

El papel del lingüista en las pruebas de evaluación del lenguaje: el componente fonológico y gramatical

Elena Garayzábal-Heinze (elena.garayzabal@uam.es)

Magdalena Capó Juan (capojuan2003@yahoo.es)

Universidad Autónoma de Madrid

Las descripciones de la lingüística clínica realizadas por Crystal (1986) y por Perkins y Howard (1995) hacen hincapié en la importancia de la presencia de los lingüistas en la elaboración de pruebas de evaluación del lenguaje; sin embargo, es una realidad la ausencia de estos profesionales en este tipo de actividades. Gran parte del diagnóstico que se realiza a partir de pruebas estandarizadas parte de la presencia, ausencia o distorsión de determinados elementos que componen el sistema lingüístico.

Surgen preguntas que desde nuestra óptica son relevantes a la hora de poder afrontar adecuadamente una evaluación y una terapia logopédica. Los autores de las diferentes pruebas que existen en el mercado para la evaluación de los diferentes componentes lingüísticos (1) ¿tienen la preparación suficiente y adecuada en lingüística? (2) ¿cuentan con la profesionalidad y opinión de los lingüistas? (3) Desde el punto de vista de un lingüista ¿sería relevante todo lo que se evalúa en las pruebas de evaluación del lenguaje? Con estas preguntas no queremos minimizar la importancia de aspectos como los evolutivos, pero parece claro que los aspectos lingüísticos no se tienen en cuenta suficientemente; y son importantes, sin embargo, porque realmente de lo que se trata es de evaluar la competencia real que sobre el sistema tiene una persona (ya sea niño o adulto); y la visión completa y real de este sistema pasa por evaluar aspectos que sean realmente relevantes, ya se refiera a estructuras, a sonidos, etc.

Desde aquí queremos reivindicar la importancia de la labor del lingüista en las pruebas de evaluación llevando a cabo una crítica de diferentes pruebas de corte fonológico y gramatical que hay sobre el español y que realmente no están evaluando la lengua en uso en esos componentes, sino una gramática descriptiva/normativa, bastante lejana de la realidad comunicativa.

Lingüística y patologías

El estudio de las patologías del lenguaje desde la lingüística nos permite describir el sistema lingüístico de aquellas personas que presentan alteraciones relacionadas con el lenguaje. Esta descripción tendrá en cuenta aspectos relacionados con la forma, el contenido y el uso, por lo que el espectro de descripción abarcará la producción y la

comprensión de la fonética/fonología, morfología, sintaxis, léxico, semántica y pragmática.

El diagnóstico de la patología es efectivamente importante. Conocer qué pasa o qué tiene un paciente es necesario para poder llevar a cabo la intervención. Sin embargo, saber qué tiene un paciente o cómo se le va a intervenir, cuando es el lenguaje lo que está comprometido, significa poseer una serie de conocimientos lingüísticos de partida, que en un principio no tienen por qué ser demasiado exhaustivos, pero que en momentos posteriores sí deberían ser más concretos y afianzados. Así pues, las deficiencias y trastornos del lenguaje, cuando se describen y analizan con el mismo vocabulario teórico con que se describe el lenguaje “normal”, pueden aportar al investigador información de gran valor relacionada con la naturaleza de las representaciones y procesos del lenguaje.

La lingüística juega un papel importante a la hora de estudiar el lenguaje deteriorado o limitado, pues es una herramienta de descripción básica que nos permite llevar a cabo un prolijo análisis de las características de la producción del lenguaje.

Tradicionalmente la lingüística, cuando ha abordado aspectos relacionados con las alteraciones lingüísticas, se ha centrado básicamente en el estudio de las afasias desde la óptica neurolingüística. No hace mucho que se ha desarrollado una vertiente más lingüística que ha venido a llamarse afasiología lingüística. Si bien, afortunadamente, cada vez hay más estudios que han comenzado a abordar la descripción lingüística de otras alteraciones en las que el lenguaje se ve comprometido, como son los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), síndrome de Williams (SW), déficit semántico-pragmático, etc. Estos estudios pueden adolecer de una exposición pormenorizada de una teoría subyacente médica o psicológica de los déficits lingüísticos, pueden estar carentes de comparaciones sistemáticas con otros grupos poblacionales con otros déficits lingüísticos o con desarrollo típico del lenguaje, pero al final, lo que desde una óptica lingüística interesa es la descripción lo más detallada posible de las características lingüísticas de ese paciente, lo que permitirá enfocar la intervención al logopeda; o, por otro lado, lo que también interesa, aunque con fines más puramente investigadores, es intentar extraer una caracterización concreta de los aspectos del lenguaje comunes a un grupo poblacional concreto con alteraciones lingüísticas, lo que favorecerá llegar a conclusiones que permitan caracterizar de manera lo más precisa posible el lenguaje de esa patología concreta, independientemente de otras variables: nivel de C.I., edad, sexo, etc.

Sin embargo, la mera descripción lingüística de una patología, implica ser consciente de la necesidad de otros datos que normalmente no están a disposición del lingüista y que sesgan necesariamente la información resultante de datos lingüísticos propios. Es decir, si evaluamos el lenguaje de un deficiente mental, podemos caracterizar perfectamente como lingüistas su lenguaje, tanto la forma, como el contenido y su uso, y extraer unas conclusiones determinadas, sin embargo, estas conclusiones no podremos generalizarlas dado que en el ejemplo propuesto es determinante la información relacionada con su C.I, que nos proporciona la edad mental real, la edad cronológica, el sexo, etc. Tener en cuenta estos datos, junto con los datos lingüísticos previamente obtenidos, va a permitir que podamos o no generalizarlos a otras personas con el mismo tipo de problemas, la misma edad mental, la misma edad cronológica y el mismo sexo.

Lingüística y pruebas de evaluación del lenguaje

El interés por describir aspectos concretos del lenguaje, en cualquiera de sus niveles ha interesado desde siempre. Su caracterización permite conocer la conducta lingüística, por ello es importante saber cuál es su desarrollo, pues, como observan Triadó y Forns (1989), ello nos permitirá, por un lado identificar los elementos adquiridos en las diferentes etapas del desarrollo; por otro, esa identificación permite conocer qué es esperable o no que se produzca en una determinada etapa; por último, podremos determinar el nivel evolutivo del niño comparándolo con el orden evolutivo.

La descripción más objetiva y sistemática de la conducta lingüística se suele llevar a cabo por medio de la realización de pruebas de evaluación, es decir, por medio de procedimientos intencionados, sistemáticos y continuos que permiten obtener información sobre diferentes aspectos relacionados con el lenguaje, que es el caso que nos ocupa. Otros métodos, como la recogida de datos lingüísticos en situaciones ecológicas, son más costosos de aplicar (por lo que supone la recogida y análisis de los datos), no están baremados, y la información que aportan es de carácter individual.

La evaluación tiene que ver con la valoración de un determinado fenómeno y su enjuiciamiento por parte de un profesional. Para llevar a cabo una correcta evaluación, en este caso logopédica, se necesita tener una buena formación por parte del evaluador. Así, cuando afrontamos la evaluación de los aspectos fonéticos y fonológicos debemos tener claro que ambas disciplinas son diferentes y que mientras la una se centra en la pronunciación correcta, la otra se

centrará en caracterizar los sonidos que se pronuncian según sus rasgos distintivos. Si hablamos del componente gramatical, debemos saber que lo que estamos valorando son aspectos de morfología y sintaxis.

Evaluación fonológica

Hemos dicho más arriba que se suele adoptar una perspectiva evolutiva a la hora de diseñar pruebas de evaluación lingüística. Si observamos con detenimiento las pruebas que existen en el mercado español con relación a la competencia fonético-fonológica o gramatical, veremos que parten de premisas evolutivas, sin embargo se dejan de lado aspectos lingüísticos que no tienen implicación evolutiva directa, pero sí implicación respecto al propio funcionamiento del sistema lingüístico; i.e. desde una perspectiva evolutiva las consonantes líquidas arrojan un porcentaje de error en su adquisición del 55,1% (Serra, 1984), y, sin embargo, son fonemas de frecuencia alta (Quilis y Esqueva, 1980), concretamente la /l/ tiene una frecuencia de aparición en el sistema del español de 4,23 y la /r/ de 3,26. Debemos tener en cuenta que la /s/ tiene la frecuencia más alta de aparición con un 8,32, seguido por la /t/, la /d/ y la /k/ con frecuencias de 4'53, 4'24 y 3'98 respectivamente. Es decir, los datos evolutivos y los datos del sistema no parecen ponerse de acuerdo.

Si seguimos los datos de Serra, vemos que las consonantes oclusivas, junto con las nasales, son las que menos dificultad presentan en su adquisición (7'6%). Desde el punto de vista del análisis lingüístico las consonantes /p/, /t/ /k/ tienen una alta tasa de frecuencia en la lengua española, mientras que la /g/ y la /b/ tienen una frecuencia de 0'94 y 2'37 respectivamente.

Con respecto a las fricativas el nivel de dificultad es medio en la escala propuesta por Serra siendo el porcentaje de error de 10'6. Desde la óptica lingüística la presencia de las fricativas en el sistema es baja, a excepción de la /s/, que es la consonante con mayor tasa de aparición en el español estándar.

Menor dificultad	>	>>	>>>	Mayor dificultad
Nasales (1,7%)	Oclusivas (7,6%)	Fricativas (10,6%)	Líquidas (55,1%)	Vibrante múltiple (55,1%)

1. Porcentajes de error por categorías de sonidos (Serra, 1984)

fonema	frecuencia	Fonema	frecuencia	fonema	Frecuencia	fonema	frecuencia
/i/	7,38	/p/	2,77	/f/	0,55	/ʃ/	0,37
/e/	14,67	/b/	2,37	/θ/	1,45	/l/	4,23
/a/	12,19	/t/	4,53	/s/	8,32	/ʎ/	0,38
/o/	9,98	/d/	4,24	/x/	0,57	/r/	3,26
/u/	3,33	/k/	3,98	/j/	0,41	/r/	0,43
		/g/	0,94	/m/	3,06	/R/	1,93
		/B/	0,03	/n/	2,78		
		/D/	0,31	/μ/	0,25		
		/G/	0,28	/N/	4,86		

2. Frecuencia de aparición de los fonemas del español (Quilis y Esqueva, 1980)

Todas las lenguas del mundo poseen sonidos vocálicos y consonánticos, es un universal lingüístico; pero el hecho de que existan estos tipos de sonidos no significa que todas las lenguas los agrupen del mismo modo, ni que esas agrupaciones sean agrupaciones más o menos comunes dentro de una lengua dada. Existen estudios sobre la frecuencia de patrones de la estructura silábica; así, por ejemplo, observamos que hay un patrón silábico dominante en español que es CV (frec. 57'12), seguido de CVC (frec. 24'47). Mientras que otros patrones son bastante poco frecuentes: VC (frec. 8'3), CCVC (frec. 1'2) CCV (frec.4'7). Sin embargo, es apreciable que la presencia de patrones silábicos de baja tasa de aparición se encuentran representados con alta frecuencia relativa en los ítems que se presentan al niño para evaluar su competencia fonético-fonológica. De este modo encontramos en varias de las pruebas que evalúan el nivel fonético-fonológico palabras del tipo: *estrella* (VC-CCV-CV), *espada* (VC-CV-CV), *crystal* (CCVC-CVC), *plancha* (CCVC-CV), *blanco* (CCVC-CV), *tres* (CCVC), *flecha* (CCV-CV), *clase* (CCV-CV), *pueblo* (CVV-CCV) y otros más.

Tipo silábico	Frecuencia
CV	58,45
CVC	27,35
V	5,07
CCV	4,70
CCVC	1,12
CVCC	Menos de 1
VCC	Menos de 1
CCVCC	Menos de 1

3. Frecuencia de combinaciones fonológicas del castellano (Navarro, 1966)

Evaluación gramatical

Con respecto al nivel gramatical las pruebas tienden a aunar el componente morfológico y el sintáctico en uno, de modo que los primeros ítems que se evalúan suelen tener que ver con aspectos morfológicos y una buena parte restante con elementos estructurales.

En las pruebas de corte gramatical se evalúan tanto los procesos de comprensión como de expresión, si bien estos procesos se evalúan siguiendo “un manual de gramática normativa o tradicional” en su análisis. Este tipo de análisis deja de lado aspectos puramente sociolingüísticos en los que se tiene en cuenta la variación diatópica y diastrática existente en la propia lengua (Fernández Pérez, 2002).

Las pruebas de lenguaje en general, independientemente del nivel de análisis lingüístico que se esté evaluando, deben centrarse en la evaluación de la competencia comunicativa; de este modo, el lenguaje se convierte en un código de reglas flexibles, lo que permite al hablante adaptar sus emisiones, gracias a esta productividad, con sus peculiaridades funcionales y codificadoras (Fernández Pérez, 2002). Es por este motivo que el patrón mal llamado de normalidad no existe, y será muy difícil poder determinar las características lingüísticas reales del hablante, pues sabemos que no hace falta tener un lenguaje reducido, ausente o desviado para cometer multitud de errores que en un caso de alteración lingüística penalizaríamos, dado que el ajustarse al supuesto patrón de normalidad en las pruebas de evaluación hace que registremos errores de carácter sutil y poco relevantes en muchas ocasiones, para poder concluir que el lenguaje carece de ciertos elementos que quizá no estén asociados a cierta funcionalidad.

En una prueba de evaluación lingüística del español se evalúan formas verbales irregulares en pasado y se pretende elicitarse emisiones del tipo: “anduviste”, “condujiste” y “cupe”. Todos sabemos, aunque también todos a quien llegará este trabajo sean lingüistas, que estas formas tienen una frecuencia de uso baja y que normalmente tienden a sustituirse: “andaste”, “conduciste”, “cabía/entraba”. Esto es un hecho y no debemos ser ciegos ante ello.

Por otro lado es corriente encontrar que al evaluar formas de pasado, lo habitual es evaluar el uso o conocimiento del pretérito perfecto simple o indefinido. Sin embargo, esta perspectiva es inflexible. El español tiene muchas maneras de indicar acciones pasadas, por el mismo uso de otras formas de pasado, como por medio del presente, etc. Muchos de los ejemplos que se aportan en las pruebas, se pueden sustituir perfectamente por medio del pretérito

perfecto compuesto y no hay necesidad de penalizarlo, como de hecho se hace con:

Ayer comió un helado

Para este ítem podemos obtener emisiones del tipo “ayer he comido un helado”, emisión que, a ojos de un experto de la lengua, es a todas luces incorrecta; sin embargo es aceptable y muchos hablantes la utilizan.

Con respecto a la utilización de morfemas derivativos, ¿hasta qué punto debemos evaluar la utilización de morfemas irregulares, muchos de ellos desconocidos o poco usados por los hablantes de la lengua, así como el propio lexema?

Jabalíes, colibríes

Esta persona es de Londres. Entonces es.... (Londinense)

¿Hasta qué punto es relevante analizar la comprensión y producción de los demostrativos “ése” y “aquel”, cuando el segundo apenas se utiliza en la comunicación diaria? Es cierto que ambos elementos existen en la caracterización del sistema de la lengua española, pero su existencia no implica su uso, otro tanto sucede con las oraciones pasivas. Hay una insistencia general en evaluar la comprensión y evaluación de las pasivas en español cuando éstas están en desuso real en la lengua oral. Este dato denota además la importancia de la influencia de los modelos anglosajones en el diseño de las pruebas de evaluación. Efectivamente, en el inglés, la estructura de la pasiva es bastante común en la lengua hablada, pero no así en el español.

Evaluar este tipo de ítems supone no tener en cuenta los elementos que se usan en la comunicación diaria cotidiana de cualquier hablante; en este lenguaje en uso vemos que la lengua está llena de variaciones idiolectales, dialectales, jergas, etc. que no se tienen en cuenta en las pruebas de evaluación de corte lingüístico. Es necesario que el evaluador tenga en cuenta estos hechos porque si no dispone de conocimientos suficientes sobre el lenguaje, penalizará emisiones producidas o comprendidas dentro de una franja de funcionalidad, tomándolas como incorrectas y, por tanto, penalizadas, puesto que no se ajusta a los criterios de la prueba, como es el caso del uso del pronombre personal con función de complemento (*le, lo*). En algunas pruebas españolas se da como correcta una emisión que es leísta:

El papá les besa

(en la parte de comprensión y en la que la referencia del pronombre *les* son un niño y una niña)

De igual manera en el ejemplo

La mamá le viste

(en expresión en la que la referencia del pronombre *le* es un niño)

En ambos ejemplos existe la posibilidad de utilizar “los”/“lo” (en el primer ejemplo sería lo normativamente correcto; en el segundo, el leísmo es aceptado por la RAE). Si el evaluado usara el pronombre “lo” en cualquiera de los dos casos, debería tomarse como correcto, hecho éste que no es contemplado en la prueba.

En el segundo ejemplo se añade el factor repetición y memoria a corto plazo, ya que la producción se basa en una emisión previamente dada por el evaluador, que el niño debe repetir, y en la que se valora el uso del pronombre; sin embargo, independientemente de si la prueba evalúa o no la producción, es muy frecuente que el niño emita una frase del tipo:

La mamá viste al niño

En este caso, en que no se produce el pronombre, ¿damos el ítem como malo, siendo la expresión correcta?

También es cierto que muchas veces se pide comprender emisiones que muy pocas veces se realizan en el uso cotidiano oral de la lengua:

La que no es rubia salta

La que es rubia salta

Muchas veces da la impresión de que nos encontramos ante frases de gramático o lingüista, que sólo se encuentran en libros de gramática y que no van más allá, pues nadie las usa, y que sirven únicamente para ejemplificar determinadas construcciones posibles.

Otro tema que se plantea en las pruebas de evaluación lingüística es que los dibujos presentan dificultad para llegar al ítem que se considera correcto. Es decir, ante la emisión correcta sin pronombre del ejemplo anterior, ¿qué posibilidades plantea el dibujo para desencadenar la respuesta correcta? En cierto modo se solventaría esta cuestión creando un marco de referencia en que se contextualizara el dibujo para que el evaluado pudiera sustituir el sintagma *al niño*, por *le/lo*, dado que sería un elemento contextualizado y consabido al que podría aplicarse ya el pronombre, pero entonces la prueba se haría demasiado larga.

En otras ocasiones, vemos que el ítem en cuestión se puede corresponder con varios dibujos, no sólo con uno, en muchas

ocasiones el elemento gramatical en cuestión supone no excluir ningún elemento o excluir todos menos uno, lo que suscita problemas de inferencia en muchos evaluados, sobre todo en niños pequeños.

I.e. el niño debe señalar *Las niñas tienen muñecas*, y hay dos dibujos, en el primero sólo las niñas y todas las niñas tienen muñecas en un conjunto de niñas y niños; en el segundo dibujo, sólo hay niñas y sólo dos de ellas tienen muñecas ¿Qué valor lógico damos al determinante: *todas las niñas tienen muñecas* (y no los niños), o *sólo algunas de las niñas tiene muñecas*?

Conclusiones

Desde una perspectiva lingüística no creemos que las pruebas fonológicas y gramaticales tengan en cuenta los aspectos reales de la lengua en uso. Las pruebas fonológicas se atienen excesivamente a criterios evolutivos, mientras que las gramaticales se ajustan a criterios de índole normativa. En la elaboración de las pruebas para evaluar estos dos niveles de análisis no se ha tenido en cuenta la realidad funcional de las piezas del sistema y su lugar en él.

Como hemos ido mostrando, la mayoría de las pruebas gramaticales revisadas se ajustan a criterios normativos que están lejos de reflejar el componente gramatical desde un punto de vista funcional. Las pruebas, en general, no tienen en cuenta criterios sociolingüísticos, lo cual limita la visión real del lenguaje de la persona evaluada y restringe las posibilidades creativas que el mismo lenguaje ofrece, siempre y cuando esta creatividad entre dentro de los criterios de gramaticalidad. Desde los propios tests de evaluación lingüística se persigue una respuesta unívoca a un estímulo visual que ofrece varias posibilidades.

En las pruebas fonológicas los ítems lingüísticos no son representativos del sistema; por una parte, los esquemas silábicos propuestos son, en ocasiones, de baja frecuencia en la lengua, no sólo por la sílaba en sí sino por los efectos de coarticulación. Esto es, si el patrón VC es de baja frecuencia y la utilización de grupos consonánticos CCV también, una palabra como “estrella” (VC-CCV-CV) no sería una palabra representativa del sistema de la lengua española, en cambio sí lo serían, por ejemplo, “español” (VC-CV-CVC), “pala” (CV-CV), etc., que contienen combinaciones fonológicas asociadas a patrones silábicos más frecuentes en el sistema lingüístico español.

Según nuestro criterio una buena prueba para evaluar la competencia fonológica debería combinar criterios de

representatividad del sistema junto con criterios evolutivos. Esto es, proporcionar palabras no mayores de tres sílabas, con predominancia de acentuación llana, con patrones silábicos frecuentes, y teniendo en cuenta criterios de coarticulación y de frecuencia de fonemas de la lengua. A su vez, deberemos tener en cuenta los fonemas que se presumen adquiridos en el niño en un momento dado de su evolución.

En la línea de Bates *et al.* (1995) concluimos que es necesario ajustarnos a parámetros cualitativos de variación sociolingüística contrastada y representativa en la lengua, que permitan garantizar la frontera entre lo “típico” –con todas sus variedades– y lo “no típico”, y no tildar de atípico o desviado cualquier manifestación que diste de lo normativo y no contemple el uso real, muchas veces alejado de la norma.

Una buena base de información lingüística permitirá al evaluador o aplicador de las pruebas lingüísticas más flexibilidad a la hora de interpretar los resultados.

Por otro lado, desde el punto de vista de la creación de pruebas de evaluación del sistema lingüístico, deberían tomarse en consideración los criterios arriba mencionados. Los datos que hemos presentado aquí son solamente una pequeña muestra de lo que es la realidad lingüística reflejada en los tests que existen hoy día en el mercado y cuyo uso está generalizado.

Referencias bibliográficas

- Aguado, G. (1989): *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de evaluación del TSA*. CEPE. Madrid.
- Bates, E; Dale, P.S; Thal, D. (1995): “Individual differences and their implications for Theories of Language Development”. En Fletcher y McWhinney (eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell. Disponible en <http://crl.ucsd.edu/courses/commdis/pdf/Bates-Dale-Thal.pdf>
- Bosch, L. (1984): “El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación”. En M. Siguán (Ed.) *Estudios de Psicología del lenguaje Infantil*. Pirámide. Madrid.
- Bosch, L. (2004): *Evaluación fonológica del habla infantil*. Masson. Barcelona.
- Crystal, D. (1986): *Clinical Linguistics*. Edward Arnold. Londres.
- Fernández Pérez, M. (2002): “Importancia de los modelos lingüísticos en el estudio de los trastornos comunicativos”. En Hernández Sacristán y Serra Alegre (coords.) *Estudios de Lingüística Clínica*. Valencia. Nau Llibres.
- Guerra, R. (1983): Recuento estadístico de la sílaba en español. *Estudios de Fonética*. Vol 1: 9-112. *Collectanea Phonetica*, VII. Madrid. CSIC.
- Monfort, M; Juárez, A. (1999): *Registro Fonológico Inducido*. CEPE. Madrid

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje*, coord. por C. Hernández y M. Veyrat. ISBN: 84-370-6576-3

Elena GARAYZÁBAL HEINZE y Magdalena CAPÓ JUAN
El papel del lingüista en la evaluación del lenguaje: el componente fonológico y gramatical

- Moreno, J. M; García-Baamonde, M^a E. (2003): *Guía de recursos para la evaluación del lenguaje*. Editorial CCS, Madrid.
- Navarro, T. (1966): *Estudios de Fonología Española*. Las Américas Publishing Company. Nueva York.
- Quilis, A; E, M. (1980): “Frecuencia de fonemas en el español hablado”. *Lingüística Española Actual*.. Vol. 11(1): 1-25.
- Perkins, H; Howard, S. (1995): *Case studies in clinical linguistics*. Whurr Publishers. Londres.
- Puyuelo, M; Wiig, E; Renom, J; Solanas, A. (2000): *BLOC. Bateria de Lenguaje Objetiva y Criterial*. Masson. Barcelona
- Serra, M. (1984): “Normas estadísticas de articulación para población escolar de tres a siete años en el área metropolitana de Barcelona”. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*. Vol. III, nº 4: 232-235. 1984.
- Triadó, C; Forns, M. (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Anthropos. Barcelona.

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje*, coord. por C. Hernández y M. Veyrat. ISBN: 84-370-6576-3