhualla y Mendoza (2012). A continuación, se describirá cada una de estas investigaciones.

Evangelista, en el 2010, adaptó la batería PROESC en alumnos del 3.º al 6.º grado de primaria del distrito de Ventanilla. La población objetivo de este estudio estuvo conformada por el total de alumnos de educación primaria del 3.º, 4.º, 5.º y

6.º grado de 5 colegios del distrito de Ventanilla, los cuales fueron escogidos al azar. La muestra representativa se determinó de manera aleatoria y estratificada, y estuvo conformada por 247 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades estaban comprendidas entre los 7 y 13 años.

Proceso de adaptación lingüística

Para llevar a cabo esta etapa, en primer lugar, se aplicó el instrumento a cinco alumnos del 3.º al 6.º grado de primaria del distrito de Ventanilla, para realizar un sondeo previo de la prueba. A continuación, se sometió el instrumento a la validez de contenido por el método de criterio de jueces. Una vez obtenidos los resultados con las decisiones de los profesionales, se procedió a analizar sus sugerencias. Considerando las observaciones de los jueces, se elaboró un nuevo protocolo, el cual incluía las nuevas modificaciones. De esta manera, se obtuvo la versión adaptada del PROESC, la cual fue aplicada, en primer lugar, a una primera muestra de 100 estudiantes “seleccionados de manera probabilística y repartidos equitativamente entre los cuatro grados de estudio de los cinco colegios seleccionados” (Evangelista, 2010, p. 60). Con los datos recabados y haciendo uso de los estadísticos necesarios, se calculó la dispersión de los datos según estrato (grado de estudio y sexo) para seleccionar una muestra representativa. Finalmente, luego de realizar las coordinaciones necesarias con los colegios, se procedió a administrar la prueba adaptada en la muestra seleccionada.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación se realizaron modificaciones lingüísticas, las cuales se presentaron en una tabla (Tabla 10), la cual incluía los ítems originales y su versión adaptada. También se efectuaron modificaciones de formato; sin embargo, no se explicitaron los aspectos lingüísticos, socioculturales o técnico-visuales que se consideraron para llevar a cabo las modificaciones.

Tabla 10.

Ítems modificados de la prueba PROESC analizados a través del criterio de jueces

Sub-test	Nº	Ítem original	Ítem nuevo	
Dictado de sílabas	14	zo	so	
	24	za	sa	
Dictado de frases	Acentos	15	bolígrafo	lapicero

Nota. Adaptado de “Adaptación de la Prueba de Evaluación de los Procesos de escritura (PROESC) en alumnos del 3.º al 6.º grado del distrito de Ventanilla”, por Evangelista, 2010, p. 89.

- Cuestiones lingüísticas

Aunque no se menciona de manera explícita, posiblemente, se optó por modificar los ítems 14 y 24 (Tabla 10) del subtest Dictado de sílabas porque la grafía *z* no representa un fonema en el castellano peruano, a diferencia del castellano de España, que es de donde proviene el instrumento. Entonces, considerando que *s* y *z* en el Perú suenan y se pronuncian de la misma forma, se eligió la primera grafía.

En el área Acentos del subtest Dictado de frases, en la oración *Y el chico le respondió: ¿Te sirve un bolígrafo?*, se sustituyó la palabra *bolígrafo* por *lapicero*, ya que esta última tiene un mayor uso en castellano peruano. Ahora bien, al sustituir la palabra original, el ítem 15, *bolígrafo*, fue eliminado como ítem de medición; sin embargo, se decidió conservar la palabra sustituida, *lapicero*, para no cambiar el sentido de la oración.

- Cuestiones técnico-visuales

En cuanto a las modificaciones de formato, estas se realizaron en el manual para el evaluador, específicamente, en la subtarea Dictado de frases, la cual comprende una serie de oraciones que se debe dictar al niño evaluado. En este caso, se subrayó las respuestas correctas para facilitar la corrección al examinador.

Validación del contenido

La validación de contenido se realizó a través del criterio de jueces. El grupo de profesionales estuvo conformado por diez especialistas del área de aprendizaje (ocho psicólogas y dos maestras). A los jueces se les solicitó que determinaran si los ítems

de la prueba eran adecuados para la medición de los procesos de escritura, y realizaran las modificaciones lingüísticas que fueran necesarias. Ahora, si bien en esta investigación se afirma que a los jueces se les entregó el instrumento para que lo evaluaran, no se indica si, adicionalmente, se les proporcionó algún balotario o matriz para valorar cada uno de los ítems y colocar sus observaciones.

Para calcular el grado de acuerdo entre los jueces no se empleó ningún coeficiente, tan solo se utilizó una regla de tres simple. De este modo se determinó que, para que un ítem fuera aceptado, debía contar con la aprobación de más del 50% de jueces.

Del total de ítems, el 82.7% (139) fueron aprobados por los jueces de forma unánime, mientras que en el 17.3% (29), al menos un juez tuvo alguna observación. Dentro de este conjunto de ítems observados, tres no superaron el criterio de aprobación; los 26 ítems restantes fueron aprobados aunque no de manera unánime (Tabla 11).

Tabla 11.

Ítems analizados a través del criterio de jueces de la prueba PROESC

Subtest		Nº	ítem	desaprueban ítem %	Informe final
Dictado de sílabas		4	os	10	aprobado
		7	il	20	aprobado
		10	ur	10	aprobado
		14	zo	60	revisar
		15	an	10	aprobado
		24	za	70	revisar
Dictado de palabras	Ortografía reglada	19	busto	10	aprobado
Dictado de pseudopalabras	Total	12	zampeño	30	aprobado
		13	huefo	20	aprobado
		14	alrida	10	aprobado
		19	seraba	10	aprobado
		20	huema	30	aprobado
		22	proy	10	aprobado
		23	gurdaba	10	aprobado
		24	grodilla	10	aprobado
	Reglas ortográficas	12	zampeño	30	aprobado
		13	huefo	20	aprobado
		14	alrida	10	aprobado
		19	seraba	10	aprobado
		20	huema	30	aprobado
		22	proy	10	aprobado
Dictado de frases	Acentos	2	química	20	aprobado
		11	mármol	40	aprobado
		15	bolígrafo	60	revisar
	Mayúsculas	4	Barcelona	40	aprobado
		5	España	40	aprobado
		6	Francia	40	aprobado

Nota. Adaptado de “Adaptación de la Prueba de Evaluación de los Procesos de escritura (PROESC) en alumnos del 3.º al 6.º grado del distrito de Ventanilla”, por Evangelista, 2010, p. 88.

Los ítems 14 y 24 del subtest Dictado de sílabas fueron modificados; el ítem 15 del área Acentos (subtest Dictado de frases) fue eliminado como ítem de medición, con lo cual la subprueba se redujo a 14 ítems.

Por su parte, Cayhualla y Mendoza, en el 2012, adaptaron la batería PROESC para estudiantes del 3.º al 6.º de primaria de colegios particulares y estatales de Lima Metropolitana. El muestreo fue de tipo probabilístico por conglomerados y estuvo conformado por 560 niños de ambos sexos

Proceso de adaptación lingüística

Para llevar a cabo la adaptación lingüística, en primer lugar se procedió a revisar los ítems de la prueba. Después de este análisis, se determinó realizar cambios en algunas pruebas para adecuarlas al contexto peruano. Luego, se realizaron las coordinaciones con los colegios para aplicar el instrumento adaptado en la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación se realizaron modificaciones lingüísticas. En cuanto a las primeras, Cayhualla y Mendoza (2012) presentan una tabla con las sílabas y palabras originales, y sus cambios (Tabla 12); también mencionan los aspectos lingüísticos y socioculturales que se tomaron en cuenta para modificar los ítems originales del test.

Tabla 12.

Cambios realizados en la Batería de Procesos de Escritura PROESC adaptado

N.º	Prueba	Ítem original	Ítem adaptado
1	Dictado de sílabas	14. zo 24. za	14. so 24. sa
3	Dictado de pseudopalabras	12. zampeño	12. sampeño
4	Dictado de frases	Frase 2: Barcelona Frase 2: España Frase 2: Francia Frase 5: bolígrafo	Frase 2: Lima Frase 2: Perú Frase 2: Ecuador Frase 5: lapicero

Nota. Adaptado de “Adaptación de la Batería de evaluación de los procesos de escritura – PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana”, por Cayhualla y Mendoza, 2012, p. 61.

- Cuestiones lingüísticas

En las pruebas Dictado de sílabas y Dictado de pseudopalabras, se determinó modificar aquellos ítems que en el instrumento original empleaban la grafía *z*, ya que no representa ningún fonema en el sistema fonológico del castellano peruano. Entonces, considerando que las grafías *s* y *z* en el Perú suenan y se pronuncian de la misma forma, se decidió reemplazar *zo* por *so*, y *za* por *sa* en el dictado de sílabas, y *zampeño* por *sampeño* en el dictado de pseudopalabras.

En la prueba Dictado de frases, se efectuó una sustitución debido a a que la

palabra original no es de uso común en el castellano peruano o limeño. De esta forma, se cambió la palabra *bolígrafo* por *lapicero*.

- Cuestiones socioculturales

En la prueba Dictado de frases, se realizaron cambios a nivel léxico en la oración *Si aprobaba todos los exámenes, el miércoles se iría con su primo Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia*. Las autoras de la adaptación consideraron importante reemplazar las palabras *Barcelona, España y Francia*, por *Lima, Perú y Ecuador* respectivamente, ya que estas se aproximaban más al contexto peruano y, por tanto, los alumnos tendrían mayores posibilidades de conocer la forma escrita y se disminuirían los sesgos.

Validación del contenido

Las autoras de la adaptación no recurrieron a la validación del contenido, pero sí realizaron la validación de constructo. Asimismo, los cambios realizados al instrumento no se sometieron al criterio de jueces.

4.2.7. PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada

Esta batería fue elaborada en España por Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas y publicado en el 2007; el idioma original del instrumento es el castellano. El objetivo de este instrumento es evaluar cuatro procesos lectores (proceso perceptivo, proceso léxico, proceso sintáctico y proceso semántico) mediante nueve subpruebas. La batería está dirigida a niños de 6 a 12 años (1.º a 6.º de educación primaria).

Cayhualla, Chilón y Espíritu, en el 2011, realizaron la adaptación de la Batería de evaluación de los procesos lectores revisada, PROLEC-R, en niños de 6 a 12 años de instituciones educativas estatales y particulares de Lima Metropolitana. La muestra fue de tipo probabilística por conglomerados polietápico y estuvo conformada por 504 estudiantes de ambos sexos.

Proceso de adaptación lingüística

Tras la revisión y posterior análisis del instrumento se determinó realizar “algunos cambios vinculados a modalidades culturales” (Cayhualla *et al.*, 2011, p. 80) en el

contenido, las ilustraciones y el formato. A continuación, las modificaciones propuestas por los autores de la adaptación se sometieron al criterio de jueces. Los profesionales evaluaron los cambios propuestos y todos fueron aceptados. Una vez obtenida la aprobación de los jueces, se procedió a aplicar la batería adaptada en la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En este trabajo se realizaron modificaciones lingüísticas, pictográficas y de formato, las cuales se presentaron en un cuadro (Tabla 13). Sin embargo, en este estudio no se explicitaron los aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales que se consideraron para llevar a cabo los cambios.

Tabla 13.

Cambios realizados en el PROLEC-R

	PROLEC-R original	PROLEC-R adaptado
Términos sustituidos en la tarea de Estructuras Gramaticales	coche	auto
Cambios lingüísticos en la tarea de Comprensión de Oraciones	Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol. Dibuja un cuadrado dentro de un redondel. Ponle un sombrero al payaso.	Dibuja dos nubes y entre ellas un sol. Dibuja un cuadrado dentro de un círculo. Dibuja un sombrero sobre la cabeza del payaso.
Cambio de imágenes en la tarea de Estructuras Gramaticales	Colócale un bigote de tres pelos al ratón.	Dibuja un bigote de tres pelos al ratón.
Cambio de imágenes en la tarea de Comprensión de Oraciones	Resaltar la acción en la imagen referente a la oración “La niña está besando al niño”. Símbolo del euro por soles. Color del uniforme del policía de azul a verde.	
Cambio de imágenes en la tarea de Comprensión de Oraciones	Retoques a la imagen del perro en la oración número ocho. Contextualizar la figura del soldado en la oración número doce.	
Términos sustituidos en la tarea de Comprensión de Textos	enfadado hucha tumbado tarta aplastada contra	molesto alcancía echado torta tirada en
Cambios en el protocolo	Formato de la tarea Igual-Diferente. Formato de la tarea Lectura de Palabras y Pseudopalabras (se agregaron los 80 reactivos). Formato de la tarea de Estructuras Gramaticales (se resaltó la alternativa correcta en cada ítem). Formato de la tarea de Comprensión de Oraciones (se resaltó la alternativa correcta en cada ítem).	

Nota. Adaptado de “Adaptación de la Batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana”, por Cayhualla *et al.*, 2011, p. 81.

- Cuestiones lingüísticas

En general, se observa la sustitución de palabras que no se usan con frecuencia en el castellano peruano, por ejemplo, *coche* se reemplazó por *carro*; *enfadado*, por *molesto*; *tumbado*, por *echado*; *tarta*, por *torta*. Además de palabras, también se sustituyeron otras estructuras lingüísticas; de esta manera, *aplastada contra* se cambió por *tirada en*. Una palabra ajena al léxico normal peruano o limeño fue *hucha*, que se reemplazó por *alcancía*.

También se realizaron modificaciones en las indicaciones para mejorar su claridad y comprensión; así, en la oración *Dibuja un cuadrado dentro de un redondel*, el sustantivo *redondel* se sustituyó por *círculo*. En la oración *Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol*, se sustituyó la locución adverbial *en medio* por la preposición *entre*.

En otras oraciones se optó por uniformizar las indicaciones; por ello, en las oraciones *Ponle un sombrero al payaso* y *Colócale un bigote de tres pelos al ratón*, los verbos con el pronombre enclítico *ponle* y *colócale* se cambiaron por *dibuja*. Adicionalmente, en la primera de estas oraciones se especificó el lugar en el que el niño debería realizar el dibujo; de esta manera, la oración resultante fue *Dibuja un sombrero sobre la cabeza del payaso*.

- Cuestiones técnico-visuales

En cuanto a las modificaciones pictográficas, dos de ellas se efectuaron con el fin de contextualizar la imagen; por ello, se cambió el símbolo del euro por el del sol, y el azul del uniforme del policía, por el verde. Respecto a los cambios en el formato, estos se realizaron para facilitar el registro de las respuestas en el protocolo (Tabla 13).

Validación del contenido

La validación del contenido se realizó mediante el criterio de jueces. Este grupo estuvo conformado por siete integrantes, sin embargo, en esta publicación no se explicita a qué campo de estudio pertenecían. Los autores de la adaptación sometieron al análisis de los profesionales solo las modificaciones lingüísticas y los cambios llevados a cabo tanto en las imágenes como en el formato de la batería. En el trabajo no se adjuntó el documento que se entregó al grupo de jueces.

El grado de concordancia entre estos se calculó a través del coeficiente V de Aiken. Todos los cambios propuestos obtuvieron un coeficiente superior a 0.80, por lo que fueron aceptados e incluidos en la batería.

4.2.8. Rossetti Infant-Toddler Language Scale

Es una prueba de origen norteamericano desarrollada por Lous Rossetti que se publicó en el 2006, en inglés. La finalidad de este instrumento es evaluar los aspectos preverbales y verbales de la comunicación, además de la interacción en los niños. Las áreas evaluadas son la interacción y apego, la pragmática, el gesto, el juego, la comprensión y la expresión del lenguaje. El ámbito de aplicación de este test abarca desde el nacimiento hasta los 3 años de edad; los intervalos de administración están divididos por grupos de tres meses.

Gonzales y Leyva, en el 2012, realizaron la adaptación de la prueba *Rossetti Infant-Toddler Language Scale* para evaluar la comunicación y el juego en niños de 24 a 36 meses, de instituciones educativas públicas y privadas de los distritos de Lince, Pueblo Libre, San Miguel, Magdalena y Jesús María. El muestreo fue de tipo no probabilístico e intencional, y estuvo conformado por 246 niños de ambos sexos.

Proceso de adaptación lingüística

Las autoras indican que la adaptación del test estuvo dirigida por dos asesores: uno metodológico y otro teórico. El primero brindó criterios psicológicos y psicométricos que orientaron este proceso. La segunda brindó pautas de corrección respecto a la pertinencia lingüística de los términos adaptados.

El proceso de adaptación se inició con la revisión del manual y los protocolos. Luego de estudiar el contenido del instrumento, se realizó la traducción, del inglés al español, del material que correspondía a los grupos de edad de la investigación. La traducción estuvo a cargo de las autoras de la adaptación, ya que ambas, por su formación en educación inicial y su dominio del español e inglés tras haber vivido y trabajado en Perú y EE. UU., tenían “en su perfil las cualidades necesarias para realizar dicho trabajo” (Gonzales y Leyva, 2012, p. 53). Cabe indicar que no se realizó la retrotraducción.

Después de traducir y adaptar los ítems, se hizo una evaluación piloto en 4 niños, a partir del cual se determinó que el formato original del protocolo no permitía que los evaluadores usaran el instrumento con eficiencia, pues no contaban con las

indicaciones y materiales necesarios para cada ítem; por este motivo, se decidió implementar cambios en el formato. Posteriormente, se realizó la validación del contenido a través del criterio de jueces, a fin de precisar si los ítems medían el constructo y constatar si estaban adecuadamente estructurados. Después del proceso de validación y luego de la revisión de las observaciones de los expertos, se obtuvo la versión final para su aplicación en la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

Las autoras manifiestan que, al realizar la revisión y adaptación de la prueba, surgieron dificultades con el contenido de algunos ítems y con el formato del protocolo.

- **Cuestiones lingüísticas**

Respecto al contenido de los ítems, al realizarse la traducción y adaptación de estos, se detectó que cuatro de ellos (LE70, LE75, LE81 y LE93) debían ser analizados para tomar una decisión acerca de su utilidad, ya que en el instrumento original dichos ítems evaluaban la *Mean Length of Utterance* (MLU), Longitud Media de Enunciado, un índice usado en el inglés para medir el desarrollo del lenguaje sobre la base de la longitud media de morfemas que se producen por enunciado. Sin embargo, el empleo de este índice en una lengua como el castellano ha sido cuestionado por sus limitaciones como medida del desarrollo lingüístico. En su lugar, para el español, se prefiere utilizar la Longitud Media de Enunciado (LME), pero por palabras, un índice que es valorado en los ítems LE63, LE67 y LE72. Considerando estas evidencias, las autoras decidieron eliminar los ítems correspondientes a la MLU por no ser pertinentes para el castellano.

- **Cuestiones técnico-visuales**

En cuanto al formato del protocolo, tras la aplicación de la prueba piloto, las investigadoras determinaron que el formato original no permitía a los evaluadores aplicar el instrumento con eficiencia, ya que solo presentaba los procedimientos para obtener los datos (observación, elicitación, o reporte o recojo) y los ítems, pero no las indicaciones o los materiales que debían usarse para cada ítem. Por este motivo, se decidió agregar, en el protocolo adaptado, dos casilleros, uno para la lista de

materiales (en aquellos ítems que los necesitan) y otro con alguna ayuda adicional, como por ejemplo las indicaciones para aplicar los ítems.

Validación del contenido

Las evidencias para la validación de contenido se obtuvieron a través del criterio de jueces. El grupo de profesionales estuvo formado por ocho integrantes: seis especialistas de audición, lenguaje y aprendizaje, una psicóloga especialista en clínica educacional y una neuróloga, todos ellos con amplia experiencia en el área de evaluación del lenguaje y metodología de la investigación. Se debe indicar que en este trabajo no se incluyó el documento entregado a los jueces, por lo que no fue posible determinar si, además de los ítems de la prueba, la evaluación incluyó las instrucciones para el examinador.

Las opiniones de los jueces fueron procesadas mediante el estadístico V de Aiken. Las autoras mencionan que, a través de este coeficiente, se encontró que el 100% de los ítems de la prueba eran válidos, pues sus valores oscilaban entre 0.8 y 1; sin embargo, en la tabla de resultados de la V de Aiken que consignaron en su trabajo, se puede observar que el ítem 41 obtuvo 0.625, un valor por debajo del mínimo para ser aceptado. Lamentablemente, no fue posible saber cuál era el contenido del ítem ni identificar a qué área pertenecía, pues la numeración de dicha tabla no se correspondía con la numeración del test adaptado.

4.2.9. Test for Auditory Comprehension of Language (TCL)

Esta prueba fue creada por Elizabeth Carrow y editada por primera vez en 1973, en dos versiones: una para niños hablantes de inglés y otra para niños hablantes de castellano. En el 2004, se publicó la adaptación chilena realizada por Pávez, el Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje (TECAL), el cual estaba basado en la séptima edición del TCL. Este instrumento evalúa tres aspectos de la capacidad del niño para la comprensión auditiva del lenguaje: vocabulario, morfología y sintaxis. Está compuesto de 101 ítems, los cuales están divididos en tres secciones: vocabulario (41), morfología (48) y sintaxis (12). Este test está diseñado para evaluar niños de 3 a 6 años y 11 meses.

Caycho y Fernández, en el 2011, realizaron la adaptación de la versión chilena del TECAL en instituciones educativas pertenecientes a la UGEL N.º 07 de San Borja, en Lima Metropolitana. El tipo de muestreo fue probabilístico (aleatorio) y estuvo conformado por 512 niños sanos (128 por cada grupo de edad [3, 4, 5 y 6 años]; en cada grupo había 64 niños y 64 niñas). La muestra clínica fue no probabilística (no intencional) y estuvo conformada por 32 niños (8 por cada grupo de edad; en cada grupo había 4 niños y 4 niñas).

Proceso de adaptación lingüística

El proceso de adaptación se inició con la aplicación de una prueba piloto de la versión chilena a 20 niños sin problemas del lenguaje cuyas edades estaban comprendidas entre los 3.0 y 6.11 años. A partir de la observación de la conducta de estos niños durante la administración del test, las investigadoras realizaron cambios en los reactivos, tanto en los ítems como en los estímulos visuales, para adecuarlos al contexto requerido. El siguiente paso fue administrar la versión adaptada a otro grupo similar de 20 niños. Esta vez se observó una mejor disposición de estos durante la evaluación.

Luego de verificarse que la adaptación de los reactivos no alteraba la medición de los ítems, el instrumento se sometió al criterio de jueces. El proceso de revisión de los jueces se realizó en dos etapas. En la primera, todos los ítems fueron evaluados mediante cuatro criterios: consigna clara para los niños, dibujos bien presentados, medición de la variable de estudio y medición del indicador que se quiere valorar. Para considerar su aprobación, cada ítem debía alcanzar, por lo menos, el 80% de acuerdo entre jueces para cada uno de los criterios planteados. En la segunda etapa, los ítems observados fueron nuevamente modificados por las autoras de la adaptación y evaluados una vez más por los jueces. Después de esta segunda revisión, los ítems observados obtuvieron el porcentaje requerido para su aprobación.

Una vez que el 100% de los ítems contó con la aprobación de los jueces, se elaboraron dos cuadros: uno con el listado final de ítems adaptados y otro con un análisis cualitativo de cada uno de estos. Luego, se procedió a la aplicación de la versión adaptada en la muestra.

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación se efectuaron modificaciones lingüísticas y pictográficas, las cuales se presentaron en dos tablas. En la primera de ellas, se muestran las palabras y oraciones de la versión chilena con sus respectivas adaptaciones (Tabla 14). En esta tabla también se incluye una columna con la numeración de los ítems modificados y otra con la justificación de los cambios.

Tabla 14.

Adaptación lingüística del TCAL

Ítem	Aplicación chilena	Adaptación Caycho y Fernández (2011)	Justificación
A, B 19, 30, 94, 95, 99, 100, 101	Muestra	Señala	Término/expresión más utilizado en nuestro medio.
24, 47, 48, 49, 79, 94, 98	Auto	Carro	
29	Mitad	Media manzana	
46	Adentro de la caja	Dentro de la caja	
68	Abrigos	Sacos	
76	Él le pegará a la pelota	La pateará	
99	Si eres la tía (tío) muestra el perrito, si no muestra el osito	Si eres la profesora, (profesor) señala el perro, si no, señala el osito	
80	El burrito es llevado por el hombre	Al burrito se le está cargando	Expresión más utilizada en nuestro medio.
90	¡Ándate!	¡Vete!	
54	Pequeñísimo	El más pequeño	
55	Altísima	La más alta	
56	Gordísima	La más gorda	
D	Pescado	Pez	Se trata de un animal vivo.
31	Comer	Comiendo	La forma del verbo expresa mejor el estímulo.
33	Correr	Corriendo	
34	Venir	Viene	
35	Irse	Se va	
36	Pegar	Golpeando	
37	Tomar	Recibiendo	
38	Dar	Dando	
42	Ese	Esa	Mide lo mismo y evita confusiones con la grafía del fonema /s/.

Nota. Adaptado de “Adaptación del Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow en instituciones educativas de la UGEL N° 07-San Borja”, por Caycho y Fernández, 2011, pp. 68-69.

- Cuestiones lingüísticas

En la tabla 14, se observa que el único procedimiento que se efectuó para modificar los ítems fue la sustitución, sin embargo, las motivaciones para realizar los cambios fueron distintas. En la mayoría de ítems, el reemplazo se efectuó porque las palabras

u oraciones originales no eran utilizadas con frecuencia en el contexto nacional. Otro detalle es que las sustituciones fueron de distinto tipo: palabra por palabra (por ejemplo, *muestra* por *señala*, *auto* por *carro*, *abrigos* por *sacos*, *adentro* por *dentro*), palabra por frase (*mitad* por *media manzana*, *pequeñísimo* por *el más pequeño*, *altísima* por *la más alta*) y oración por oración (*Él le pegará a la pelota* por *La pateará*, *El burrito es llevado por el hombre* se reemplazó por *Al burrito se le está cargando*).

En el ítem D (Tabla 14), se reemplazó la palabra original *pescado* por *pez* porque aquella no estaba acorde con la imagen del animal vivo que se presentaba en los estímulos. En los ítems 31 al 38, los verbos en infinitivo no expresaban de manera adecuada la imagen del cuaderno de estímulos; por este motivo, en cinco ítems, se optó por utilizar el gerundio (*comer* por *comiendo*, *correr* por *corriendo*, entre otros) y en dos ítems, el presente (*venir* por *viene*, *irse* por *se va*). Finalmente, en el ítem 42, el demostrativo *Ese* se reemplazó por *Esa* porque mide lo mismo y se evita la confusión con el fonema /s/.

- Cuestiones técnico-visuales

Caycho y Fernández (2011) también presentan un segundo cuadro en el que se describen las adaptaciones efectuadas a las imágenes del cuaderno de estímulos, además de sus justificaciones (Tabla 15).

Tabla 15.

Adaptación pictórica del TCAL

Ítem	Adaptación chilena		Adaptación de Caycho y Fernández (2011)
	Consigna	Estímulo visual	
A	Señala el conejo	1. Flor 2. Conejo 3. Mariposa	2. Se cambió la figura por un conejo similar al real y más atractivo para los niños
B	Señala la silla	1. SERRUCHO 2. Jarra 3. Galleta	3. En la muestra piloto la figura de la galleta resultó confusa para los niños. Se optó por cambiar la figura por una silla por ser un estímulo sencillo y cumple con el objetivo del ítem
4	Gato	1. Pez 2. Perro 3. Gato	2. y 3. Se cambió la figura por una más similar a la real y más atractiva
9	Pintura	1. Piano 2. Lápiz 3. Balde de pintura con brocha	3. Se eliminó la brocha por considerarse un elemento distractor.
28	Segundo	1. Perro 2. Perro 3. Perro	1., 2. y 3. Se cambió la figura por una más similar a la real y más atractiva para los niños.
34	Viene	1. Niño de perfil 2. Niño caminando 3. Caminando de espaldas	1. Se pintó el cabello de negro para homogenizar con las otras dos figuras. 2. Se cambió la figura por una que indica mejor la consigna "viene".
35	Se va	1. Niño caminando 2. Niño sentado 3. Niño caminando de espaldas	1. Se cambió la figura para mejorar la discriminación de la figura con su opuesto.
37	Recibiendo	1. Niño recibiendo pelota de béisbol 2. Niño pateando pelota de fútbol americano 3. Niño rebotando una pelota de básquet	2. Se cambió la pelota de fútbol americano por la de fútbol que es más conocido en nuestro medio.
38	Dando	1. Niño dando la pelota al perro. 2. Niño de perfil sentado en una silla 3. León con su presa	3. Se cambió la figura por un león más similar al real y más atractivo
42	Esa	1. Niña sentada sosteniendo un libro 2. Niña señalando un libro 3. Niña llevando un libro	1., 2. y 3. El estímulo verbal fue modificado por lo tanto se cambió el libro por una mochila.

Nota. Fragmento de la tabla original. Adaptado de "Adaptación del Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow en instituciones educativas de la UGEL N° 07-San Borja", por Caycho y Fernández, 2011, pp. 70-71.

En este trabajo de adaptación, se modificaron las imágenes de 23 ítems, de los cuales dos formaban parte de los ejemplos. En general, en esta adaptación, se optó

por cambiar totalmente la imagen original o por modificar parcialmente algún elemento de esta.

En la mayoría de ítems, se reemplazó la imagen original de un animal por uno que se pareciera al real y atraiga a los niños, como en los ítems A, 4, 28 y 38 (Tabla 15). En otros ítems, se decidió cambiar la imagen original por otra más adecuada al contexto nacional, como en el ítem 37. Las imágenes de otros ítems fueron reemplazadas para mejorar la comprensión del estímulo, como en los ítems B y 35.

Respecto a las modificaciones parciales de la imagen original, en algunos ítems se uniformizó el cabello de las personas representadas, como en el ítem 34. En el ítem 42, se efectuó una variación en la imagen original debido a la modificación lingüística realizada. Algunos elementos que formaban parte de las imágenes originales fueron modificados para mejorar la comprensión del estímulo, como en el ítem 9 que presentaba un balde de pintura con una brocha, pero se eliminó esta última por considerarse un distractor.

Para adaptar el TCAL, también se realizó una modificación en el formato. Este cambio consistió en agregar una plantilla con las claves en la hoja de respuestas para facilitar el registro de estas por parte del examinador.

Validación del contenido

La validación del contenido se estableció mediante el criterio de jueces. El grupo de profesionales estuvo conformado por nueve especialistas del lenguaje y los trastornos de la comunicación de diversas áreas académicas (audiología, lingüística, psicología del lenguaje y el aprendizaje, y fonoaudiología), a quienes se les entregó un cuadernillo con los ítems de la versión chilena y sus adaptaciones, ya sean lingüísticas o pictóricas.

En este cuadernillo, se mostraba el área e indicador que medía cada ítem. También incluía cuatro criterios mediante los cuales los jueces debían evaluar los ítems del instrumento, a saber, consigna clara para los niños, dibujos bien presentados, medición de la variable de estudio y medición del indicador que se

quiere valorar. Este documento tuvo dos versiones, ya que los ítems fueron evaluados por los jueces en dos oportunidades. Cabe indicar que, en esta investigación, solo se incluyó la segunda versión del cuadernillo, el cual presentaba los ítems que fueron observados y aquellos criterios en los que no se alcanzó el porcentaje requerido para su aprobación.

El grado de acuerdo entre las valoraciones de los jueces se obtuvo a través de una regla de tres simple. Para considerar que un ítem estaba aprobado, este debía alcanzar, por lo menos, el 80% de acuerdo entre jueces. Así, los resultados de la primera etapa de revisión mostraron que, de los 105 ítems, en el criterio *consigna*, siete ítems fueron observados: cuatro obtuvieron 78% y tres, 67%. Asimismo, en el criterio *presentación visual*, cuatro fueron observados por obtener 78%; diez obtuvieron 67%, cinco, 56%, y uno, 44%. En los criterios *relevancia* e *indicador* se obtuvo el total de aprobación requerido para todos los ítems.

Los ítems observados fueron modificados y evaluados nuevamente por los jueces. En esta segunda revisión, todos los ítems observados lograron el porcentaje necesario para su aprobación. De esta manera es que se obtuvo evidencias para la validación del contenido a través del método de criterio de jueces, quienes aprobaron el 100% de los ítems adaptados.

4.2.10. Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica (TEPROSIF-R)

El TEPROSIF fue creado y normado en Chile por Pavez, Maggiolo y Coloma, y se publicó en el 2000. El TEPROSIF-R es una versión corregida y actualizada del primero y fue publicada en el 2008. La finalidad de la prueba es evaluar e identificar los procesos mediante los cuales los niños simplifican la producción fonológica de sus padres. Este instrumento también establece si la cantidad de procesos de simplificación fonológica corresponde a su edad. El ámbito de aplicación de este test abarca desde los 3 hasta los 6 años.

Albarracín *et al.*, en el 2011, adaptaron el TEPROSIF-R, para su uso en niños de 3 a 6 años de Lima Metropolitana. La muestra fue de tipo probabilística por

conglomerados polietápicos y estuvo conformada por 448 niños de ambos sexos de Lima Metropolitana.

Proceso de adaptación lingüística

Para llevar a cabo este proceso, en primer lugar, se analizó el manual original a fin de determinar las características de la muestra de niños y niñas que participarían en la investigación. Luego, se adaptó lingüística y gráficamente los ítems al contexto sociocultural del país; este procedimiento estuvo asesorado por un profesional en lingüística y otro en psicología. El siguiente paso consistió en aplicar el test adaptado en un estudio piloto con 10 niños, cuyas edades estaban comprendidas entre los 3 y 6 años. El estudio experimental sirvió para realizar cambios en siete ítems, adicionar tres más y mejorar la calidad gráfica de varios reactivos del TEPROSIF-R. Posteriormente, las modificaciones efectuadas fueron sometidas al criterio de jueces para su validación. Una vez concluido este proceso, se obtuvo la versión final y se administró el test adaptado a la muestra. De esta manera es que “[s]e logró la adaptación lingüística y pictórica del test TEPROSIF-R a la realidad peruana para el uso en la evaluación de los procesos de simplificación fonológica en niños y niñas de 3 a 6 años de edad” (Albarracín *et al.*, 2011, p. 101).

Aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales

En esta investigación se realizaron modificaciones tanto lingüísticas como pictográficas. Por ello, las autoras incluyeron cuatro cuadros en los que se detallaban los aspectos lingüísticos y técnico-visuales considerados para llevar a cabo los cambios. En el primer cuadro se muestra las siete palabras de los ítems originales y sus adaptaciones (Tabla 16).

Tabla 16.

Ítems adaptados del TEPROSIF-R

N.º del ítem	Ítem original	Estructura silábica	Acentuación	Número de sílabas	Ítem adaptado (reemplaza al original)
2	rueda	CVVCV	grave	bisílaba	fuego
6	bufanda	CVCVCCV	grave	trisílaba	gigante
9	refrigerador	CVCCVCVCVCVC	aguda	polisílaba	refrigeradora
11	calcetín	CVCCVCVC	aguda	trisílaba	banderín
21	micro	CVCCV	grave	bisílaba	cofre
28	volantín	CVCVCCVC	aguda	trisílaba	maletín
32	dulce	CVCCV	grave	bisílaba	bolsa

Nota. Adaptado de “Adaptación del Test para evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R para su uso en niños de 3 a 6 años de instituciones educativas privadas y estatales de Lima Metropolitana”, por Albarracín *et al.*, 2011, p. 72.

- Cuestiones lingüísticas

Para entender el motivo de las sustituciones es necesario conocer la manera cómo se evalúan los procesos de simplificación fonológica en el TEPROSIF-R.

El cuaderno de estímulos está conformado por una serie de láminas, cada una de las cuales presenta dos dibujos: en la parte superior está el elemento cuyo nombre el niño debe producir y en la parte inferior, una situación en la que está inmerso dicho elemento. Por ejemplo, en la lámina del ítem 2, en la parte superior se muestra el dibujo de una rueda y en la parte inferior una moto a la que le falta una. El evaluador debe mencionar lo siguiente: *Aquí hay una rueda y luego A la moto le falta la...* para que el niño complete la oración con el nombre del elemento.

Al observar las palabras originales, se deduce que estas no iban a ser producidas por el niño, ya que en el contexto peruano estos objetos se denominan de otra manera (*rueda, bufanda, refrigerador, calcetín, micro, volantín y dulce*, en Lima se denominan *llanta, chalina, refrigeradora o frigidier, media, bus, cometa y caramelo* respectivamente). Con las palabras normales del dialecto limeño, entonces, no se evaluarían los procesos de simplificación fonológica requeridos en el test. Por esta razón, para sustituir las palabras originales, se tuvo que considerar otros aspectos de carácter lingüístico como la estructura silábica (plana), el tipo de palabra por la

ubicación de la sílaba tónica y el número de sílabas que conformaba la palabra (Tabla 16).

En esta investigación se incluye un segundo cuadro con la justificación de la adaptación de los ítems (Tabla 17).

Tabla 17.

Justificación de la adaptación de los ítems del TEPROSIF-R

Ítem adaptado	Justificación
fuego	El ítem N.º 2, RUEDA, cuya estructura silábica es CVVCV, grave y bisílaba, se reemplazó por el ítem FUEGO, que conserva las mismas características. Este ítem no inicia con la licuante /r/, pero existen otros ítems que empiezan con este fonema. Ejemplo, remedio, refrigeradora, reloj.
gigante	El ítem N.º 6, BUFANDA, cuya estructura silábica es CVCVCCV, grave, trisílaba, se reemplazó por el ítem GIGANTE que conserva las mismas características. Este ítem no inicia con la bilabial /b/, pero existe otro ítem que empieza con este fonema. Ejemplo, bicicleta.
refrigeradora	El ítem N.º 9, REFRIGERADOR, cuya estructura silábica es CVCCVVCVVCV, aguda, polisílaba, se reemplazó por el ítem REFRIGERADORA que no coincide con la estructura silábica y la acentuación. Además se adiciona una sílaba a la métrica, sin embargo, se utiliza este ítem dado que es el polisílabo más complejo para poder evidenciar PSF.
banderín	El ítem N.º 11, CALCETÍN, cuya estructura silábica es CVCCVVCV, aguda, trisílaba, se reemplazó por el ítem BANDERÍN, conservando las mismas características. Este ítem inicia con la consonante velar /k/, pero existen otros ítems que inician con este fonema. Ejemplo, caperucita, camión, cuaderno, cofre.
cofre	El ítem N.º 21, MICRO, cuya estructura silábica es CVCCV, grave, bisílaba, se reemplazó por el ítem COFRE conservando las mismas características. Este ítem no empieza con el fonema bilabial /M/, sin embargo, existe el ítem N.º 3, mariposa, que utiliza el mismo fonema a inicio de sílaba.
maletín	El ítem N.º 28, VOLANTÍN, cuya estructura silábica es CVCVCCV, aguda, trisílaba, se reemplazó por el ítem MALETÍN que a diferencia del ítem original se omite la coda en sílaba media de palabra trisílaba, sin embargo, existen otros ítems que presentan esta característica. Ejemplo, alfombra, cuaderno. Si bien no conserva el modo oclusivo, sí se mantiene la sonoridad y el punto de articulación. Así mismo, existen los ítems N.º 4, bicicleta, y N.º 32, bolsa, que presentan el fonema bilabial /b/ a inicio de sílaba.
bolsa	El ítem N.º 32, DULCE, cuya estructura sílaba es CVCCV, grave, bisílaba, se reemplazó por el ítem BOLSA que conserva las mismas características. Si bien este ítem no inicia con la dental /d/, existe otro ítem que inicia con este fonema. Ejemplo, dinosaurio.

Nota. Adaptado de “Adaptación del Test para evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R para su uso en niños de 3 a 6 años de instituciones educativas privadas y estatales de Lima Metropolitana”, por Albarracín *et al.*, 2011, p. 73.

Se observa que las palabras adaptadas conservan la estructura silábica, la posición de la sílaba tónica y el número de sílabas de la palabra original, con

excepción de *refrigeradora* y *maletín*, ya que la primera posee una sílaba más (la palabra original era *refrigerador*) y la segunda no conserva el fonema /n/ en posición de coda en la sílaba media (la palabra original era *volantín*). Además, se tomó en cuenta que los fonemas de la palabra original sean producidos en otras palabras del test; por ejemplo, se menciona que en la palabra *rueda* del ítem 2, que fue sustituida por *fuego*, la /r/ en posición inicial de palabra es producida en otros ítems (remedio, refrigeradora, reloj).

En esta adaptación del TEPROSIF-R, además de sustituir palabras, también fueron agregados tres nuevos ítems (Tabla 18).

Tabla 18.

Ítems adicionados al TEPROSIF-R

N.º de ítem	Ítem adicionado	Estructura silábica	Acentuación	Número de sílabas	Justificación
38	globo	CCVCV	grave	bisílaba	Evalúa PSF que pueden presentarse en el grupo consonántico /gl/.
39	muñeca	CVCVCV	grave	trisílaba	Evalúa PSF que pueden presentarse en palabras que contengan el fonema /ɲ/. Es preciso mencionar que en el test original no se había considerado este fonema.
40	cocodrilo	CVCVCCVCV	grave	polisílaba	Evalúa PSF que se presentan en el grupo consonántico /dr/

Nota. Adaptado de “Adaptación del Test para evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R para su uso en niños de 3 a 6 años de instituciones educativas privadas y estatales de Lima Metropolitana”, por Albarracín *et al.*, 2011, p. 74.

Estos tres ítems se agregaron al test con el fin de evaluar los grupos consonánticos /gl/ y /dr/, y el fonema /ɲ/, los cuales no fueron considerados en el test original. Las palabras seleccionadas para valorar estos fonemas fueron *globo*, *cocodrilo* y *muñeca*, respectivamente.

- Cuestiones técnico-visuales

En esta investigación se muestra una tabla con los ítems cuyos gráficos fueron

modificados (Tabla 19).

Tabla 19.

Ítems adaptados gráficamente del TEPROSIF-R

N.º de ítem	Gráfico adaptado	Justificación
Ejemplo N.º 2	galleta	El dibujo original se parece a un wafer, lo que causó confusión en el estudio piloto.
Lámina N.º 1	plancha	Se adicionó el cable de corriente eléctrica.
Lámina N.º 2	fuego	Se mejoró la calidad del gráfico ya que el ítem sustituyó a la palabra rueda.
Lámina N.º 5	helicóptero	Se adicionó una hélice al helicóptero.
Lámina N.º 6	gigante	Se mejoró la calidad del gráfico ya que el ítem sustituyó a la palabra bufanda.
Lámina N.º 10	edificio	Se adaptó la lámina en su totalidad para favorecer la percepción visual.
Lámina N.º 11	banderín	Se mejoró la calidad del gráfico ya que el ítem sustituyó a la palabra calcetín.
Lámina N.º 13	teléfono	Se mejoró la calidad de la figura del teléfono actualizando el modelo para facilitar su percepción visual.
Lámina N.º 14	remedio	Se adaptó la lámina en su totalidad para favorecer la percepción visual.
Lámina N.º 15	peineta	Se mejoró la calidad de la figura peineta ya que la anterior se asemejaba a un peine.
Lámina N.º 17	indio	Se adicionó plumas a la vincha del indio, así como flecos a su ropa.
Lámina N.º 21	cofre	Se mejoró la calidad del gráfico ya que el ítem sustituyó a la palabra micro
Lámina N.º 23	plátano	Se mejoró la calidad de la figura plátano para favorecer la percepción visual.
Lámina N.º 25	enchufe	Se adaptó la lámina en su totalidad para favorecer la percepción visual.
Lámina N.º 27	tambor	Se modificó el tamaño del tambor ya que en el test original se asemejaba a una tarola. Se adicionó la correa para mejorar su percepción visual.
Lámina N.º 28	maletín	Se mejoró la calidad del gráfico ya que el ítem sustituyó a la palabra volantín.
Lámina N.º 32	bolsa	Se mejoró la calidad del gráfico ya que el ítem sustituyó a la palabra dulce.
Lámina N.º 33	guitarra	Se cambió la figura de guitarra para mejorar su percepción visual.
Lámina N.º 37	puente	Se adaptó la lámina en su totalidad para favorecer la percepción visual.
Lámina N.º 38	muñeca	Se adicionó el gráfico por tratarse de un ítem nuevo.

Nota. Fragmento de la tabla original. Adaptado de “Adaptación del Test para evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R para su uso en niños de 3 a 6 años de instituciones educativas privadas y estatales de Lima Metropolitana”, por Albarracín *et al.*, 2011, p. 75.

En cuanto a las modificaciones pictográficas, para la adaptación del TEPROSIF-R, básicamente, se realizaron cambios parciales o totales de las imágenes, además de la inclusión de tres láminas para los tres ítems incorporados. Uno de estos cambios totales ocurrió en la lámina del ejemplo 2 (Tabla 19), en la que se tuvo que sustituir la imagen original porque parecía un paquete con *wafers* y no una galleta. Un cambio parcial se llevó a cabo en la lámina del ítem 1, en el que se agregó el cable al dibujo de la plancha.

Validación del contenido

Las evidencias para la validación del contenido se obtuvieron a través del criterio de jueces. Este grupo estuvo conformado por siete integrantes; sin embargo, no se especifica sus profesiones. Asimismo, en esta investigación no se adjuntó el documento que se entregó a los jueces. Pese a que en la investigación se indica que a estos se les brindó los ítems modificados para que sean juzgados, al parecer, los jueces realizaron una evaluación global del instrumento, la cual se realizó a partir de cinco criterios: 1) si el instrumento contribuye a lograr el objetivo de la investigación, 2) si las instrucciones son fáciles de seguir, 3) si el instrumento está organizado en forma lógica, 4) si el lenguaje utilizado es apropiado para el público al que va dirigido y 5) si existe coherencia entre las variables, indicadores e ítems.

El grado de acuerdo entre jueces se calculó a través de una regla de tres simple. Todos los criterios obtuvieron un 100% de acuerdo, con excepción del 4, que logró un 86%. Asimismo, se observa que la aprobación global del TEPROSIF-R adaptado superó el 75% de acuerdo entre jueces, por lo tanto, el instrumento es considerado válido.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

En nuestro país, se han efectuado adaptaciones culturales de test para evaluar el lenguaje en población peruana hispanohablante. Como una de las etapas de la adaptación cultural, la adaptación lingüística reviste de importancia, sobre todo cuando se trata de adaptar un instrumento de evaluación del lenguaje. Por ello, la presente investigación se propuso como objetivo analizar las adaptaciones lingüísticas de pruebas para la evaluación del lenguaje destinadas a población peruana hispanohablante.

En esta investigación, los trece trabajos seleccionados fueron elaborados por estudiantes de tres universidades de Lima Metropolitana, a saber, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad de Lima (UL) y la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV). No es de extrañar, entonces, que el tipo de documento del cual se obtuvo la mayor cantidad de registros fueron las tesis (85%); dentro de este grupo, sobresalieron aquellas elaboradas para obtener el grado de magíster. De las tres universidades mencionadas, quien presenta la mayor producción es la PUCP (77%), a través de las maestrías que tiene en convenio con el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL). Cabe resaltar que estos resultados también evidencian la ausencia de trabajos producidos en otras universidades fuera de la ciudad de Lima.

En los estudios seleccionados, los instrumentos fueron validados con muestras extraídas de la población de Lima Metropolitana. Es evidente, pues, la falta de investigaciones cuyo objetivo sea la adaptación de test para poblaciones hispanohablantes de otras zonas del país. Fuera del ámbito de la evaluación del lenguaje, solo se encontró el trabajo de Ramírez (2009), quien realizó la adaptación de un inventario de depresión infantil a la variedad del castellano de Cajamarca.

Con respecto al tipo de muestreo, en más de la mitad de las investigaciones seleccionadas (61.5%), las muestras fueron de tipo probabilístico; por lo tanto, los resultados obtenidos pueden generalizarse a toda la población. Esto implica que los instrumentos y los baremos elaborados en estos trabajos pueden ser utilizados en las poblaciones respectivas. Esto no sucede con aquellos trabajos en los que se empleó una muestra no probabilística. Con todo, lo que aún no se ha efectuado en Perú es la adaptación de un instrumento para evaluar el lenguaje que pueda administrarse a toda la población hispanohablante del país.

Con relación a los grupos de edad, la mayoría de trabajos seleccionados (85%) adaptó test para evaluar el lenguaje en niños. Al parecer, el interés de la mayoría de autores estuvo dirigido a la evaluación del desarrollo del lenguaje (oral o escrito), antes que la evaluación del lenguaje en situaciones de daño cerebral sobrevenido, como en las afasias.

En cuanto al idioma de los test, en la mayoría de investigaciones (76.9%) se adaptó instrumentos que estaban en castellano. Estos fueron elaborados originalmente en español (53.8%) o ya habían sido adaptados en algún país hispanohablante (23.1%); el idioma original de estos últimos era el inglés. En los trabajos restantes (23.1%), se adaptaron test que estaban en inglés. A la luz de estos resultados, resulta notoria la necesidad de desarrollar los métodos para adaptar pruebas en un mismo idioma, ya que gran parte de la bibliografía sobre el tema está enfocada en los métodos para adaptar instrumentos de un idioma a otro.

Con respecto a los problemas teóricos y prácticos de la traducción en la adaptación cultural de instrumentos, la distinción planteada por Vinay y Darbelnet (1968, citado por García Yebra, 1989) entre traducción literal y traducción oblicua permite entender que la primera no sería la opción más adecuada en una adaptación cultural, pues, aunque permitiría obtener un gran nivel de concordancia entre la estructura lingüística del test original y su adaptación, la traducción literal no garantiza una adecuada calidad y aplicabilidad intercultural del instrumento en la cultura de llegada (Congost, 2010). Sin embargo, la traducción literal podría emplearse en aquellos casos en los que los participantes estén familiarizados con la

descripción, actividad o concepto expresado en el ítem, a pesar de no haber experimentado dichas situaciones de manera directa (Brislin, 1986, citado por Congost, 2010).

La adaptación cultural, pues, se relaciona con la traducción oblicua, ya que lo que se busca es que exista correspondencia de contenido entre el instrumento original y la versión adaptada. Sin embargo, pueden surgir circunstancias en las que la traducción no será la opción más adecuada. Esto es mucho más evidente cuando se intenta adaptar un test para evaluar el lenguaje. Por ejemplo, si se desea adaptar al español una prueba elaborada en inglés que evalúe la producción de fonemas a través de ciertas palabras (por ejemplo, *table*), en este caso no se podrá simplemente utilizar una traducción, en primer lugar, porque los fonemas del castellano y el inglés son distintos, y, en segundo lugar, porque la estructura fonológica de la palabra traducida será distinta a la original (*mesa*).

En los trabajos seleccionados, cada uno de los autores analizó su propia situación a fin de determinar las etapas y procedimientos más adecuados para llevar a cabo la adaptación cultural de los test; por ello, todos los estudios presentaron distintos procesos de adaptación lingüística y adaptación psicométrica. Sin embargo, una constante en casi todas las investigaciones es que la primera no aparece bien documentada o solo lo está parcialmente. Por ejemplo, solo algunas investigaciones detallan explícitamente las modificaciones que realizaron (a través de cuadros o párrafos) o especifican los aspectos lingüísticos, socioculturales o técnico-visuales que se consideraron para llevar a cabo dichos cambios; asimismo, no todas las investigaciones incluyen los instrumentos que se les brindó a los jueces para que valoraran las adaptaciones.

En cuanto a los métodos usados para la adaptación de los instrumentos, en términos generales, se empleó tanto la adaptación lingüística de ajuste (para adaptar test que estaban en castellano) como la adaptación lingüística estándar (para adaptar test que estaban en otro idioma); sin embargo, ningún trabajo hace alusión a estos diferentes métodos.

En general, los pasos que comprendió la adaptación lingüística de ajuste fueron los siguientes: 1) contacto con el autor del test, 2) revisión del instrumento original, 3) prueba piloto a un pequeño grupo con las características de la población a la que se administrará el instrumento, 4) segunda prueba piloto para la verificación de las adaptaciones, 5) análisis del instrumento a cargo de los jueces y 6) retorno al análisis de los jueces. Una vez aprobados todos los cambios, se aplicaba la versión final de la adaptación lingüística en la muestra (Figura 9). Cuando el instrumento estaba en otro idioma, después de la revisión del test original, se realizaba la traducción directa; luego de traducir y adaptar los ítems, se efectuaba una prueba piloto; por último, se llevaba a cabo el análisis de los jueces.

A diferencia de la propuesta del MRI, se observa la realización de hasta dos pruebas pilotos, la revisión del instrumento por parte de los jueces hasta en dos oportunidades, y la ausencia de los procesos de armonización internacional (ninguno de los trabajos seleccionados formó parte de una adaptación en simultáneo con otros países o culturas) y de corrección de texto. En comparación con la propuesta de Fonseca *et al.* (2011), en ninguna de las investigaciones se llevó a cabo el análisis de “jueces no especialistas”, pero sí se efectuó el retorno del instrumento al análisis de los jueces. Asimismo, a diferencia de las propuestas del MRI y Fonseca *et al.* (2011), los trabajos que realizaron una adaptación lingüística estándar no efectuaron la retrotraducción.

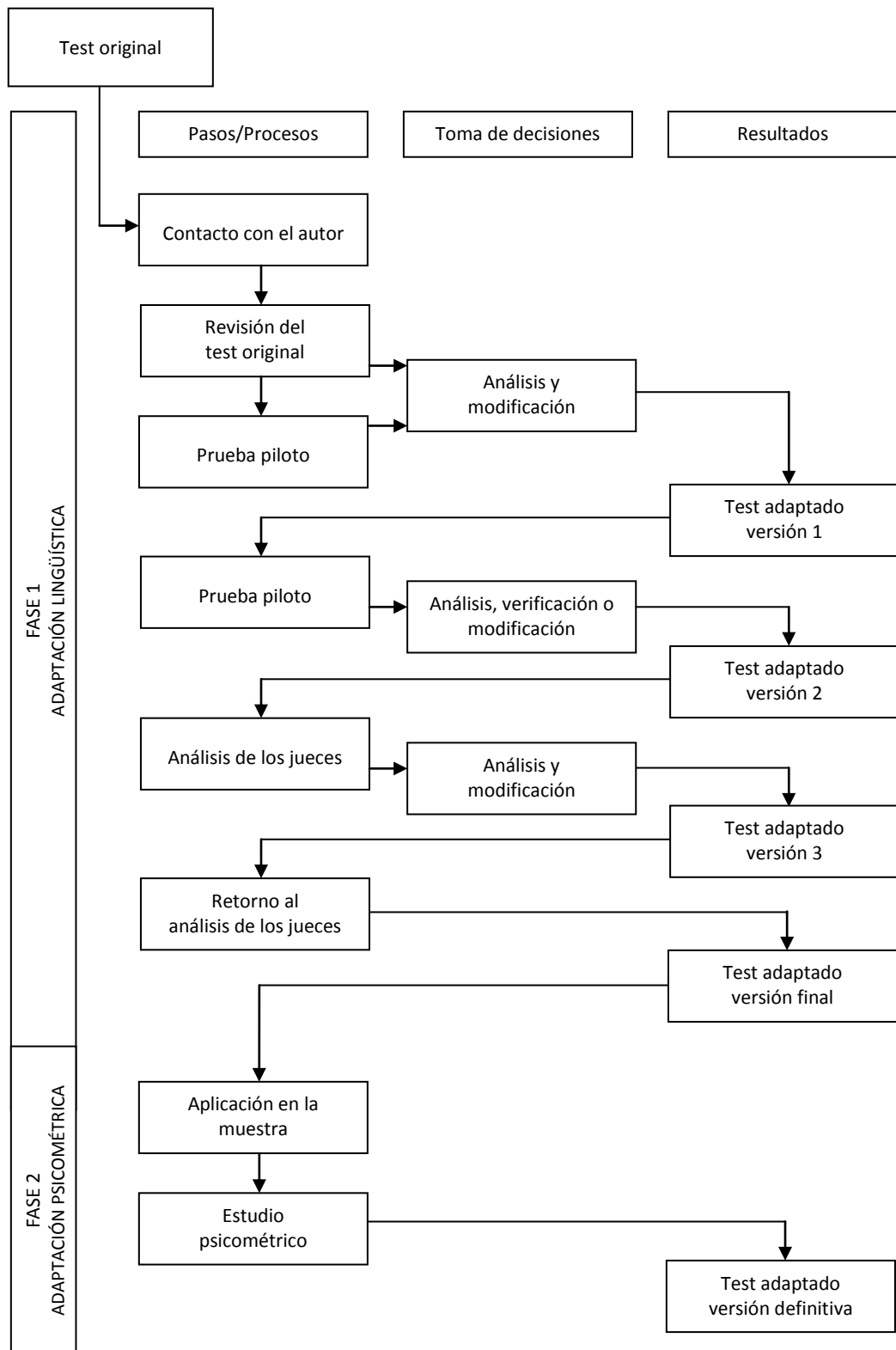


Figura 9: Diagrama general con las etapas del proceso de adaptación lingüística de ajuste en los trabajos seleccionados.

En los trabajos seleccionados, se realizaron tres tipos de modificaciones: lingüísticas, pictográficas y de formato. Sin embargo, como ya se mencionó

anteriormente, no todos los trabajos explicitaron los cambios efectuados o los aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales considerados para llevar a cabo dichos cambios. De hecho, solo tres estudios (Albarracín *et al.* [2011], Caycho y Fernández [2011], y Cayhualla y Mendoza [2012]) indicaron tanto las modificaciones realizadas como los aspectos que se tomaron en cuenta para efectuarlas.

En la Tabla 20, se sintetiza el conjunto de procedimientos utilizados en los trabajos seleccionados para realizar las modificaciones lingüísticas.

Tabla 20.

Procedimientos utilizados para realizar las modificaciones lingüísticas

Procedimiento	Motivo	Porcentaje de trabajos que realizó el procedimiento	Autor	Ejemplo		
				Original	Adaptación	
Sustitución de palabras	No se usan frecuentemente en el castellano peruano o limeño	61.5% (8)	Sustantivo	Ciccía (2004b) Quintana y Gensollen (2012) Huerta <i>et al.</i> (2011) Arriaga <i>et al.</i> (2011) Evangelista (2010) Cayhualla y Mendoza (2012) Cayhualla <i>et al.</i> (2011)	pastel diario pulgada clarinete bolígrafo bolígrafo enfadado	torta periódico centímetro flauta lapicero lapicero molesto
			Verbo	Ciccía (2004b) Arriaga <i>et al.</i> (2011) Caycho y Fernández (2011)	conduzca devanando ¡Ándate!	maneje enrollando ¡Vete!
Mejorar la comprensión		38.5% (5)	Sustantivo	Huerta <i>et al.</i> (2011) Cayhualla <i>et al.</i> (2011)	Señala el carro que está en la <i>línea</i> de arriba. Dibuja un cuadrado dentro de un <i>redondel</i> .	Señala el carro que está en la <i>fila</i> de arriba. Dibuja un cuadrado dentro de un <i>círculo</i> .
			Verbo	Huerta <i>et al.</i> (2011) Arriaga <i>et al.</i> (2011) Cayhualla <i>et al.</i> (2011)	¿Fue <i>puesta</i> la carta por correo? Hay tantos niños sentados como... de pie, <i>levantados</i> <i>Colócale</i> un bigote de tres pelos al ratón.	¿Fue <i>enviada</i> la carta por correo? Hay tantos niños sentados como... de pie, <i>parados</i> <i>Dibuja</i> un bigote de tres pelos al ratón.
			Preposición	Huerta <i>et al.</i> (2011)	Las medias van <i>sobre</i> los pies.	Las medias van <i>en</i> los pies.
			Adverbio	Arriaga <i>et al.</i> (2011)	Aquí el perro va <i>delante</i> .	Aquí el perro va <i>adelante</i> .
			Interrogativo	Arriaga <i>et al.</i> (2011)	¿ <i>Cómo</i> va el profesor al colegio?	¿ <i>En qué</i> va el profesor al colegio?
			Demostrativo por artículo	Quintana y Gensollen (2012)	Diga todo lo que ve en <i>esta</i> lámina.	Diga todo lo que ve en <i>la</i> lámina.
			Frase	Huerta <i>et al.</i> (2011)	Cuando el sol <i>baja de noche</i> .	Cuando el sol <i>se oculta</i> .

(continúa)

Tabla 20.

Procedimientos utilizados para realizar las modificaciones lingüísticas (continúa)

Procedimiento	Motivo	Porcentaje de trabajos que realizó el procedimiento	Autor	Ejemplo		
				Original	Adaptación	
			Frase por palabra	Arriaga et al. (2011)	quitar el tapón	destapar
			Palabra por frase	Caycho y Fernández (2011)	pequeñísimo	el más pequeño
			Locución por preposición	Cayhualla et al. (2011)	Dibuja dos nubes y <i>en medio de</i> ellas un sol.	Dibuja dos nubes y <i>entre</i> ellas un sol.
	Poseen otro sentido en el castellano peruano o limeño	38.5% (5)	Sustantivo	Ciccía (2004b) Aguirre et al. (2011) Arriaga et al. (2011) Cayhualla et al. (2011) Caycho y Fernández (2011)	nata caño aros coche abrigos	crema lavadero aretes carro sacos
	No forman parte del léxico normal peruano o limeño	30.8% (4)	Sustantivo	Huerta et al. (2011) Arriaga et al. (2011) Cayhualla et al. (2011)	plumín raíles hucha	plumón rieles alcancía
			Verbo	Arriaga et al. (2011)	embuchar	introducir
			Pronombre	Ciccía (2004b)	vosotros	ustedes
	No estaban acordes con las imágenes	7.7% (1)	Sustantivo	Caycho y Fernández (2011)	pescado	pez
			Verbo	Caycho y Fernández (2011)	comer venir	comiendo viene
Sustitución de palabras según criterios fonológicos	No se usan frecuentemente en el castellano peruano o limeño	15.4% (2)	Sustantivo	Ciccía (2004b) Arriaga et al. (2011)	esquí chaqueta madrileño	ají raqueta cocodrilo

(continúa)

Tabla 20.

Procedimientos utilizados para realizar las modificaciones lingüísticas (continúa)

Procedimiento	Motivo	Porcentaje de trabajos que realizó el procedimiento	Autor	Ejemplo		
				Original	Adaptación	
	Las imágenes originales se denominan de otra manera en el castellano peruano o limeño	7.7% (1)	Albarracín <i>et al.</i> (2011)	guardabosques remolacha rueda bufanda refrigerador calcetín micro volantín dulce	guardaparques remolino fuego gigante refrigeradora banderín cofre maletín bolsa	
Sustitución de grafías	No representan sonidos en el castellano peruano o limeño	15.4% (2)	Evangelista (2010)	zo za	so sa	
			Cayhualla y Mendoza (2012)	zo za zampeño	so sa sampeño	
Sustitución de oraciones complejas por simples	Mejorar la comprensión	15.4% (2)	Afirmativa por afirmativa	Caycho y Fernández (2011)	Él le pegará a la pelota.	La pateará.
			Afirmativa por interrogativa	Quintana y Gensollen (2012)	Dígame su nombre completo.	¿Cuál es su nombre?
Cambio en el orden sintáctico	Mejorar la comprensión	15.4% (2)	Aguirre <i>et al.</i> (2011)	¿La carta fue enviada por correo?	¿Fue enviada la carta por correo?	
			Huerta <i>et al.</i> (2011)	¿Por qué se sentían los hombres tristes?	¿Por qué se sentían tristes los hombres?	
Omisión de palabras	Mejorar la comprensión	7.7% (1)	Artículo	Huerta <i>et al.</i> (2011)	Señala el dibujo que no es ni una casa ni un carro.	Señala el dibujo que no es ni casa ni carro.

(continúa)

Tabla 20.

Procedimientos utilizados para realizar las modificaciones lingüísticas (continúa)

Procedimiento	Motivo	Porcentaje de trabajos que realizó el procedimiento		Autor	Ejemplo	
					Original	Adaptación
			Proposición	Huerta <i>et al.</i> (2011)	Señala la casa al mismo tiempo <i>que señalas</i> la pelota.	Señala la casa y la pelota al mismo tiempo.
	No forma parte de la norma peruana o limeña	7.7% (1)	Sustantivo	Huerta <i>et al.</i> (2011)	<i>timer</i>	
	Poseen otro sentido	7.7% (1)	Sustantivo	Huerta <i>et al.</i> (2011)	goma y caucho (para referirse a llanta)	
	No se usan frecuentemente	7.7% (1)	Sustantivo	Huerta <i>et al.</i> (2011)	osamenta	
Omisión de ítems	La evaluación de la Longitud Media de Enunciado no es pertinente en castellano	7.7% (1)		Gonzales y Leyva (2012)		
Inclusión de palabras	Agregar alternativas de respuesta	7.7% (1)	Adverbio	Arriaga <i>et al.</i> (2011)	Aquí el perro va delante. Aquí el perro va... detrás Aquí hay muchas galletas. Aquí hay pocas. Aquí no hay... ninguna, ni una, galletas	Aquí el perro va adelante. Aquí el perro va... detrás, <i>atrás</i> Aquí hay muchas galletas. Aquí hay pocas. Aquí no hay... ninguna, ni una, galleta, <i>nada</i>
	Crear nuevos estímulos	15.4% (2)	Sustantivo	Rado (2006) Albarracín <i>et al.</i> (2011)		Tres partes del cuerpo (no se especifica) globo, muñeca y cocodrilo

(continúa)

Tabla 20.

Procedimientos utilizados para realizar las modificaciones lingüísticas (continúa)

Procedimiento	Motivo	Porcentaje de trabajos que realizó el procedimiento	Autor	Ejemplo	
				Original	Adaptación
	Evitar el queísmo	7.7% (1)	Preposición Huerta <i>et al.</i> (2011)	Señala el carro y el zapato antes que señales la casa y la pelota. Ahora.	Señala el carro y el zapato antes <i>de</i> que señales la casa y la pelota. Ahora.
Reelaboración de instrucciones	Mejorar la comprensión	7.7% (1)	Arriaga <i>et al.</i> (2011)	Se dobla la hoja del cuaderno de anotación de modo que quede a la vista únicamente la página donde se va a trabajar; se coloca en posición apaisada ante el niño cuidando que las figuras-estímulo aparezcan en la parte superior. Se empieza en todos los casos con la demostración de <i>Gallos y gallinas</i> . El examinador colocará delante del niño el cuaderno de anotación abierto por esta página y, señalando el gallo y la gallina, dirá [...].	Los estímulos se presentarán, en todos los casos, abriendo sobre la mesa el cuaderno de estímulos, cuidando que las figuras queden en la página más cercana al niño. Se empieza siempre en todos los casos con la demostración de gallos y gallinas, y señalando el gallo y la gallina dirá [...].

Respecto a las cuestiones lingüísticas, en la mayoría de modificaciones se recurrió a la sustitución de las palabras originales (sobre todo sustantivos), debido a que el uso de estas no era frecuente en la norma peruana o limeña. El segundo conjunto más numeroso de sustituciones se realizó para mejorar la claridad y comprensión de las oraciones, a pesar de que las palabras originales pertenecían al léxico normal limeño. Huerta *et al.*, (2011), por ejemplo, en la oración *Señala el carro que está en la línea de arriba*, reemplazaron el sustantivo *línea* por *fila*; en la oración *La muchacha tiene una guitarra. ¿De quién es la guitarra?* cambiaron *muchacha* por *chica*.

Un tercer conjunto de sustituciones se efectuó porque las palabras originales tenían un sentido distinto en el castellano peruano o limeño; por ello, palabras como *nata*, *caño*, *aros* y *coche* se reemplazaron por *crema*, *lavadero*, *aretes* y *carro* respectivamente. Un último grupo de palabras fueron cambiadas porque no pertenecían al léxico normal peruano o chileno; por ejemplo, *plumín*, *raíles*, *hucha* y *embuchar* se cambiaron por *plumón*, *rieles*, *alcancía* e *introducir* respectivamente.

Ahora, si bien en gran parte de estos cambios se reemplazó una palabra por otra, también se sustituyeron otros tipos de estructuras lingüísticas. Caycho y Fernández (2011) cambiaron las palabras originales por frases, por ejemplo, *mitad* por *media manzana*, *pequeñísimo* por *el más pequeño*, *altísima* por *la más alta*. Cayhualla et al. (2011) en la oración *Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol*, sustituyeron la locución adverbial *en medio de* por la preposición *entre*.

El cambio de palabras también implicó, en algunos casos, el cambio de la situación expresada en la oración original. Por ejemplo, Huerta *et al.* (2011) en la oración *Esta nota fue enviada por mi maestra* cambiaron el participio *enviada* por *escrita*, de manera que la versión final fue *Esta nota fue escrita por mi profesora*. En esta oración también se observa el cambio del sustantivo *maestra* por *profesora*.

Algunas sustituciones se efectuaron para que las palabras estuvieran más acordes con las imágenes de los estímulos. Caycho y Fernández (2011), por ejemplo, reemplazaron la palabra original *pescado* por *pez*, ya que aquella no concordaba con

la imagen del animal vivo. En otros ítems, sustituyeron los verbos en infinitivo porque no expresaban de manera adecuada la imagen del cuaderno de estímulos; de hecho, en cinco ítems optaron por utilizar el gerundio (*comer* por *comiendo*, *correr* por *corriendo*, entre otros) y en dos ítems, el presente de indicativo (*viene* por *venir*, *se va* por *irse*).

Las modificaciones en las que evidentemente se consideró aspectos lingüísticos fueron aquellas en las que estuvo implicado el sistema fonológico. Evangelista (2010) y Cayhualla y Mendoza (2012) sustituyeron las sílabas *zo* por *so* y *za* por *sa* porque, a diferencia del castellano de España, la grafía *z* no representa un fonema en el castellano peruano. Arriaga *et al.* (2011) decidieron sustituir las palabras *chaqueta*, *madrileño*, *guardabosques* y *remolacha* de la subprueba Integración auditiva porque no se adecuaban al contexto peruano o limeño. Para realizar la sustitución, los investigadores consideraron que las palabras adaptadas, además de pertenecer al léxico normal limeño, tuvieran el mismo número de sílabas y los mismos sonidos que las palabras originales. De esta manera, *chaqueta*, *madrileño*, *guardabosques* y *remolacha* se reemplazaron por *raqueta*, *cocodrilo*, *guardaparques* y *remolino* respectivamente.

Albarracín *et al.* (2011) decidieron sustituir un grupo de imágenes porque, en el contexto peruano o limeño, los objetos representados (*rueda*, *bufanda*, *refrigerador*, *calcetín*, *micro*, *volantín* y *dulce*) se denominaban de otra manera (*llanta*, *chalina*, *refrigeradora* o *frigider*, *media*, *bus*, *cometa* y *caramelo*), con lo cual no se podría evaluar los procesos de simplificación fonológica requeridos en el test. Considerando la estructura silábica plana, el número de sílabas y el acento, los investigadores sustituyeron las palabras originales por *fuego*, *gigante*, *refrigeradora*, *banderín*, *cofre*, *maletín* y *bolsa* respectivamente.

Con el fin de mejorar la claridad y comprensión de los ítems, en algunos casos, posiblemente, se optó por modificar la estructura sintáctica de las oraciones. Por ejemplo, Huerta *et al.* (2011) omitieron la segunda proposición y desplazaron la frase nominal *la pelota* a la posición de objeto; de esta manera, *Señala la casa al mismo tiempo que señalas la pelota* se reemplazó por *Señala la casa y la pelota al mismo*

tiempo. En otro caso, invirtieron el orden de los adjetivos y utilizaron el mismo núcleo verbal para crear dos proposiciones coordinadas; así, la oración *Señala el pez pequeño y blanco y el carro pequeño y negro* se reemplazó por *Señala el pez blanco y pequeño y señala el carro negro y pequeño*. Aguirre *et al.* (2011) cambiaron el orden sintáctico de algunas preguntas para que el foco de la interrogación sea el verbo; por ello, *¿La carta fue enviada por correo?* se sustituyó por *¿Fue enviada la carta por correo?*

Para mejorar la claridad y comprensión, también se sustituyeron algunas oraciones por otras menos complejas, pero que conservaran el sentido original. De esta forma, Caycho y Fernández (2011) reemplazaron la oración *Él le pegará a la pelota* por *La pateará*; lo mismo sucedió con la oración *El burrito es llevado por el hombre*, que se cambió por *Al burrito se le está cargando*. Quintana y Gensollen (2012) cambiaron dos oraciones dirigidas a los pacientes; así, *Dígame su nombre completo* se sustituyó por *¿Cuál es su nombre?* y *Dígame su dirección*, por *¿Cuál es su dirección?*

Por supuesto, las modificaciones lingüísticas no solamente abarcaron los ítems, sino también las instrucciones para el evaluador. Arriaga *et al.* (2011), por ejemplo, reelaboraron una parte de la indicación en la que se explica la manera en la que el examinador debe administrar una subtarea.

Para modificar los ítems, además de la sustitución, los investigadores también optaron por omitir aquellas palabras que no formaban parte del léxico normal peruano o no se usaban frecuentemente. Huerta *et al.*, (2011), por ejemplo, excluyeron palabras como *timer* y *osamenta*. Otro tipo de modificación consistió en incluir nuevas palabras en los ítems. Huerta *et al.* (2011) añadieron el adverbio *Ahora* a aquellos ítems en los que se había obviado. Albarracín *et al.* (2011) agregaron tres palabras nuevas para crear tres nuevos ítems, a saber, *globo*, *muñeca* y *cocodrilo*.

Gonzales y Vásquez (2012), considerando las diferencias que existen entre el español y el inglés, decidieron omitir los ítems que evaluaban la Longitud Media de

Enunciado, ya que es un índice usado en el inglés para medir el desarrollo del lenguaje basado en la longitud media de morfemas que se producen por enunciado. En el castellano, este índice no es pertinente; en su lugar, se prefiere utilizar la Longitud Media de Enunciado (LME) por palabras, un índice que también era valorado en el test, pero a través de otros ítems.

Un comentario adicional merece la situación de los trabajos de adaptación de instrumentos respecto a las variedades del castellano en nuestro país. En general, en nuestro país, son muy pocos los estudios que aluden a la variación sociolingüística del Perú y manifiestan la variedad en la que se está adaptando el instrumento. En los trabajos seleccionados, al parecer, la intención de los autores fue la de adecuar los instrumentos a la variedad estándar. Inurrítegui (2005), por ejemplo, menciona en su estudio que revisó el instrumento original para determinar si este se adecuaba al “lenguaje estándar” de nuestro país. No obstante, al observar las modificaciones lingüísticas hechas en las instrucciones e ítems, se percibe que estas no poseen la formalidad de la variedad estándar; sin embargo, pueden considerarse como parte de la norma limeña. Asimismo, cuando en trabajos como los de Rado (2006) se afirma que se logró la conversión de los giros lingüísticos al español peruano, sería conveniente precisar, además, que se consiguió adaptar el test a la variedad del castellano de Lima.

Respecto a las cuestiones socioculturales, en los trabajos seleccionados no existió la necesidad de omitir ítems porque estos no se adecuaban al contexto limeño; tan solo se sustituyeron algunas palabras en las oraciones originales para contextualizar las situaciones planteadas en los ítems a la realidad local. Por ejemplo, Arriaga *et al.* (2011) reemplazaron algunos elementos de la oración *Aquellas navidades colocaron en el recibidor un abeto, que el abuelo había cortado* dado que en esta parte del mundo no se suele cortar árboles en dicha festividad; una vez adaptada, la oración quedó de la siguiente forma: *Aquella navidad colocaron en la sala un árbol de navidad, que el abuelo había comprado*. Cayhualla y Mendoza (2012) cambiaron los nombres de los países en la oración *Si aprobaba todos los exámenes, el miércoles se iría con su primo Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia*; de esta forma, *Barcelona, España y Francia* se

sustituyeron por *Lima, Perú y Ecuador* respectivamente.

En cuanto a las cuestiones técnico-visuales, los cambios efectuados en los test se enfocaron en dos aspectos: el formato y las imágenes. Las modificaciones en el formato se llevaron a cabo en el cuaderno de registro, básicamente, con el fin de facilitar la labor del evaluador. Gonzales y Vásquez (2012), por ejemplo, adicionaron información respecto a los materiales que necesitaría el examinador, además de alguna ayuda adicional, como las indicaciones de aplicación. Evangelista (2010) subrayó las respuestas correctas para facilitar la corrección. Cayhualla *et al.* (2011) resaltaron las alternativas correctas para que el registro de las respuestas sea más fácil; con el mismo fin, Caycho y Fernández (2011) agregaron, en la hoja de respuestas, una plantilla con las claves correctas.

Las modificaciones pictográficas pudieron ser parciales o totales. Albarracín *et al.* (2011), por ejemplo, realizaron un cambio parcial al agregar un cable al dibujo de una plancha; también efectuaron un cambio total al reemplazar una imagen porque parecía un paquete con *wafers* y no una galleta. En general, las imágenes se modificaron con el fin adecuarlas al contexto nacional. Por ejemplo, Cayhualla *et al.* (2011) cambiaron el símbolo de euro por el de sol, y el color azul del uniforme de un policía por el verde; Caycho y Fernández (2011) reemplazaron una pelota de fútbol americano por una de fútbol. Otros cambios se llevaron a cabo para mejorar la comprensión del estímulo o hacerlas más atractivas para los evaluados. Con todo, destaca el hecho de que en los trabajos seleccionados se mostraran tanto las imágenes originales como sus adaptaciones.

Respecto a la validación de contenido, en esta investigación se decidió incluirla como parte del análisis de las adaptaciones lingüísticas, ya que, como se ha podido apreciar, a través de esta no solo se obtienen evidencias para decidir si el constructo que se mide está adecuadamente representado en los ítems, sino también si las palabras, oraciones o textos de las instrucciones, ítems y respuestas son comprensibles y apropiadas para la población a la que se destina el instrumento adaptado.

Si bien todos los trabajos seleccionados estimaron la validez y la confiabilidad del instrumento que estaban adaptando, no todos efectuaron la validación de contenido. Aquellas investigaciones que sí lo hicieron obtuvieron evidencias a través del criterio de jueces. El número de estos osciló entre los 3 y 9 profesionales. Al respecto, Carretero-Dios y Pérez indican (2005) que no existe una cifra consensuada que indique cuántos jueces deberían conformar este grupo; por tanto, el número de estos dependerá de los intereses del investigador y la complejidad del constructo. Para calcular el grado de acuerdo entre las valoraciones de los jueces, la mayoría de trabajos utilizó el coeficiente V de Aiken, aunque algunos estudios también emplearon una regla de tres simple.

En los trabajos seleccionados, se observa que, en el proceso de adaptación lingüística, los jueces fueron los que únicos que evaluaron si las palabras, frases, oraciones u otros elementos lingüísticos del contenido se adecuaban al contexto peruano o limeño. Al respecto, Merino (en prensa) advierte “sobre la posible moderada efectividad de la valoración obtenida en un solo grupo de jueces” (p. 8); por ello, sugiere incluir a los potenciales examinados del test en la evaluación de la claridad de los ítems. Fonseca *et al.* (2011) plantean una propuesta similar: el análisis de “jueces no especialistas”. Algunos trabajos en los que se ha empleado la valoración de los potenciales examinados son los de Fonseca (2004), Schwengber (2010) y Merino (en prensa.). Cabe señalar que las personas consultadas en estos estudios tenían 18 años o más y que sus valoraciones fueron recabadas a través de instrumentos, por lo que aún faltaría verificar si este procedimiento es viable con niños, pues es este grupo al que la mayoría de adaptaciones estuvo dirigida.

Finalmente, una cuestión que se deriva de lo anterior es si, además de las valoraciones de los jueces y los hablantes (expertos), existiría alguna otra forma de determinar si el contenido de un test es lingüísticamente válido para una determinada población. En el campo de la salud, por ejemplo, algunos trabajos de adaptación de cuestionarios para pacientes están empleando el análisis de legibilidad para evaluar la dificultad de lectura y comprensión de los textos (Barrio-Cantalejo *et al.*, 2008; Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2010). Ante esta situación, se hace evidente, pues, continuar con las investigaciones dentro de esta línea de trabajo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones preliminares

1. En esta investigación fueron seleccionados trece trabajos sobre adaptación cultural de test para evaluar el lenguaje en la población peruana hispanohablante. Todas las investigaciones fueron hechas por estudiantes de universidades de Lima Metropolitana con muestras extraídas de la población de esta misma ciudad. El 61.5% de los estudios utilizó muestras de tipo probabilístico. El grupo de edad para el cual se realizó la mayoría de adaptaciones fue el de los niños (85%). Gran parte de los trabajos seleccionados (76.9%) adaptó test que estaban en castellano.
2. Los métodos que se emplearon en las adaptaciones lingüísticas de pruebas para la evaluación del lenguaje fueron dos: la adaptación lingüística de ajuste y la adaptación lingüística estándar. Respecto a la primera, fueron identificadas las siguientes etapas: 1) contacto con el autor del test, 2) revisión del instrumento original, 3) prueba piloto a un pequeño grupo con las características de la población en la que se administraría el instrumento, 4) segunda prueba piloto, 5) análisis del instrumento a cargo de los jueces, y 6) retorno al análisis de los jueces. Una vez que todas las modificaciones eran aprobadas por los jueces, se procedía a aplicar el test adaptado en la muestra. Si el instrumento estaba en otro idioma, luego de la revisión del test original, se realizaba la traducción directa; después, se efectuaba una prueba piloto; finalmente, se llevaba a cabo el análisis de los jueces.
3. Las modificaciones llevadas a cabo en los trabajos seleccionados fueron de tres tipos: lingüísticas, pictográficas y de formato. Sin embargo, pocos fueron los

estudios que especificaron tanto los cambios efectuados como los aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales que se consideraron para realizar las modificaciones. Las modificaciones lingüísticas más empleadas fueron las sustituciones (sobre todo sustantivos); de esta manera, las palabras que no eran usuales para la norma peruana o limeña eran reemplazadas por otras más adecuadas al contexto nacional. En algunos casos también se recurrió a la omisión de las palabras originales o la inclusión de otras nuevas. En algunas oraciones, se optó por cambiar la estructura sintáctica de las oraciones para que sean más claras y comprensibles para el evaluado. Desde la perspectiva sociocultural, no existió la necesidad de omitir ítems por su falta de adecuación al contexto limeño; tan solo fueron sustituidas algunas palabras para contextualizar las situaciones planteadas en los ítems. En cuanto al formato, básicamente, se realizaron dos tipos de modificaciones: la sustitución de imágenes y las mejoras en el formato para facilitar el registro o corrección por parte de los evaluadores.

4. Los trabajos que realizaron la validación del contenido obtuvieron evidencias a través del criterio de jueces. El número de estos osciló entre los 3 y 9 profesionales. Para calcular el grado de acuerdo entre las valoraciones de los jueces se utilizó el coeficiente V de Aiken, aunque también existieron trabajos en los que se utilizó una regla de tres simple.

Recomendaciones

Cuando se realice la adaptación cultural de un instrumento, además de la adaptación psicométrica, el proceso de adaptación lingüística debe aparecer bien documentado, sobre todo en las tesis, ya que estas no poseen un límite de páginas para incluir información.

En los trabajos de adaptación, el autor debe manifestar con claridad y orden las etapas que se siguieron para adaptar el instrumento. Por ello, además de la redacción

del procedimiento de adaptación, la presentación de un diagrama con las etapas facilitaría su visualización y comprensión.

También se debe indicar cuáles fueron las modificaciones realizadas en el instrumento. En tal sentido, sería adecuado explicitar qué ítems o imágenes fueron modificados y por qué, además de mostrar tanto la versión original como la versión final de dichos ítems. También es necesario indicar los cambios efectuados en el formato, explicar los motivos que los generaron y presentar la versión final de estos. Asimismo, se debe manifestar los aspectos lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales que se consideraron para realizar las modificaciones.

Si se cuenta con la colaboración de los jueces, se debería presentar los nombres y apellidos de estos en una lista, así como la carta en la que se les solicita su participación. Si se les proporciona algún documento para registrar su valoración, este también debería mostrarse en la investigación.

Finalmente, en una futura investigación sobre adaptaciones lingüísticas de test para evaluar el lenguaje, se podría analizar y comparar los instrumentos originales con sus versiones adaptadas, desde un punto de vista lingüístico-pragmático, similar al trabajo realizado por Congost con los cuestionarios de calidad de vida relacionada a la salud (2010). También, en una investigación posterior, el número de trabajos seleccionados debería incrementarse, a través de una búsqueda más exhaustiva. En este estudio se podría incorporar, además, información sobre adaptaciones lingüísticas de instrumentos de otras disciplinas como la psicología, la educación, la sociología, las ciencias de la salud, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. J., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Item*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVOS_2010/PDF/IntPsicometria_aristidesvara_1_.pdf
- Acosta, B. (2005). La adaptación al español del Inventario de Autogobierno para su uso en México y España (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15343959.pdf>
- Acquadro, C., Conway, K. y GirouDET, C. (2004). *Linguistic validation manual for patient-reported outcomes (PRO) instruments*. Lyon: MAPI Research Institute.
- Acquadro, C., Conway, K., Hareendran, A. y Aaronson, N. (2008). Literature review of methods to translate health-related quality of life questionnaires for use in multinational clinical trials. *Value Health*, 11(3), 509-521. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S109830151070019X>
- Aguirre, B. R., Castro, J. A. y Hildebrandt, L. A. (2011). *Adaptación y estandarización de la prueba CELF-4 para evaluar los fundamentos del lenguaje en niños de 7 a 8 años de edad de instituciones educativas estatales y privadas de Lima* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación* (11.^a ed.). México: Pearson Educación.
- Albarracín, E. S., Carranza, P. V. y Meléndez, E. (2011). *Adaptación del Test para evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R para su uso en niños de 3 a 6 años de instituciones educativas privadas y estatales de Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Albrecht, J. (2003). El paradigma incompleto de E. Conseriu: tarea pendiente para la tercera generación. *Odisea*, 3, 41-54. Recuperado de http://www.ual.es/odisea/Odisea03_Albrecht.pdf

- Aliaga, J. (s. f.). *Psicometría: Test Psicométricos, Confiabilidad y Validez*. Recuperado de <http://www.uigv.edu.pe/facultades/psicologia/recursos/05LibroEAPAliaga.pdf>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (5.^a ed.). Caracas: Episteme.
- Arriaga, A. C., Saldarriaga, J. M., y Vargas, R. I. (2011). *Adaptación y estandarización psicométrica del Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) en niños de 4 a 7 años de edad de diferente nivel socioeconómico residentes en Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Arribas A. (2006). Adaptación transcultural de instrumentos. Guía para el proceso de instrumentos tipo encuesta. *Revista Científica de la AMBB*, 16(3), 74-82. Recuperado de http://www.ambb.com.ar/trabajosrevistacientifica/1362_RCAMBBVol16N3Sep2006pag74_82.pdf
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19(1), 124-133. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3338.pdf>
- Barbero, M., Vila, E. y Holgado, F. (2008). La adaptación de los tests en estudios comparativos interculturales. *Acción Psicológica*, 5(2), 7-16. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/accionpsicologica/article/view/454/393>
- Barrio-Cantalejo, I. M., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M. I. y Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), 135-152. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/viewFile/1953/1390>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. y Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. Recuperado de <http://emgo.nl/kc/preparation/research%20design/vragenlijsten/Beaton.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.^a ed.). Bogotá: Pearson.

- Bernardo, J. (1995). *La construcción de la lingüística. Un debate epistemológico*. Valencia: Universitat de València.
- Bravo, E. (2008). *El español internacional. Conceptos, contextos y aplicaciones*. Madrid: Arco/Libros.
- Cardoso, C., Gómez-Conesa, A. e Hidalgo, M. D. (2010). Metodología para la adaptación de instrumentos de evaluación. *Fisioterapia*, 32(6), 264-270. Recuperado de <http://zl.elsevier.es/es/revista/fisioterapia-146/metodologia-adaptacion-instrumentos-evaluacion-13187586-revisiones-2010>
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-158.pdf
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/NDREI07_es.pdf
- Caycho, P. L. y Fernández, E. A. (2011). *Adaptación del Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de E. Carrow en instituciones educativas de la UGEL N° 07-San Borja* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. (2011). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cayhualla, R. y Mendoza, V. (2012). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales de Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chávez, L. M. y Canino, G. (2005). *Toolkit on translating and adapting instruments*. Recuperado de http://www.hsri.org/files/uploads/publications/PN54_Translating_and_Adapting.pdf

- Ciccía, C. (2004a). *Adaptación psicométrica y baremación del módulo de morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Lima, Lima.
- Ciccía, C. (2004b). Adaptación psicométrica y baremación del módulo de morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima. *Persona*, 7, 87-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117764004.pdf>
- Cohen, R. J., y Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An introduction to test and measurement* (7.^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Congost, N. (2010). *El lenguaje de las ciencias de la salud en el ámbito de los lenguajes profesionales y de especialidad* (Tesis de Doctorado). Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17562/1/Tesis_congost.pdf
- Congost, N. (2012). Aspectos socioculturales en la traducción de cuestionarios de salud estadounidenses. *Panacea*, 13(35), 91-98. Recuperado de <http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n35-tribuna-CongostMaestre.pdf>
- Coral, K. y Pérez, J. I. (2004). *Manual de gramática del castellano. Variedad estándar y usos regionales*. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA - GTZ. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/files/2011/05/Manual-de-Gramatica.pdf>
- Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general* (2.^a ed.). Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1978). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico* (3.^a ed.). Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje* (2.^a ed.). Madrid: Gredos.
- Costa, N., y de Brito, E. (2002) Adaptación cultural de instrumentos utilizados en

salud ocupacional. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 11(12), 109-111. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v11n2/8381.pdf>

Delgado, A. *et al.* (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 8(1), 51-85. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v08_n1/pdf/a04.pdf

Del Valle Guzmán de Rodríguez, N. (2012). Validación de los cuestionarios de calidad de vida KIDSCREEN y DISABKIDS en niños y adolescentes venezolanos (Tesis de Doctorado). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24043>

Demonte, V. (2001, octubre). *El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm

Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321. Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/8125>

Elosua, P. (2012). Tests publicados en España: usos, costumbres y asignaturas pendientes. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 12-21. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2031.pdf>

Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de <http://archivo.iep.pe/textos/DDT/peruproblema18.pdf>

Escandell, M. (2010). *Introducción a la Pragmática* (2.ª ed.). Barcelona: Ariel.

Escurra, M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>

Evangelista, M. (2010). *Adaptación de la Prueba de Evaluación de los Procesos de escritura (PROESC) en alumnos del 3.º al 6.º grado del distrito de Ventanilla* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima.

- Fonseca, R. P. (2004). *Adaptação da Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação: Habilidades lingüísticas de ativação do hemisfério direito durante o envelhecimento* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6058>
- Fonseca, R. P., Casarin, F. S., Oliveira, C. R., Gindri, G., Soares-Ishigaki, E. C., Ortiz, K. Z. et al. (2011). Adaptação de Instrumentos Neuropsicológicos Verbais: Um Fluxograma de Procedimentos para Além da Tradução. *Interação em Psicologia*, 15(n. especial), 59-69. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/25374/17004>
- Gallardo, B. (2002). Fronteras disciplinarias: pragmática y patología del lenguaje. En C. Hernández y E. Serra (Eds.), *Estudios de lingüística clínica* (pp. 129-174). Valencia: Nau Llibres. Recuperado de <http://www.uv.es/pauls/BGallardo2002.pdf>
- García, I. (2009). El español neutro en los discursos de especialidad: ¿mito, utopía o realidad? *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 14(23), 15-38. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/3157/2924>
- García Yebra, V. (1989). *Teoría y práctica de la traducción* (2.^a ed.). Madrid: Gredos.
- Gibson, M. (s. f.). *A critique of the linguistic validation process for Patient-Reported Outcomes and Quality of Life instruments*. Recuperado de http://s282007880.websitehome.co.uk/wp-content/uploads/2011/09/mg_critique_lv_pro_qol_30sep2011.pdf
- Gimeno, F. (1993). *Dialectología y sociolingüística españolas* (2.^a ed.). Alicante: Universidad de Alicante.
- Gonzales, G. y Leyva, S. (2012). *Adaptación de la prueba Rossetti Infant-Toddler language scale para evaluar la comunicación y el juego en niños de 24 a 36 meses en instituciones educativas públicas y privadas de los distritos de Lince, Pueblo Libre, San Miguel, Magdalena y Jesús María* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1643>
- Grimaldo, M. P. (2008). Valores hacia el trabajo de un grupo de policías de tránsito de Lima Metropolitana. *Liberabit*, 14(14), 71-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a09v14n14.pdf>

- Hambleton, R. K. y Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1. Recuperado de <http://www.testpublishers.org/journal1.htm>
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. y Spielberger, C. D. (2005). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Herdman, M., Fox-Rushby, J. y Badia, X. (1997). 'Equivalence' and the translation and adaptation of health-related quality of life questionnaires. *Quality of Life Research*, 6, 237-247. Recuperado de <http://xa.yimg.com/kq/groups/18751725/998322610/name/OK%20equivalence-translation-QoL.pdf>
- Hernández, C. (2001, octubre). *¿Qué español enseñar?* Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Holguín, M. G. (2008). *Adaptación del test ABC de Filho en niños bilingües de las comunidades de Pisac, Cusco* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Huerta, E. A., Salas, C. L. y Zapata, G. P. (2011). *Adaptación de la prueba Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4 Spanish Edition), en niños y niñas de 5 a 6 años de Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Instituto Cervantes (2013). *El español: una lengua viva. Informe 2013*. Recuperado de http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2008). *Ojo al Perú. Los censos XI de población y VI de vivienda en el 2007*. Recuperado de <http://www.inei.gov.pe/biblioinei/pub/bancopub/Est/Lib0802/libro.pdf>

- Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado – Hideyo Noguchi”. (2008). Base de datos de instrumentos de evaluación de salud mental y psiquiatría. *Anales de Salud Mental*, 24(1), 11-113. Recuperado de <http://www.inism.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2008-ASM-BDIESMP/files/res/downloads/book.pdf>
- International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. Recuperado de <http://www.intestcom.org/upload/sitefiles/40.pdf>
- Inurritegui, S. (2004). *Adaptación psicométrica y baremos locales del Módulo de Sintaxis de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Lima, Lima.
- Inurritegui, S. (2005). Adaptación psicométrica del Módulo de Sintaxis de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC). *Persona*, 8, 69-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816003.pdf>
- Isasi, X., Balluerka, N. y Gorostiaga, A. (2000). La utilización de instrumentos de medida en situaciones de contacto de lenguas y de culturas: una reflexión metodológica. *Psicothema*, 12(supl. 2), 305-310. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/571.pdf>
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J. y Kirk, W. D. (2004). *ITPA. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. Manual* (6.^a ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Jaimes-Valencia, M., Richart-Martínez, M., Cabrero-García, J., Palacio, J. y Flórez-Alarcón, L. (2007). Validez lingüística del cuestionario Vécu et Santé Percue de L'adolescent (VSP-A) en población adolescente colombiana. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 33(147), 103-133. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5817>
- Livia, J. (2008). Producción Científica y los Estudios de Post Grado en Psicología en el Perú. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(3), 431-445. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n3/v42n3a03.pdf>
- Llorante, M. P. (2006). ¿Qué es el español neutro? *Cuadernos del Lazarillo*, 31, 77-81. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121976/3/DLE_LlorentePinto_Que_es_espanol_neutro.pdf

- López Morales, H. (2006). El futuro del español. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 476-491). Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf
- Matalinares, M., Tueros, R. y Yaringaño, J. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 173-189. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v12_n1/pdf/a12v12n1.pdf
- Merino, C. y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/71631/69111>
- Merino, C. (en prensa). Percepción de dificultad de los ítems: Comparación del juicio de estudiantes y jueces-expertos. *International Journal of Psychological Research*.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2010). *Traducción, validación y adaptación de un cuestionario para medir la cultura de seguridad del paciente en Atención Primaria*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/MOSPS.pdf>
- Monção *et al.* (2006). Linguistic criteria for adapting PALPA Test No. 3 (*Minimal Pair Discrimination Requiring Written Word Selection*) to European Portuguese: a proposal. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno, V. (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica: Vol. 2. Lingüística y evaluación del lenguaje* (pp. 216-235). Recuperado de <http://www.uv.es/perla/2%5B16%5D.Mongao%20et%20al.pdf>
- Montoro, E. (2005). *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español: las locuciones con valor gramatical en la norma culta* (Tesis de Doctorado). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/677/1/15476893.pdf>
- Morales, M. (2008, octubre). *Se habla español*. Ponencia presentada en las XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Rosario, Argentina. Recuperado de

http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2008moponencia_morales__mariana_ok.pdf

Muñiz, J. (1994). Traducción/Adaptación de tests educativos y psicológicos. *Papeles del Psicólogo*, 59, 43-44. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=626>

Muñiz, J. (2005). La validez desde una óptica psicométrica. *Acta Comportamentalia*, 13(1), 9-20. Recuperado de <http://ojs.unam.mx/index.php/acom/article/view/14538>

Muñiz, J. y Hambleton, R. K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=737>

Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/9910/9647>

Navas A., J. (2009). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (7.^a reimp.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pane, S., Solans, M., Gaité, L., Serra-Sutton, V., Estrada, M. y Rajmil, L. (2006). *Instrumentos de calidad de vida relacionada con salud en la edad pediátrica. Revisión sistemática de la literatura: actualización*. Barcelona: Agencia de Evaluación de Tecnología e Investigación Médicas. Recuperado de <http://www.pediatrasandalucia.org/Docs/CalidadVidaPediatico.pdf>

Pérez Silva, J. I. (2004). *Los castellanos del Perú*. Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA - GTZ. Recuperado de http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Los_castellanos_d_el_Peru.pdf

Pilatti, A., Godoy, J. C. y Brussino, S. A. (2012). Adaptación de instrumentos entre culturas: ejemplos de procedimientos seguidos para medir las expectativas hacia el alcohol en el ámbito argentino. *Transtornos Adictivos*, 14(2), 58-64. Recuperado de <http://set.org.es/wp-content/uploads/2012/09/Adaptaci%C3%B3n-de-instrumentos-entre-culturas-ejemplos-de-procedimientos-seguidos-para-medir-las-expectativas-hacia-el-alcohol-en-el-%C3%A1mbito-argentino1.pdf>

- Quintana, P. Q. y Gensollen, J. E. (2012). *Adaptación de la batería Bedside de lenguaje para la evaluación de la afasia* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Radanovic, M. y Mansur, L. L. (2002). Performance of a Brazilian population sample in the Boston Diagnostic Aphasia Examination: A pilot study. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 35, 305-317. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/bjmbr/v35n3/4319.pdf>
- Rado, J. E. (2006). *Adaptación del test de Boston a la población afásica que acude al INR* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/98>
- Ramírez, R. J. (2009). *Adaptación del inventario de depresión infantil de Kovacs en escolares de la ciudad de Cajamarca* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Ramos, C. (1992). *Análisis comparativo de las habilidades psicolingüísticas de un grupo de escolares medidos a través del ITPA (versión original) y el ITPA (versión hispana)* (Tesis de Segunda Especialidad). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Reyes, M. (2010). Propiedades psicométricas del Cuestionario de orientación de meta en futbolistas profesionales. *Revista de Psicología*, 12, 102-120. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Rev_psicologia_cv/v12_2010/pdf/a05.pdf
- Robles, Y. (2003) *Adaptación del Mini-Mental State Examination* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/handle/cybertesis/3303>
- Rojas, E. (2001, octubre). *La norma hispánica: prejuicios y actitudes de los argentinos en el siglo XX*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/rojas_e.htm
- Schwengber, F. (2010). *Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação Breve - Bateria MAC Breve: Estudos de Adaptação* (Tesis de Maestría). Recuperado de http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/20/TDE-2011-02-11T133915Z-2970/Publico/428894.pdf

- Sireci, S., Patsula, L. y Hambleton, R. K. (2005). Statistical Methods for Identifying Flaws in the Test Adaptation Process. En R. K. Hambleton, P. F. Merenda y C. D. Spielberger. (eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (pp. 93-115). London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Recuperado de <http://validaciondeinstrumentos.com/>
- Tapia, V. (1998). Estandarización de la Batería de Woodcock de Proficiencia del Idioma. *Revista IIPSI*, 1(1), 9-30. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v01_n1/pdf/a01v1n1.pdf
- Tobar *et al.* (2010). Método para la evaluación de la confusión en la unidad de cuidados intensivos para el diagnóstico de *delirium*: adaptación cultural y validación de la versión en idioma español. *Medicina intensiva*, 34(1), 4-13. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/medinte/v34n1/original1.pdf>
- Torres, A. (2013). Del castellano de “un pequeño rincón” al español internacional. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, 205-224. Recuperado de http://www.uv.es/normas/2013/ARTICULOS/Torres_2013.pdf
- Vera, J. L. (2005). Estudio exploratorio: aporte al conocimiento psicológico a través de publicaciones científicas. *Liberabit*, 11, 103-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601112.pdf>
- Wild, D. *et al.* (2005). ISPOR principles of good practice: the cross-cultural adaptation process for patient reported. *Value in Health*, 8(2), 94-104. Recuperado de http://www.ispor.org/workpaper/research_practices/PROTranslation_Adaptation.pdf
- Wild, D. *et al.* (2009). Multinational trials—recommendations on the translations required, approaches to using the same language in different countries, and the approaches to support pooling the data: the ISPOR patient-reported outcomes translation and linguistic validation good research practices task force report. *Value in Health*, 12(4), 430-440. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S109830151060784X>

Young, Ana. (2010). *Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la comprensión de lectura de primero a cuarto grado de primaria* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/681>

ANEXO A
DIRECTRICES PARA LA TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE TEST:
SEGUNDA EDICIÓN

1. Directrices previas

- DP1. Antes de comenzar con la adaptación hay que obtener los permisos pertinentes de quien ostente los derechos de propiedad intelectual del test.
- DP2. Cumplir con las leyes y prácticas profesionales relativas al uso de test que estén vigentes en el país o países implicados.
- DP3. Seleccionar el diseño de adaptación de test más adecuado.
- DP4. Evaluar la relevancia del constructo o constructos medidos por el test en las poblaciones de interés.
- DP5. Evaluar la influencia de cualquier diferencia cultural o lingüística en las poblaciones de interés que sea relevante para el test a adaptar.

2. Directrices de desarrollo

- DD1. Asegurarse, mediante la selección de expertos cualificados, de que el proceso de adaptación tiene en cuenta las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales entre las poblaciones de interés.
- DD2. Utilizar diseños y procedimientos racionales apropiados para asegurar la adecuación de la adaptación del test a la población a la que va dirigido.
- DD3. Ofrecer información y evidencias que garanticen que las instrucciones del test y el contenido de los ítems tienen un significado similar en todas las poblaciones a las que va dirigido el test.
- DD4. Ofrecer información y evidencias que garanticen que el formato de los ítems, las escalas de respuesta, las reglas de corrección, las convenciones utilizadas, las formas de aplicación y demás aspectos son adecuados para todas las poblaciones de interés.
- DD5. Recoger datos mediante estudios piloto sobre el test adaptado, y efectuar análisis de ítems y estudios de fiabilidad y validación que sirvan de base para llevar a cabo las revisiones necesarias y adoptar decisiones sobre la validez del test adaptado.

3. Directrices de confirmación

- DC1. Definir las características de la muestra que sean pertinentes para el uso del test, y seleccionar un tamaño de muestra suficiente que sea adecuado para las exigencias de los análisis empíricos.
- DC2. Ofrecer información empírica pertinente sobre la equivalencia del constructo, equivalencia del método y equivalencia entre los ítems en todas las poblaciones implicadas.
- DC3. Recoger información y evidencias sobre la fiabilidad y la validez de la versión adaptada del test en las poblaciones implicadas.
- DC4. Establecer el nivel de comparabilidad entre las puntuaciones de distintas poblaciones por medio de análisis de datos o diseños de equiparación adecuados.

4. Directrices sobre la aplicación

- DA1. Preparar los materiales y las instrucciones para la aplicación de modo que minimicen cualquier diferencia cultural y lingüística que pueda ser debida a los procedimientos de aplicación y a los formatos de respuesta, y que puedan afectar a la validez de las inferencias derivadas de las puntuaciones.
- DA2. Especificar las condiciones de aplicación del test que deben seguirse en todas las poblaciones a las que va dirigido.

5. Directrices sobre puntuación e interpretación

- DPI1. Interpretar las diferencias de las puntuaciones entre los grupos teniendo en cuenta la información demográfica pertinente.
- DPI2. Comparar las puntuaciones entre poblaciones únicamente en el nivel de invarianza establecida para la escala de puntuación utilizada en las comparaciones.

6. Directrices sobre la documentación

- DC1. Proporcionar documentación técnica que recoja cualquier cambio en el test adaptado, incluyendo la información y las evidencias sobre la equivalencia entre las versiones adaptadas.
- DC2. Proporcionar documentación a los usuarios con el fin de garantizar un uso correcto del test adaptado en la población a la que va dirigido.

ANEXO B
FICHA DE REGISTRO

Nombre de la investigación			
Autor(es)		Año	
Tipo de documento		Institución que tiene el documento	
Tipo de muestreo			
Grupos de edad			

¿La adaptación se realizó a partir del instrumento original o de una versión ya adaptada?

Nombre del instrumento original			
Autor(es)		Año	
Procedencia e idioma		Finalidad	

Nombre de la versión adaptada			
Autor(es)		Año	
Procedencia		Finalidad	

DATOS DE LA ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA

Etapas de la adaptación lingüística	Criterios lingüísticos, socioculturales y técnico-visuales	Validación del contenido