

Adaptación transcultural del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* al español de Chile

Daniela Iturra-Osorio (Autora de correspondencia)

Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile ✉

Alondra Camus Torres

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, España ✉

Tamara Allende-Valenzuela

Carrera de Fonoaudiología, Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación, Universidad San Sebastián, Santiago, Chile ✉

Centro de Investigación en Psicología, Educación y Familia, Universidad Finis Terrae, Chile

Melina Aparici Aznar

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, España ✉

<https://dx.doi.org/10.5209/rlog.95051>

Recibido 13 de marzo de 2024 • Primera Revisión 17 de julio de 2024 • Aceptado 14 de octubre de 2024

Resumen: El objetivo principal de este estudio fue realizar la adaptación transcultural al español de Chile del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* - MAIN, una herramienta de evaluación narrativa disponible en diversas lenguas. El proceso consideró seis etapas: traducción directa, síntesis, retrotraducción, revisión y versión preliminar, pilotaje, informe final y presentación al comité de expertos. La adaptación prestó especial atención a aspectos léxicos, gramaticales y culturales para asegurar la comprensión y familiaridad del instrumento en el contexto cotidiano de los niños chilenos, sin comprometer la estructura y el formato original de la prueba. De acuerdo con estudios previos en otras lenguas, los resultados del pilotaje mostraron un incremento en el desempeño de las categorías de producción narrativa con la edad de los niños de 4 a 7 años 11 meses. En cuanto a la comprensión, se observó una mejora con la edad, alcanzado un punto máximo alrededor de los 6 años. Estos hallazgos coinciden con investigaciones anteriores realizadas con el MAIN. La disponibilidad de una herramienta común adaptada a diferentes lenguas facilita la comparación y el intercambio de datos entre profesionales e investigadores de diversos contextos lingüísticos y culturales. Este trabajo también fomenta la adaptación del MAIN a otras lenguas habladas en Iberoamérica, abriendo la posibilidad de evaluar combinaciones lingüísticas que no suelen ser consideradas en la actualidad.

Palabras clave: Adaptación transcultural; Evaluación; MAIN; Narración.

ENG Adapting the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) to Chilean Spanish

Abstract: The main objective of this study was to carry out the cross-cultural adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN, a narrative assessment instrument available in several languages, to Chilean Spanish. The adaptation process involved six stages: direct translation, synthesis, back-translation, revision and preliminary version, piloting, final report and presentation to the committee of experts. The adaptation paid special attention to lexical, grammatical, and cultural aspects to ensure the comprehension and familiarity of the instrument in the everyday context of Chilean children, without compromising the original structure and format of the test. In line with previous studies in other languages, the results of the pilot test revealed an increase in performance in the narrative production categories with the age of children from 4 to 7 years. Regarding comprehension, an improvement with age was observed, reaching a peak around 6 years of age. These findings are consistent with previous research conducted with the MAIN. The availability of a tool adapted to different languages facilitates the comparison and exchange of data between professionals and researchers from a range of linguistic and cultural contexts. This work also promotes the adaptation of the MAIN to other languages spoken in Ibero-America, opening up the possibility of assessing language combinations that are not usually assessed.

Keywords: Transcultural Adaptation; Assessment; MAIN; Narrative.

Sumario: Introducción. Instrumentos de evaluación narrativa en español. *Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN*. Adaptación transcultural del *MAIN* al español chileno. Método. Participantes. Instrumentos. Procedimiento. Análisis de datos. Resultados. Etapas 1 y 2: traducción y síntesis. Etapas 3 y 4: retrotraducción, revisión y versión preliminar. Etapa 5: pilotaje. Etapa 6: informe final y presentación al comité de expertos. Discusión. Conclusión. Agradecimientos. Referencias.

Cómo citar: Iturra-Osorio, D., Camus Torres, A., Allende-Valenzuela, T. y Aparici Aznar, M. (2025). Adaptación transcultural del *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* al español de Chile. *Revista de Investigación en Logopedia* 15(1), e95051, <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.95051>

Introducción

Durante décadas, diversas investigaciones teóricas y empíricas han proporcionado información valiosa sobre cómo los niños desarrollan sus habilidades narrativas (p. ej.: Auza y Hess, 2013; Barriga, 2014; Pavez et al., 2008a, 2008b). Estas investigaciones coinciden en que la construcción del discurso es un proceso evolutivo complejo de largo recorrido y que las habilidades narrativas, si bien aparecen en los años previos a la escolarización, se desarrollan y amplían durante los años escolares y continúan evolucionando hacia la adolescencia (Aparici y Noguera, 2012; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Tolchinsky, 2014).

El desarrollo del discurso narrativo requiere de destrezas tanto del dominio lingüístico como del cognitivo y se relaciona con la evolución de las áreas social, emocional y académica en la infancia (Bliss et al., 1998; Franco et al., 2022). Se considera que las habilidades narrativas son un indicador clave del desarrollo del lenguaje infantil, ya que reflejan la competencia lingüística actual (Gagarina et al., 2016) y constituyen un predictor del futuro desempeño lingüístico-cognitivo y del rendimiento escolar (Acosta et al., 2013; Demir y Küntay, 2014).

Evaluar las habilidades narrativas en la infancia permite obtener muestras de lenguaje a través de un enfoque ecológico para analizar su desarrollo en distintas edades (Aparici, 2019). Esta práctica proporciona una aproximación integral al estado lingüístico del evaluado, lo cual resulta particularmente valioso en contextos con hablantes bilingües o lenguas minoritarias, entre otros (Gagarina et al., 2012). Además, en el discurso narrativo es donde suelen surgir con mayor claridad las dificultades de los niños con trastornos del lenguaje (Camus et al., 2020; del Valle et al., 2018a, 2018b). Por consiguiente, la disponibilidad de herramientas específicas de evaluación se revela como esencial, tanto en el ámbito fonoaudiológico (logopédico) como en el pedagógico (Acosta et al., 2018).

Si bien existen valiosas herramientas diseñadas para evaluar la narración en español, estas son escasas, pues la mayoría de las evaluaciones se han desarrollado en inglés (Gillam y Pearson, 2017; Renfrew, 2010; Justice et al., 2010, entre otras). Por otra parte, es importante contar con herramientas que permitan la evaluación de personas bilingües en sus distintas lenguas (De Cat, 2022; Nieva, Aguilar-Mediavilla et al., 2020), debido al rápido aumento del número de niños que crecen en entornos bilingües en diversos países (Westby, 2014) y la escasez de materiales de evaluación e intervención para trabajar con dichas poblaciones (Nieva, Conboy et al., 2020; Salinas-Marchant y Álvarez-Andrade, 2023).

En el marco de esta situación, con la intención de aportar al ámbito de la evaluación en distintas lenguas y culturas, el presente estudio pretende adaptar transculturalmente el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN* (Gagarina et al., 2019a) al español de Chile.

Instrumentos de evaluación narrativa en español

Entre los instrumentos de evaluación narrativa disponibles en español destaca la Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA; Pavez et al., 2008a), cuyo propósito es evaluar la producción y comprensión de narraciones en población infantil de 3 a 10 años. La *elicitación*¹ se hace mediante reproducción oral, sin apoyo visual, de tres relatos de distinta complejidad narrativa. Además, dispone de un sistema de puntuación que valora el recontado de los cuentos a nivel macroestructural y las respuestas a preguntas de comprensión.

Por otra parte, la adaptación del *Test of Narrative Production* (TNP; Herman et al., 2004) al español (Camus et al., 2022) permite evaluar mediante el contado de la narración la macroestructura y la microestructura en niños de 3 a 11 años utilizando un video sin audio ni guion para elicitación del discurso.

Otro instrumento disponible es el Procedimiento para Evaluar el Discurso (PREDI; Pavez et al., 2008b) en adolescentes de entre 12 a 16 años. Este permite evaluar el discurso narrativo y descriptivo a través de la elicitación oral, utilizando láminas como estímulo y analizando aspectos de la estructura y del contenido.

Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN

El *Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN* (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019a) es un instrumento diseñado para evaluar la producción y comprensión de narraciones en una misma persona en

¹ Según la RAE el término "elicitar" es una adaptación innecesaria del verbo inglés *elicit*, que aparece a veces en textos de psicología con el sentido que corresponde a los verbos españoles *provocar*, *suscitar* u *obtener*. Sin embargo, lo utilizaremos pues suele encontrarse en la literatura que atañe a las habilidades narrativas.

diversas lenguas y con diferentes modos de elicitación (p. ej.: recontado, contado y cuento modelo), a través de cuatro cuentos en imágenes con sus respectivos guiones. En todas las modalidades se utiliza una secuencia de imágenes como apoyo. Sin embargo, en las modalidades de recontado, el cuento se cuenta de manera oral al participante y el participante debe volver a contar el mismo cuento. En la modalidad de cuento modelo, se cuenta un cuento diferente para modelar y el participante debe contar el cuento basado en ese modelo. En la modalidad de contado, el cuento no se presenta previamente. Si bien se diseñó para evaluar a población infantil entre los 3 y 10 años, también es posible aplicarlo en población adulta (p. ej.: Antonijevicp et al., 2022; Weber et al., 2019). Cabe señalar que, aunque aún no ha sido normalizado, sus procedimientos estandarizados pueden utilizarse con fines de evaluación, intervención e investigación. Hasta la fecha, se ha adaptado a más de 90 lenguas, entre ellas español europeo, catalán y euskera, y continúa siendo adaptado a otras.

Esta herramienta ha contribuido a suscitar un renovado interés por las narraciones infantiles (De Cat, 2022). En la última década, en varios estudios de diversos países se ha usado el MAIN con la intención de comprender la adquisición de las habilidades narrativas en diferentes lenguas (p. ej.: Bohnacker y Gagarina, 2020a; Govindarajan y Paradis, 2019). Ha sido utilizado en población monolingüe con desarrollo típico (p. ej.: Košutar et al., 2022; Lindgren, 2019) y con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje [TDL] (p. ej.: Sheng et al., 2020; Suárez-Romón et al., 2024), así como en población bilingüe con desarrollo típico (p. ej.: Hržica et al., 2020; Rodina, 2017) y con TDL (p. ej.: Fichman et al., 2020; Peristeri et al., 2021).

Las investigaciones que han utilizado el MAIN generalmente han analizado las categorías propuestas en el instrumento a nivel de macroestructura: estructura narrativa, complejidad estructural, términos de estado interno y comprensión narrativa (p. ej.: Bohnacker y Gagarina, 2020a; Roch et al., 2016). En cambio, a nivel de microestructura, las medidas han sido más diversas, acordes a las características particulares de la lengua estudiada y de los intereses de los investigadores. Aunque en el manual del MAIN (Gagarina et al., 2012) se sugieren algunas medidas de análisis (p. ej.: medidas de longitud narrativa y léxico, complejidad sintáctica, cohesión discursiva, y medidas específicas de fenómenos del bilingüismo), estas no se encuentran entre los procedimientos estandarizados de la herramienta, puesto que los aspectos microestructurales están estrechamente ligados a las particularidades de cada contexto lingüístico y el MAIN fue diseñado para evaluar a niños bilingües en diversos idiomas. En cualquier caso, se presenta la oportunidad de realizar un análisis más exhaustivo de las narraciones, abarcando aspectos de la microestructura narrativa según las características particulares de las lenguas evaluadas.

Adaptación transcultural del MAIN al español chileno

Si bien la adaptación del MAIN al español europeo está disponible (Ezeizabarrena y García del Real, 2020; Gagarina et al., 2019b), existen diferencias con las variedades de español habladas en América, principalmente a nivel léxico y, en menor grado, morfosintáctico. Por ejemplo, a nivel léxico se emplean palabras y expresiones que no son comunes en el español europeo (Haensch, 2001). En el nivel gramatical se usa más el pretérito indefinido frente al perfecto (Ariza et al., 2019), diferencia que puede influir en la forma de contar acciones pasadas y producirse las narraciones. Por último, la sufijación diminutiva es más frecuente (Ramírez, 2007). Estas divergencias reflejan la influencia de factores culturales y regionales en el desarrollo y evolución del español en distintas zonas geográficas que hacen necesaria una adaptación transcultural (AT) de los instrumentos de evaluación.

La AT busca garantizar la equivalencia léxico-semántica, lingüística y cultural de un instrumento adaptado (Beaton et al., 2000). Esto se debe a que los instrumentos de evaluación creados en un contexto cultural específico pueden no ser aplicables o efectivos en otros contextos debido a las diferencias en normas, lenguaje y experiencias culturales (Rivadero et al., 2023). Esta práctica además ofrece ahorro de tiempo y recursos económicos que se destinarían a la creación de nuevas herramientas (Oliveira et al., 2023).

El español es el idioma oficial en Chile y es la primera lengua de la mayoría de sus habitantes. No obstante, una parte de esta población es bilingüe, bien sea por la coexistencia de esta lengua con lenguas originarias, o por la creciente migración llegada al país durante los últimos años. Así, existen seis lenguas originarias habladas en distintas áreas del país: aymara, quechua, rapa nui, kawésqar, yagán y mapuzugun (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2020), de modo que el 9,9% de la población habla una de estas lenguas minoritarias además del español (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). Por otra parte, según estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas y el Servicio Nacional de Migraciones (2023), a finales de 2022 la población migrante alcanzó 1.625.074 personas, en las que hay hablantes de lenguas distintas al castellano. Se estima que esta tendencia migratoria continúe aumentando tanto en Chile como en otros países del mundo. En este contexto de lenguas minoritarias en estrecha convivencia con el español, se requieren instrumentos que permitan evaluar a la población bilingüe en ambas lenguas (Salinas-Marchant y Álvarez-Andrade, 2023). En este sentido, disponer del MAIN en español chileno abrirá la posibilidad de evaluar a niños bilingües en esta lengua y cualquiera de las 90 ya cubiertas por esta prueba.

En consecuencia, el presente estudio tiene por objetivo realizar la adaptación transcultural del MAIN (Gagarina et al., 2019a) al español de Chile. De esta forma, profesionales de la fonoaudiología y de la pedagogía dispondrán de una herramienta que permite una evaluación con procedimientos estandarizados de las habilidades narrativas en hablantes chilenos, lo que brinda información valiosa para la caracterización del perfil lingüístico y la planificación de intervenciones terapéuticas. Además, contar con una herramienta adaptada a diferentes lenguas facilitará la comparación y el intercambio de datos entre profesionales e investigadores de diferentes contextos lingüísticos y culturales.

Método

Investigación aprobada por el Comité Ético Científico de la Institución de filiación de la primera autora (Código: II - 2210DIO). Todos los participantes o tutores firmaron un consentimiento informado, contando además con el asentimiento de los niños.

El estudio correspondió a una adaptación transcultural que siguió un proceso riguroso de seis etapas: (1) traducción directa, (2) síntesis, (3) retrotraducción, (4) revisión y versión preliminar, (5) pilotaje, (6) informe final y presentación al comité de expertos. Este método buscó garantizar la equivalencia lingüística y cultural del instrumento (Beaton et al., 2000; Pernambuco et al., 2017).

Participantes

En las etapas de la adaptación se consideró la participación de diversos integrantes, quienes fueron reclutados mediante muestreo intencionado y por cadena, los que se indican a continuación:

- *Equipo de traducción (ET)*. Compuesto por dos traductores (español/inglés) hablantes nativos del español chileno, con grados y postgrados en el área de lingüística y experiencia profesional superior a 10 años.
- *Equipo de retrotraducción (ER)*. Se incluyó la participación de dos hablantes bilingües (inglés/español), profesionales con postgrados en lingüística, con nivel de inglés avanzado certificado y experiencia en labores de traducción superior a 10 años.
- *Equipo evaluador (EE)*. En el proceso de aplicación del instrumento participaron dos fonoaudiólogas, hablantes nativas del español chileno y con experiencia profesional sobre 10 años en el abordaje de preescolares y escolares.
- *Comité de expertos (CE)*. Participaron tres fonoaudiólogas chilenas y un lingüista. Todos eran académicos, hablantes nativos del español chileno, con un dominio avanzado del inglés mediante certificación oficial y experiencia profesional sobre 10 años en el ámbito infantojuvenil.
- *Muestra pilotaje (MP)*. Participaron 40 estudiantes chilenos que cumplieron los siguientes criterios de inclusión: hablantes nativos de entre 4;00 y 7;11 (años; meses). Como criterios de exclusión: tener trastornos del neurodesarrollo y antecedentes de dificultades auditivas.

Instrumentos

MAIN

El instrumento adaptado fue el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN*² (Gagarina et al., 2012, 2015, 2019a), que incluye un protocolo de evaluación con instrucciones e imágenes (ver Figura 1) para cuatro cuentos: GATO, PERRO, PAJARITOS y CABRITAS. Estos se crearon considerando factores cognitivos, lingüísticos, narrativos y culturales, lo que facilita su adaptación y uso en diversos contextos. Están diseñados en pares (PERRO/GATO y PAJARITOS/CABRITAS), con tramas similares que incluyen un escenario y tres episodios con cinco elementos cada uno (consultar Tabla 1). Además, los pares de cuentos tienen el mismo número de personajes y siguen un patrón similar en cómo se presentan e interactúan estos (Gagarina et al., 2012), de modo que sean comparables si se evalúan dos lenguas o se hace una evaluación pre y post intervención.

Tabla 1. Componentes narrativos utilizadas en el MAIN

| Componente narrativo | Función narrativa |
|-------------------------|---|
| Escenario | Tiempo y/o lugar de los eventos |
| TEI como evento inicial | Término de estado interno como evento que inicia la historia |
| Objetivo | Objetivo del personaje |
| Intento | Intento del personaje para alcanzar su objetivo |
| Resultado | Resultado del intento del personaje para alcanzar su objetivo |
| TEI como reacción | Término de estado interno como reacción a los eventos |

Nota. TEI: término de estado interno. Adaptado de Gagarina et al. (2019a).

El sistema de análisis del MAIN considera cuatro categorías:

- A. Estructura narrativa. Evalúa la producción de los episodios y el escenario de la historia. Cada episodio se evalúa en función de la presencia de los cinco componentes de la estructura narrativa (ver Tabla 1).
- B. Complejidad estructural. Determina la complejidad de cada episodio considerando cuatro niveles: secuencia Intento-Resultado, sólo Objetivo, secuencia objetivo-Intento u Objetivo-Resultado y secuencia Objetivo-Intento-Resultado. Este sistema permite contar las veces que se utilizó cada nivel, pero no se obtiene una puntuación.

² Para más información y descargar el material, visitar <https://main.leibniz-zas.de/>

- C. Términos de Estado Interno (TEI). Cuantifica el número total de palabras que describen el estado de los personajes; incluyendo términos de estado perceptual, fisiológico, de conciencia, de términos emocionales, verbos mentales y verbos de la comunicación.
- D. Comprensión. Mide las respuestas a diez preguntas de comprensión sobre la historia relacionadas con los objetivos, TEI y Teoría de la Mente (ToM).

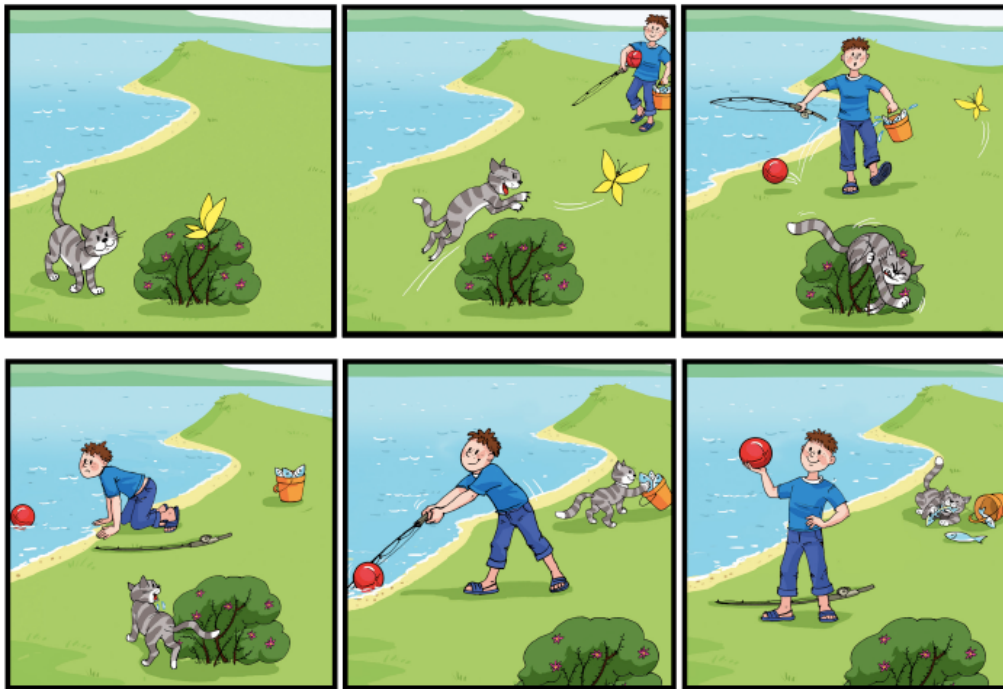


Figura 1. Secuencia de imágenes del cuento Gato del MAIN (Gagarina et al., 2019a)

Nota. Las fotos originales tienen un tamaño de 9x9 cm². Reproducido con permiso de los autores.

Escala de Likert

Para el juicio de expertos (etapa 6) se utilizó un segundo instrumento, una escala de evaluación diseñada por el equipo de investigadoras para medir la fidelidad y calidad de la adaptación en base a las propuestas de Muñiz et al. (2013) y Hernández et al. (2020). Está compuesta de 10 ítems que miden aspectos generales (estructura y cantidad de apartados del instrumento), formato (aspectos físicos y longitud de los enunciados), gramática y léxico (adaptaciones gramaticales, estructura sintáctica y significado), y cultura (adaptación al contexto cultural y ejemplos de respuestas esperadas). Cada ítem se valora con tres opciones de respuesta: de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, o en desacuerdo.

Procedimiento

Durante esta adaptación lingüística y transcultural se siguieron las pautas propuestas en el MAIN (Bohnacker y Gagarina, 2020b) y los pasos sugeridos por Beaton et al. (2000). Estos últimos fueron considerados debido a que han sido aplicados de forma extensa para la adaptación de escalas del inglés al español en el ámbito fonoaudiológico (p. ej.: Pernambuco et al., 2017; Bustos-Rubilar et al., 2022). Cabe señalar que en este estudio inicial no se incluyó la validación del instrumento, dado que investigaciones recientes refieren que las propiedades psicométricas y respectivas validaciones se realizan de forma separada del proceso de adaptación transcultural (Ortega-Avila et al., 2020; Prosen et al., 2021). En consecuencia, se consideraron seis etapas sintetizadas en la Figura 2 para la adaptación del instrumento en su totalidad.

- *Etapa 1, traducción.* Inicialmente las investigadoras contaron con la aprobación de los autores de la versión original (Gagarina et al., 2012). Posteriormente, reclutaron y explicaron el instrumento al equipo de traductores (ET), quienes realizaron dos traducciones directas de los cuentos y sus respectivos protocolos de registro de manera independiente. Estas versiones se denominaron T1 y T2.
- *Etapa 2, síntesis.* En esta etapa, el ET y las investigadoras llegaron a un consenso entre T1 y T2. Adicionalmente, compararon dichas versiones con la adaptación del MAIN al español europeo (Ezeizabarrena y García del Real, 2020; Gagarina et al., 2019b). De esta forma, se evaluaron los documentos considerando las discrepancias léxico-semánticas y gramaticales, manteniendo la macroestructura y microestructura narrativa lo más similar posible a las versiones anteriores. La versión resultante se denominó S1.

- *Etapa 3, retrotraducción.* Se realizó una traducción inversa de los cuentos y protocolos (S1) al inglés para comprobar el proceso efectuado en las etapas previas. Este procedimiento fue realizado de manera independiente por el equipo de retrotraducción (ER), con cegamiento del propósito de la investigación. Se obtuvieron dos versiones retrotraducidas denominadas R1 y R2, las que fueron comparadas y unificadas en la versión R.
- *Etapa 4, revisión y versión preliminar.* La versión unificada (R) fue comparada con los cuentos y protocolos originales por ET, ER y las investigadoras para garantizar la equivalencia léxico-semántica y gramatical entre las retrotraducciones y las versiones originales. De esta forma, se obtuvo una versión denominada PRE-MAIN que se utilizó en la etapa de pilotaje.
- *Etapa 5, pilotaje.* Tras haber cumplido con la formación para la aplicación del MAIN, el equipo evaluador (EE) aplicó el instrumento a la muestra de pilotaje (MP), asistidas por 3 estudiantes de fonoaudiología de último año. Se seleccionó la modalidad de recuento pues permite una elicitación más estructurada, ofreciendo un control más preciso sobre aspectos como la longitud y la complejidad de la narración, lo que a su vez facilita el análisis y la comparación de las habilidades narrativas de los niños (Liles, 1993; Pavez et al., 2008a). Se les solicitó al EE y a las estudiantes valorar la comprensibilidad de los ítems del instrumento mediante un “SÍ” y un “NO”, además de otorgar sus observaciones del proceso. Posteriormente, parte de las investigadoras transcribieron las grabaciones de los cuentos recuotados y analizaron cualitativamente las respuestas de la MP. Tanto los análisis como las observaciones del EE fueron recopiladas y consideradas en la versión MAIN-P
- *Etapa 6, informe final y presentación al comité de expertos.* Durante esta etapa se elaboró un informe final que registró todos los detalles del proceso y se obtuvo la versión adaptada del MAIN al español chileno. El instrumento fue enviado de manera independiente al comité de expertos (CE) quienes contrastaron la adaptación final y el instrumento original, evaluando mediante una escala de Likert la fidelidad y calidad de la adaptación. Asimismo, declararon su aprobación o no de la versión enviada.

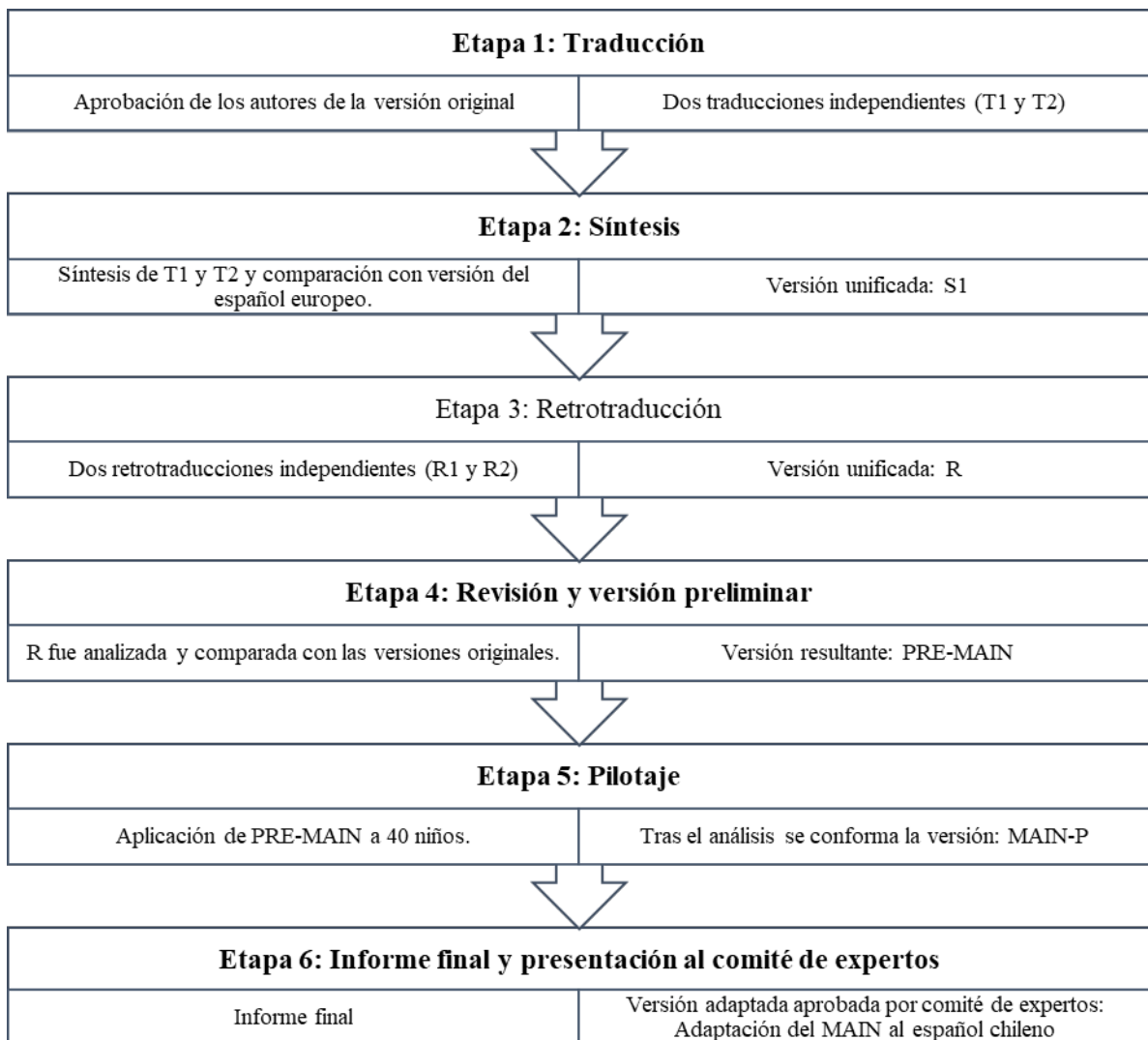


Figura 2. Etapas de la adaptación transcultural al español chileno del MAIN

Nota. Adaptado de Beaton et al. (2000) y Bustos-Rubilar et al. (2022).

Análisis de datos

Se analizaron las observaciones de los participantes desde la etapa 1 a la 5 de acuerdo con las pautas de Beaton et. al (2000). A partir de la etapa 5, se analizó la fiabilidad de las transcripciones de las narraciones infantiles mediante la fórmula “acuerdos divididos por acuerdos más desacuerdos multiplicado por 100” (Castilla-Earls et al., 2015). Paralelamente, se sintetizaron las variables cualitativas mediante el cálculo de frecuencia y se realizó la descripción de los datos mediante estadística descriptiva, utilizando media y desviación estándar para las variables con distribución normal, confirmada por el estadístico Shapiro Wilk. Por lo que se refiere a la última fase (6) se utilizó la prueba Alpha de Krippendorff que permitió determinar el porcentaje de acuerdo entre los miembros del comité de expertos (Krippendorff, 2011). Los análisis estadísticos se realizaron con el programa STATA versión 14.0.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de adaptación transcultural del MAIN considerando las distintas etapas que conformaron este proceso.

Etapas 1 y 2: traducción y síntesis

A nivel macroestructural, tanto en T1 como en T2 se observó una mantención de los episodios. Asimismo, cada episodio contó con la secuencia Objetivo-Intento-Resultado de los cuentos originales y una conservación del número de Términos de Estado Interno y reacción en cada episodio.

A nivel microestructural, se observaron cambios en las formas léxicas y gramaticales de la versión original que son utilizadas con menor frecuencia en Chile. Por ejemplo, es frecuente que los cuentos comiencen con la forma “Había una vez”, en vez de “un día había” que corresponde a la traducción literal de la versión original. Otro ejemplo corresponde a la sustitución de formas verbales menos utilizadas como “posada”, “salió volando” o “se enfadó” a aquellas más frecuentes en Chile, tales como “sentada sobre”, “se escapó” o “se enojó”, de adverbios de lugar como “cerca de” por “junto a”; o de sustantivos tales como “polluelos” por “crías” y “pajaritos”.

Por otra parte, si bien la estructura sintáctica de los cuentos es similar a la versión original, se evidenció un aumento en el número de oraciones subordinadas en los cuentos GATO (+2) y PERRO (+1), una disminución del número de oraciones coordinadas en los cuentos PERRO (-1), PAJARITOS (-1) y un aumento en el número de coordinadas en el cuento CABRITAS (+2). Además, la eliminación de un complemento circunstancial en CABRITAS que resultó redundante y la explicitación del sujeto tácito en una oportunidad en los cuentos GATO y PERRO.

Por último, al comparar el consenso S1 con la versión adaptada del español europeo se mantuvieron los elementos macroestructurales. A nivel microestructural, se evidenció similitud en la estructuración sintáctica de los guiones, con diferencias menores respecto al vocabulario utilizado, empleando sinónimos de mayor frecuencia léxica para nuestro país (p. ej.: “coger” por “agarrar”).

Etapas 3 y 4: retrotraducción, revisión y versión preliminar

Las retrotraducciones (R1 y R2) fueron comparadas con la versión original. En cuanto a la hoja de respuestas no se encontraron diferencias significativas. Con respecto a los cuentos, en las historias GATO y PERRO se hallaron dos diferencias relevantes en la fórmula de inicio (“*Once upon a time*” en vez de “*One day*”) y en la primera oración de habla directa (“*I’m going*” por “*I want*”). La cantidad de palabras se mantuvo en el cuento GATO y aumentaron en el cuento PERRO (+4).

En relación con los cuentos CABRITAS y PAJARITOS, los cambios más destacables se relacionaron con el inicio del relato en donde se reemplaza “*One day there was*” por “*Once upon a time*” debido su naturalidad en el contexto hispano hablante. Además, se observaron discrepancias en la primera oración de habla directa donde la pregunta “*What do I see here in the nest?*” fue reemplazada por “*Look at what’s in the nest!*”. A su vez, se hallaron diferencias en el uso de adjetivos, tales como: “*baby*” por “*little*”, “*huge*” por “*big*” y “*juicy*” por “*delicious*”. Por último, en ambos cuentos retrotraducidos se observó una mayor cantidad de palabras (+4).

Finalmente, las investigadoras y traductoras acordaron conservar la fórmula de inicio propuesta en las retrotraducciones y cambiar algunas palabras por sinónimos. (p. ej.: “*juicy*” por “*delicious*”).

Etapas 5: pilotaje

Los resultados de esta etapa se obtuvieron a partir del análisis de las transcripciones de las narraciones de los niños y de lo reportado por el equipo evaluador (EE). En concreto, se analizaron las muestras de lenguaje del recuento y los puntajes obtenidos en el ítem de respuestas a preguntas de comprensión del MAIN.

Con respecto a la transcripción, el porcentaje de concordancia entre las investigadoras fue del 95,2%. La duración de la tarea fue de aproximadamente 7 minutos por cuento y el 100% de los ítems fueron comprendidos por la muestra de pilotaje (MP) según lo reportado por el EE. Los *prompts* que fueron propuestos en esta versión: “¿Algo más?”, “Cuéntame más”, “Cuando hayas terminado el cuento me avisas” resultaron ser suficientes para promover la continuación del relato en los casos en que los niños detuvieron su recuento.

En las preguntas de comprensión se observó la aparición de una mayor gama de respuestas que las previstas en la versión PRE-MAIN. Así, el equipo propuso incorporar las respuestas más repetidas; que en su mayoría correspondían a sinónimos de las esperadas originalmente en las primeras 9 preguntas. En el caso de la pregunta 10, referida al uso de la ToM, se observó una variabilidad mayor, por ende, se admitieron

como respuestas correctas aquellas en las que el niño argumentaba coherentemente en relación con los conocimientos y experiencias previas.

Por otra parte, los resultados del pilotaje por edad en las categorías de análisis —estructura narrativa, con puntuación máxima de 17, términos de estado interno, sin puntuación máxima, y preguntas de comprensión, con puntuación máxima de 10—, se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados del pilotaje: puntuaciones medias en estructura narrativa, términos de estado interno y preguntas de comprensión, según grupo etario

| Grupo etario | Años (meses) Media (DE) | N | Estructura narrativa Media (DE) | Términos de estado interno Media (DE) | Preguntas de comprensión Media (DE) |
|------------------------|----------------------------|----|------------------------------------|--|--|
| 4 años (48 a 59 meses) | 56.2 (2.6) | 10 | 7.9 (2.1) | 4.6 (1.6) | 8.2 (2.2) |
| 5 años (60 a 71 meses) | 68 (1.6) | 10 | 8.5 (2.2) | 5.7 (3.0) | 8.4 (1.4) |
| 6 años (72 a 83 meses) | 78.8 (2.8) | 10 | 9.6 (2.1) | 6.5 (1.7) | 9.7 (0.4) |
| 7 años (84 a 95 meses) | 92 (2.6) | 10 | 11.5 (2.0) | 8.5 (2.5) | 9.8 (0.4) |

Nota. DE: desviación estándar.

Estos resultados indican que las puntuaciones medias aumentaron con la edad de los niños tanto en la producción como en la comprensión de la macroestructura. El incremento en las puntuaciones de producción reflejaría que los participantes de mayor edad utilizan más elementos de la estructura narrativa y más términos de estado interno en sus narraciones. En cuanto a la comprensión, aunque se observó un incremento con la edad, las puntuaciones parecieron alcanzar un punto máximo en el grupo de 6 años.

Por último, en cuanto a la categoría de análisis de complejidad estructural de las narraciones, los niveles que aparecieron con mayor frecuencia fueron: la secuencia Intento-Resultado, a los 4 y 5 años; las secuencias Objetivo-Intento u Objetivo-Resultado a los 6 años y la secuencia completa Objetivo-Intento-Resultado a los 7 años (ver Anexo 1).

Etapas 6: informe final y presentación al comité de expertos

Se presenta un informe final de los cambios realizados en las distintas etapas (ver ejemplo en Anexo 2). En relación con el juicio de expertos, al valorar la calidad del proceso de adaptación mediante la escala de Likert, se obtuvo un Alpha de Krippendorff de .96 lo que indica un alto nivel de acuerdo entre los evaluadores. Asimismo, todos coincidieron en la aprobación de la versión adaptada. Para acceder y descargar la versión final del MAIN en español chileno (Gagarina et al., 2019c), puede visitar <https://main.leibniz-zas.de/>. El acceso y descarga estarán disponibles una vez que se haya registrado en la plataforma.

Discusión

Durante los últimos años ha incrementado la adaptación de instrumentos a otras lenguas para su uso en diferentes contextos culturales (p. ej.: Pineda-Alucema et al., 2019; Rocha et al., 2022), optimizando así tiempo y recursos (Oliveira et al., 2023). Con la intención de aportar al ámbito de la evaluación del lenguaje en distintas lenguas y culturas, este estudio tuvo como objetivo adaptar transculturalmente el instrumento MAIN al español de Chile.

Hasta la fecha, no existe un protocolo definitivo para realizar una adaptación transcultural. Sin embargo, se han identificado algunas etapas esenciales, las que incluyen: traducción, retrotraducción, realización de pretests y revisión por parte de un comité de expertos (Beaton et al., 2000; Oliveira et al., 2023). En este estudio estas etapas se realizaron de manera rigurosa para asegurar la equivalencia a nivel léxico-semántico y gramatical entre la versión original y la adaptación. Se prestó especial atención a aspectos culturales que influyen en la elección léxica, la estructura sintáctica y los ejemplos de respuestas correctas, manteniendo la estructura y el formato original. Las modificaciones se hicieron para asegurar la comprensión y familiaridad de los términos en el contexto cotidiano de los niños chilenos, sin alterar la intención comunicativa de las historias adaptadas. Para ello, se seleccionaron cuidadosamente los traductores y los miembros del comité de expertos, incorporando a especialistas en el área de la traducción, la fonoaudiología y la lingüística.

Con respecto a los resultados, es interesante la similitud de esta adaptación y la de la versión español europeo (Ezeizabarrena y García del Real, 2020; Gagarina et al., 2019b), aun cuando se aprecian disparidades en ciertas elecciones léxicas y gramaticales. Estas particularidades reflejan diferencias dialectales y la influencia de factores culturales derivados del uso del español en diversas regiones geográficas.

Si bien las decisiones sobre el abordaje de las disparidades léxicas y gramaticales fueron de fácil consenso en las etapas de traducción, revisión y versión preliminar, en el pilotaje se observaron algunas particularidades que generaron debate y tuvieron repercusión en la hoja de puntuación. En concreto, en la versión original el componente “Objetivo” del episodio se ejemplifica incluyendo un verbo mental alusivo a un deseo o voluntad conjugado en tiempo pasado o presente (p. ej.: “decidí recuperar”). Sin embargo, en las narraciones de los niños chilenos aparecieron oraciones como “el niño fue a recuperar la pelota”. En consecuencia, se consideró este tipo de construcciones como “Objetivo” pues, aunque no tuviesen un verbo mental, hacen alusión a la intención del personaje de realizar una acción en el futuro.

Con respecto a la comprensión, el análisis de la última pregunta de los cuentos GATO y PERRO (¿El niño será amigo del gato/perro? ¿Por qué?) generó debate. En la hoja de puntuación la respuesta esperada es la negación (ya que el gato/perro ha robado al niño su comida), aunque también se acepta “alguna otra respuesta apropiada”. Dado que responder a esta pregunta requiere el uso de la ToM, el conocimiento previo de los niños sobre las relaciones entre personas y mascotas es relevante. En Chile es muy frecuente que perros y gatos vivan en las calles, lo que presenta una perspectiva que puede repercutir en las respuestas. Por otra parte, es frecuente que los niños aprendan que las amistades pueden perdurar más allá de errores o malas decisiones. Estos elementos se reflejaron en respuestas como “Sí, porque como el perro era de la calle y no tenía comida, entonces el niño no se enoja con él” o “Sí, porque el niño lo perdona”. Discernir si estas respuestas son o no apropiadas requiere un análisis más profundo por parte del evaluador.

En cuanto a los resultados del pilotaje se observó un aumento en las puntuaciones medias de las categorías macroestructurales evaluadas junto con la edad de los niños. Este incremento sugiere un avance en el desempeño narrativo entre los 4 y los 7 años, con un mayor uso de elementos de la estructura narrativa y de términos de estado interno en las narraciones. Estos hallazgos coinciden con estudios previos realizados con el MAIN en los que se reporta un efecto significativo de la edad en la estructura narrativa en monolingües croatas de 6 a 8 años (Košutar et al., 2022), suecos de 4 a 9 años (Lindgren, 2022), alemanes de 4 a 6 años (Wehmeier, 2019) y bilingües catalán/español (Iturra-Osorio et al., 2023).

La complejidad estructural también mostró una evolución con la edad. Los niños de 4 y 5 años construyeron episodios con una menor complejidad que los de 6 y 7 años lo que podría considerarse como el reflejo de distintas etapas de desarrollo narrativo (Gagarina et al., 2015). Aunque algunos estudios previos reportan una evolución de esta categoría con la edad (Wehmeier, 2019), el sistema de análisis del MAIN permite clasificar los niveles de complejidad estructural y contabilizar la frecuencia con la que aparecen, pero no proporciona una puntuación total en esta categoría. Lo anterior ha generado diferencias en las formas de reportar estos resultados en investigaciones previas (p. ej.: Bohnacker et al., 2022; Fiani et al., 2022), que no son completamente comparables (Lindgren et al., 2023b). Por tanto, sería pertinente aunar un criterio que permita la presentación y comparación de la complejidad estructural.

Las puntuaciones de comprensión también aumentan con la edad, pero parecen alcanzar un punto máximo alrededor de los 6 años. Estudios previos con el MAIN han mostrado un patrón similar de rendimiento. Por ejemplo, Lindgren (2022) reportó que los niños ya tenían un alto desempeño a los 4 años en sueco, alcanzando un máximo los 5 años y 10 meses, mientras que Blom y Boerma (2016) no encontraron diferencias en la comprensión entre niños de 5-6 años y de 6-7 años en neerlandés. Esto también coincide con lo reportado en el pilotaje de la adaptación del MAIN al catalán (Camus y Aparici, 2020). Por tanto, hay indicios de que la comprensión de historias del MAIN está cerca del techo ya a los 6 años (Bohnacker y Lindgren, 2021; Lindgren, 2022), lo que coincide con los hallazgos de nuestro estudio. Lo anterior sugiere la necesidad de añadir preguntas de comprensión más complejas para discriminar la evolución de la comprensión en edades posteriores. En conjunto, estos resultados sugieren que la adaptación chilena del MAIN resultaría sensible a la evolución de la macroestructura en las edades analizadas.

La presente adaptación del MAIN supone una contribución importante en al menos dos aspectos. En primer lugar, permite que los profesionales que abordan la evaluación de las habilidades lingüísticas en Chile tengan a su disposición una herramienta ecológica que evalúa de manera detallada tanto a personas monolingües como bilingües, en una amplia variedad de lenguas. En segundo lugar, documenta de manera detallada el proceso de adaptación transcultural, facilitando su replicación en diversos contextos lingüísticos y la adaptación del instrumento a otras lenguas de Iberoamérica, incluidas lenguas minoritarias.

Además, la herramienta es especialmente útil en el contexto educativo de Chile, donde existen normativas que explicitan la labor de los fonoaudiólogos en la evaluación de niños con TDL (Decreto 170, 2009). En ellas se incentiva el uso de muestras de lenguaje como parte de la evaluación y la realización de evaluaciones periódicas que permitan monitorizar el progreso de los niños (en ausencia de instrumentos estandarizados, ya que estos sólo pueden ser empleados cada 6 meses). En ambos casos, este instrumento resulta una alternativa atractiva que facilitaría la labor de los profesionales en el ámbito educativo. Además, es importante destacar que algunas dificultades lingüísticas pueden pasar desapercibidas si sólo se examina el lenguaje en contextos simples, ya que es en la elaboración del discurso narrativo donde las dificultades se manifiestan plenamente (Pérez, 2013). Esta observación ha sido respaldada por estudios sobre discurso narrativo en población infantil con TDL (p. ej.: Barriga, 2014; del Valle et al., 2018a, 2018b).

Si bien existen instrumentos de evaluación narrativa en Chile, estos utilizan principalmente el input auditivo durante la tarea. El MAIN por su parte se acompaña de imágenes que podrían disminuir la carga cognitiva (Bustos y Crespo, 2014) y favorecer la estructuración del relato en un tiempo de aplicación acotado. Por otro lado, esta evaluación puede ser aplicada en distintas modalidades (p. ej.: contado, recontado, contado después de modelo) a diferencia de otros instrumentos en español. Esto permite obtener información sobre posibles apoyos para la intervención y ofrece distintos enfoques según los objetivos de evaluación o investigación que se aborden.

Como limitaciones de este estudio, cabe señalar que en la etapa de pilotaje solo se utilizó la modalidad de recontado del MAIN, sin incluir las modalidades de contado ni de contado tras el modelo. Además, es importante destacar que esta adaptación constituye una primera fase y será necesario realizar la validación del instrumento. Por consiguiente, es relevante continuar esta investigación incorporando las diversas modalidades y la validación del instrumento.

Conclusión

La adaptación de MAIN al español chileno será una herramienta útil para fomentar el estudio de las habilidades narrativas en la población infantil de Chile, tanto en aquellos niños que hablan sólo español como en los bilingües, pudiendo aplicarse en aquellos que hablan español chileno y alguno de los 90 idiomas para los que existe adaptación en la actualidad. Además, esto permitirá la evaluación de posibles trastornos del lenguaje en esta población mediante un método que refleja la competencia lingüística de manera más precisa que una prueba que considera aspectos aislados del lenguaje (Botting, 2002). Se espera así contribuir a disminuir la falta de recursos que manifiestan tener los fonoaudiólogos, tanto a nivel de herramientas como de formación para trabajar con población multilingüe (Nieva, Conboy et al., 2020), así como al abandono progresivo del enfoque monolingüe para evaluar e intervenir en población infantil multilingüe (Salinas-Marchant y Álvarez-Andrade, 2023). Esto a su vez ayudaría a mejorar nuestra comprensión del desarrollo de habilidades narrativas y lingüísticas en la población infantil bilingüe en un contexto que hasta ahora no ha sido explorado.

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a las niñas, niños y al equipo educativo que participaron del pilotaje. También destacamos la labor de las estudiantes (ahora fonoaudiólogas) Constanza Jara, Carolina Miranda y Javiera Gallardo por su compromiso y apoyo. Por último, agradecemos la invaluable participación de todas y todos los profesionales que colaboraron en las distintas etapas de la adaptación, especialmente a Nicolás Flores.

Declaración de la contribución por autoría

Daniela Iturra-Osorio: Conceptualización del artículo; Metodología; Realización de las estadísticas; Recogida de datos; Redacción primer documento; Revisión de la primera redacción del documento.

Alondra Camus Torres; Conceptualización del artículo; Realización de las estadísticas; Redacción primer documento; Revisión de la primera redacción del documento.

Tamara Allende-Valenzuela Conceptualización del artículo; Recogida de datos; Redacción primer documento; Revisión de la primera redacción del documento.

Melina Aparici Aznar: Conceptualización del artículo; Redacción primer documento; Revisión de la primera redacción del documento.

Referencias

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, Á. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.rifa.2013.07.004>
- Acosta, V., Hernández, N. y Santana, G. (2018). La intervención en habilidades narrativas en alumnado con dificultades del lenguaje. Una oportunidad para el trabajo colaborativo entre logopedas, profesorado y familias. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 38(2), 4-41. <https://doi.org/10.1016/j.rifa.2018.03.001>
- Antonijevic, S., Colleran, S., Kerr, C. y Ní, T. (2022). Online assessment of narrative macrostructure in adult Irish-English multilinguals. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.916214>
- Aparici, M. (2019). Desarrollo del discurso. En M. Aparici y A. Igualada (Eds.), *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (pp. 167-190). Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Aparici, M. y Noguera, E. (2012). *Desenvolupament i Avaluació del llenguatge oral*. Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Ariza, E., Molina, G. y Nieto, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de «Aula América 1». *Forma y Función*, 32(1), 101-123. <https://doi.org/10.15446/fyf.v32zn1.77418>
- Auza, A. y Hess, K. (2013). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. DeLaurel.
- Barriga, R. (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Colegio de México.
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F. y Ferraz, M. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Berman, R. y Nir -Sagiv, B. (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. *Journal Discourse Processes*, 43(2), 79-120. http://dx.doi.org/10.1207/s15326950dp4302_1
- Bliss, L., McCabe, A. y Miranda, A. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(98\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(98)00009-4)
- Blom, E. y Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities*, 55, 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001>
- Bohnacker, U., Lindgren, J. y Öztekin, B. (2022). Storytelling in bilingual Turkish-Swedish children: Effects of language, age and exposure on narrative macrostructure. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 413-445. <https://doi.org/10.1075/lab.20057.boh>

- Bohnacker, U. y Gagarina, N. (Eds.). (2020a). *Developing narrative comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.61>
- Bohnacker, U. y Gagarina, N. (2020b). Introduction to MAIN-Revised, how to use the instrument and adapt it to further languages. *ZAS papers in linguistics*, 64, xiii-xxi. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.549>
- Bohnacker, U. y Lindgren, J. (2021). MAIN story comprehension: What can we expect of a typically developing child? En S. Armon-Lotem y K. K. Grohmann (Eds.), *Language Impairment in Multilingual Settings: LITMUS in action across Europe* (pp. 14-46). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.29.01boh>
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Bustos, A. y Crespo, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30, 111-126. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.07>
- Bustos-Rubilar, M., Kyle, F., Tapia-Mora, D., Hormázabal-Reed, X. y Mahon, M. (2022). Adaptación transcultural al español chileno de las escalas CAP-II y SIR en formato online para padres de niños(as) con audifonos o implantes cocleares. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 21(1), 1-14. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.64710>
- Camus, A. y Aparici, M. (2020). Adapting the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) to Catalan. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 31-36. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.554>
- Camus, A., Aparici, M. y Morgan, G. (2022). Evaluación y descripción del desarrollo del discurso narrativo en español. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(2), 90-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.02.003>
- Camus, A., Resina, P. y Aparici, M. (2020). Discurs narratiu en població infantil amb Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge: perfil i estimulació. *LSC- Llengua, Societat i Comunicació*, 18, 32-40. <https://doi.org/10.1344/LSC-2020.18.4>
- Castilla-Earls, A., Petersen, D., Spencer, T. y Hammer, K. (2015). Narrative development in monolingual Spanish-speaking preschool children. *Early Education and Development*, 5(8), 1166-1186. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027623>
- De Cat, C. (2022). Opportunities and challenges in the analysis of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *First Language*, 42(2), 321-329. <https://doi.org/10.1177/01427237211064695>
- Decreto 170 de 2009. *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca Congreso Nacional.
- del Valle, N., Acosta, V. y Ramírez, G. (2018a). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 51(98), 264-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000300264>
- del Valle, N., Acosta, V. y Ramírez, G. (2018b). Los problemas en la cohesión del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Onomázein*, 39, 169-187. <https://doi.org/10.7764/onomazein.39.09>
- Demir, Ö. y Küntay, A. (2014). Narrative development. In P. Brooks y V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 393-397). Sage publications.
- Ezeizabarrena, M. y García del Real, I. (2020). The Spanish adaptation of MAIN. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 211-220. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.576>
- Fichman, S., Walters, J., Melamed, R. y Altman, C. (2020). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrew bilingual and Russian and Hebrew monolingual children with Developmental Language Disorder and typical language development. *First Language*, 42(2). <https://doi.org/10.1177/0142723720962938>
- Franco, A., Stein, A. y Rosemberg, C. (2022). La coherencia causal en relatos infantiles de experiencia personal. Un estudio con niños argentinos hablantes de español. *Textos en Proceso*, 8(1), 60-88. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.4franco_stein_rosemberg
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. y Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. y Walters, J. (2015). Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. En S. Armon-Lotem, J. de Jong, y N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 243-269). Bristol: Multilingual Matters.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019a). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019b). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Spanish version. Traducido y adaptado por Ezeizabarrena, M. J.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. y Walters, J. (2019c). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. Spanish (Chilean) version. Traducido y adaptado por Camus, A., Iturra-Osorio, D. y Allende, T.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpili, I. y Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000399>
- Govindarajan, K. y Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77(December), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.10.001>
- Gillam, R. y Pearson, N. (2017). *Test of Narrative Language-Second Edition*. PRO-ED

- Haensch, G. (2001). Español de América y español de Europa (1ª parte). *Panace*, 2(6), 63-72.
- Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H. y Woll, B. (2004). *Assessing BSL development: Production test (narrative skills)*. City University Publication.
- Hržica, G. y Kuvač, J. (2020). Referential choice in stories with characters of one or different genders: A study of monolingual Croatian speakers. *First Language*, 42(2). <https://doi.org/10.1177/0142723720949728>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Migraciones. (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. INE.
- Iturra-Osorio, D., Camus, A., Allende T. y Aparici M. (2023). Macroestructura narrativa en preescolares monolingües de español y bilingües catalán-español: un estudio comparativo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 43(Suplemento1), 100450. <https://doi.org/10.1016/j.rifa.2023.100450>
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K. y Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 218-234. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.002>
- Košutar, S., Kramarić, M. y Hržica, G. (2022). The relationship between narrative microstructure and macrostructure: Differences between six- and eight-year-olds. *Psychology of Language and Communication*, 26(1), 126-153. <https://doi.org/10.2478/plc-2022-0007>
- Krippendorff, K. (2011). *Cálculo de la confiabilidad alfa de Krippendorff*. Annenberg School for Communication Department Papers.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorder and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(5), 868-882. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.868>
- Lindgren, J. (2022). The development of narrative skills in monolingual Swedish-speaking children aged 4 to 9: A longitudinal study. *Journal of Child Language*, 49(6), 1281-1294. <https://doi.org/10.1017/S030500092100057X>
- Lindgren, J. (2019). Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7. *First Language*, 39(4), 412-432. <https://doi.org/10.1177/0142723719844089>
- Lindgren, J., Tselekidou, F. y Gagarina, N. (2023). Multilingual Assessment Instrument for Narratives: Recent developments and new language adaptations. *ZAS Papers in Linguistics*, 65. <https://doi.org/10.21248/zaspil.65.2023.606>
- López-Herrero, P., Mendoza, E. y Santos, A. (2008). Categorización de verbos mentales y diseño de una prueba extensiva de verbos de actividad mental en adultos. *Publicaciones*, 38, 133-144. <http://hdl.handle.net/10481/24699>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *Encuesta Casen 2017: Resultados Pueblos Indígenas*. Gobierno de Chile. <https://bit.ly/3epjGNT>
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Nieva, S., Aguilar-Mediavilla, E., Rodríguez, L. y Conboy, B. (2020a). Competencias profesionales para el trabajo con población multilingüe y multicultural en España: creencias, prácticas y necesidades de los/las logopedas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(4), 152-167. <https://doi.org/10.1016/j.rifa.2020.09.002>
- Nieva, S., Conboy, B., Aguilar-Mediavilla, E. y Rodríguez, L. (2020). Prácticas en logopedia infantil en entornos bilingües y multilingües. Recomendaciones basadas en la evidencia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 40(4), 194-213. <https://doi.org/10.1016/j.rifa.2020.05.001>
- Oliveira, L., Rocha, C., Matas, C., Paiva, K., Moreira, R. y Samelli, A. (2023). Translation and cross-cultural adaptation of the Noise Exposure Questionnaire (NEQ) to Brazilian Portuguese. *CoDAS*, 35(3), e20220062. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212022062pt>
- Ortega-Avila, A. B., Cervera-Garvi, P., Jimenez-Cebrian, A. M., Chicharro-Luna, E., Garcia-Paya, I. y Gijon-Nogueron, G. (2020). Measuring stress in podiatric students in Spain: psychometric validation and adaptation of the KEZKAK questionnaire. *PeerJ*, 8, e10439. <https://doi.org/10.7717/peerj.10439>
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008a). *El desarrollo narrativo en niños: Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Medica.
- Pavez, M., Coloma, C., Maggiolo, M., Martínez, L. y Romero, L. (2008b). *Procedimientos para evaluar discurso, PREDI*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pérez, E. (2013). *Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral*. Lebón.
- Peristeri, E., Andreou, M., Tsimpli, I. y Durrleman, S. (2021). Bilingualism effects in the narrative comprehension of children with Developmental Language Disorder and L2-Greek. En U. Bohnacker y N. Gagarina (Eds.), *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives, studies in Bilingualism* (pp. 298-330). Jhon Benjamins Publishing Company <https://doi.org/10.1075/sibil.61>
- Pernambuco, L., Espelt, A., Magalhães, H. Lima, K. (2017). Recomendações para elaboração, tradução, adaptação transcultural e processo de validação de testes em Fonoaudiologia [Recommendations for elaboration, transcultural adaptation and validation process of tests in Speech, Hearing and Language Pathology]. *CoDAS*, 29(3), e20160217. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016217>
- Pineda-Alucema, W., Aristizábal, E., Rubio, R. y Ossa, J. (2019). Adaptación al español de cuatro instrumentos para evaluar la teoría de la mente en niños y adolescentes. *Psicogente*, 22(42), 1-27. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3546>

- Prosen, M., Kvas, A., Bošković, S. y Ličen, S. (2021). Cross-cultural adaptation and psychometric evaluation of the Slovenian version of the nurse professional competence scale. *BMC Nursing*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00664-6>
- Ramírez, J. (2007). *Breve historia del español de América*. Arco Libros.
- Renfrew, C. (2010). *Bus Story Test: A test of narrative speech*. Speechmark.
- Rivadero, L., Mercado, I. y Berra, S. (2023). Adaptación cultural de un instrumento para valorar el lenguaje infantojuvenil en Argentina: los módulos de semántica y pragmática de la BLOC-SR. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(1), 107-116. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v15.n1.32431>
- Roch, M., Florit, E. y Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37, 49-67. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000417>
- Rocha, B., Wong, A., Ma, E. y Behlau, M. (2022). Equivalência cultural da versão brasileira do protocolo Speech-Specific Reinvestment Scale-SSRS. *CoDAS*, 34(4), e20200385. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020385>
- Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617-635. <https://doi.org/10.1177/1367006916643528>
- Salinas-Marchant, C. y Álvarez-Andrade, M. (2023). Prácticas de evaluación e intervención fonoaudiológica en niñas y niños bilingües hablantes de lenguas originarias. *Revista CUHSO*, 33(2), 248-270. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v33n2-art578>
- Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. (2020). *Guía Lenguas Indígenas presentes en Chile*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Sheng, L., Shi, H., Wang, D., Hao, Y. y Zheng, L. (2020). Narrative production in Mandarin-speaking children: Effects of language ability and elicitation method. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(3), 774-792. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00087
- Suárez-Romón, M., López, V. y Suárez-Coalla, P. (2024). Instrumento MAIN para evaluar las habilidades narrativas en niños hispanohablantes con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 44(3), 100495. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2024.100495>
- Tolchinsky, L. (2014). El desarrollo de la narración más allá de la infancia. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 253-282). Colegio de México.
- Wehmeier, C. (2019). Development of narrative macrostructure in monolingual preschoolers in Germany and impact of socio-economic status and home literacy environment. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 52-75. <https://doi.org/10.21248/zaspil.62.2019.443>
- Weber, O., Lindgren, J. y Gagarina, N. (2019). Narrative texts by children and adults. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 208. <https://doi.org/10.21248/zaspil.62.2019.439>
- Westby, C. (2014). Narrative Assessment for Bilingual Students. *Word of Mouth*, 26(2), 11-14. <https://doi.org/10.1177/1048395014549160c>

Anexo 1

Frecuencia de aparición de los niveles de complejidad estructural en el pilotaje según grupo etario

| Grupo etario | Años (meses) Media (DE) | Secuencia Intento- Resultado | Sólo Objetivo | Secuencia Objetivo- Intento/ Objetivo- Resultado | Secuencia Objetivo- Intento-Resultado |
|------------------------|----------------------------|------------------------------------|------------------|--|--|
| 4 años (48 a 59 meses) | 56.2 (2.6) | 10 | 0 | 4 | 3 |
| 5 años (60 a 71 meses) | 68 (1.6) | 7 | 1 | 4 | 5 |
| 6 años (72 a 83 meses) | 78.8 (2.8) | 8 | 0 | 11 | 6 |
| 7 años (84 a 96 meses) | 92 (2.6) | 10 | 0 | 5 | 10 |

Nota. DE: desviación estándar.

Anexo 2

Versión original, traducción, retrotraducción y versión adaptada del cuento Gato del MAIN

| Original | Traducción (síntesis S1) | Versión retrotraducida (R) | Versión adaptada |
|--|---|--|---|
| Cat (Total number of words: 178) Pictures 1/2: One day there was a playful cat who saw a yellow butterfly sitting on a bush. He leaped forward because he wanted to catch it. Meanwhile, a cheerful boy was coming back from fishing with a bucket and a ball in his hands. He looked at the cat chasing the butterfly. | Gato (Nº total de palabras: 173) Imágenes 1/2: Había una vez un gato juguetón que vio una mariposa amarilla sentada en un arbusto. Se lanzó de un salto sobre ella porque quería atraparla. En ese momento , un niño volvía alegre de pescar, con una pelota y un balde en sus manos. El niño vio al gato persiguiendo a la mariposa. | Cat (Total number of words: 178) Pictures 1/2: Once upon a time , there was a playful cat that saw a yellow butterfly sitting on a bush. He leaped forward because he wanted to catch it. At that moment , a happy child was coming back from fishing with a ball and a bucket in his hands. The child saw the cat chasing the butterfly. | Gato (Nº total de palabras: 173) Imágenes 1/2: Había una vez un gato juguetón que vio una mariposa amarilla sentada so- bre un arbusto. Se lanzó de un salto sobre ella porque quería atraparla. En ese momento , un niño volvía contento de pescar, con una pelota y un balde en sus manos. El niño vio al gato persiguiendo a la mariposa. |
| Pictures 3/4: The butterfly flew away quickly and the cat fell into the bush. He hurt himself and was very angry. The boy was so startled that the ball fell out of his hand. When he saw his ball rolling into the water, he cried: "Oh no, there goes my ball!". He was sad and wanted to get his ball back. Meanwhile, the cat noticed the boy's bucket and thought: "I want to grab a fish." | Imágenes 3/4: La mariposa se fue volando rápidamente y el gato cayó sobre el arbusto. Se lastimó y se enojó mucho. Al niño, del susto, se le escapó la pelota de la mano. Cuando vio su pelota rodando hacia el agua gritó llorando : "¡Oh no! ¡ Mi pelota! ". Se puso triste y quería recuperar su pelota. Mientras tanto, el gato se fijó en el balde del niño y pensó: " Voy a agarrar un pescado". | Pictures 3/4: The butterfly flew away quickly and the cat fell into the bush. He got hurt and was very angry. The child , startled, let go of the ball from their hand . When he saw his ball rolling toward the water, he shouted, crying : "Oh no! My ball!". He was sad and wanted to get his ball back. Meanwhile, the cat noticed the child's bucket and thought, " I'm going to grab a fish." | Imágenes 3/4: La mariposa se escapó volando rápidamente y el gato cayó sobre el arbusto. Se lastimó y se enojó mucho. Al niño, del susto, se le escapó la pelota de la mano. Cuando vio su pelota rodando hacia el agua gritó llorando: "¡Oh no! ¡ Mi pelota! ". Se puso triste y quería recuperar su pelota. Mientras tanto, el gato se fijó en el balde del niño y pensó: " Voy a agarrar un pescado". |
| Pictures 5/ 6: At the same time the boy began pulling his ball out of the water with his fishing rod. He did not notice that the cat had grabbed a fish. In the end, the cat was very pleased to eat such a tasty fish and the boy was happy to have his ball back. | Imágenes 5/6: En ese mismo momento , el niño empezó a sacar la pelota del agua con su caña de pescar. No se dio cuenta de que el gato había agarrado un pescado. Al final, el gato estaba contento por comer un pescado tan sabroso y el niño estaba feliz por haber recuperado su pelota. | Pictures 5/6: At that moment , the child started to pull the ball out of the water with his fishing rod . He did not realize that the cat had caught a fish. In the end, the cat was happy to eat such a tasty fish and the child was happy to have recovered his ball. | Imágenes 5/6: En ese mismo momento , el niño empezó a sacar la pelota del agua con su caña de pescar. No se dio cuenta de que el gato había agarrado un pescado. Al final, el gato estaba contento por comer un pescado tan rico y el niño estaba feliz por haber recuperado su pelota. |

Nota. Aparecen en **negrita** las diferencias de las versiones en comparación con la versión original, mientras que, en **negrita y subrayado** están señaladas las modificaciones en comparación a la traducción inicial (síntesis 1).