

13	10	6è primària i pares.	Pediatre planta Hospital.	Servei Hospital.	Pediatria	Intent suïcidi. problemes d'aprenentatge.	de Pare, mare i germana de 15 anys.
14	8	3er primària	Pares.	Servei Hospital.	Pediatria	Problemes mal comportament a l'escola i baix rendiment. Pors.	de Pare, mare i germana petita de 4 anys.
15	10	5è primària	La mare.	Servei Pediatria.	de	Problemes de rendiment escolar, manca d'atenció, agressivitat, insomni.	de Mare i ell. Pares seperats. Va amb el pare (s'ha tornat a casar) cada 15 dies.
16	11	6è primària	La mare.	Escola.		Problemes de lecto-escritura. Cefalees.	de Mare, pare i ella.
17	6	1er Primària	Pares.	Escola.		Greus problemes d'aprenentatge, bloqueig davant lo acadèmic, enuresis, molta por al fracàs.	Pare, mare i germana gran de 8 anys, i ell.
18	11	6è Primària	La mare.	Servei de l'Hospital	Pediatria	Dificultats d'aprenentatge, encopresis (incontinència anal) i rabietes.	Mare, germà (20 anys que no hi sol ser mai) i ell. Pares seperats. El pare és absernt.
19	11	5è Primària (repeteix)	Pares.	Servei Hospital	Pediatria	Greus dificultats d'aprenentatge. pors a la nit.	Mare, pare i germà de 13 anys.
20	6	1er primària	Els pares demanen al neuropediatre de la UNPP.	Servei Hospital	Pediatria	Dificultats per adquirir un llenguatge fluid, endarreriment a l'escola. Pors i inseguretats.	Mare, pare i germà gran (12 anys).

## FASE 2: VALORACIÓ COGNITIVA: DN-CAS.

En aquest apartat presentem els resultats obtinguts en la primera valoració dels processos cognitius elaborada a través de la bateria DN: CAS. Aquests

resultats, en format quadre, hi destaquem el número del cas corresponent, el valor final<sup>2</sup> que se li dona a la planificació, simultani, atenció i seqüencial en termes de puntuacions estàndards, essent la mitjana de les escales a 100 i la desviació en 15. Així doncs, els resultats són els següents:

**Taula VI: Resultats dels processaments cognitius en la primera valoració cognitiva.**

CAS	Planning1 (PL1)*	Simultani1 (SIM1)*	Atenció1 (AT1)*	Seqüencial1 (SEQ1)*
1	104	83	98	67
2	79	89	86	81
3	73	98	69	71
4	85	96	90	88
5	81	92	112	100
6	94	104	77	94
7	92	100	94	104
8	79	89	75	91
9	61	67	65	63
10	89	127	92	100
11	77	81	61	90
12	79	87	88	90
13	98	106	102	84
14	81	89	84	84
15	85	92	98	104
16	89	83	96	92
17	94	112	97	111
18	87	94	88	92
19	59	60	59	71
20	92	104	92	98

<sup>2</sup> Calculat a partir de la suma de la correcció dels tres subtests corresponents a cadascuna de les escales, i posteriorment, fent la seva conversió segons l'edat corresponent al nen/a. Correcció realitzada segons els criteris i puntuació establerta en el DN: CAS (Das & Naglieri, 1997)

*\* Abreviatures que més endavant s'utilitzaran per designar els diferents processos, on s'especifica amb el número u darrera per evidenciar que és el valor del procés cognitiu corresponent de la primera aplicació.*

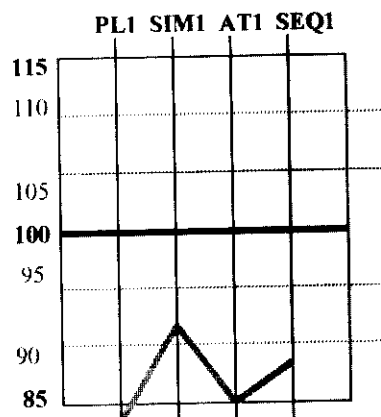
Essent aquests resultats molt diversos, hem cregut convenient fer un quadre on expressem més sintetitzada la informació rellevant que ens aporten aquestes dades.

**Taula VII: Resultats globals de la primera valoració cognitiva.**

	N	$\bar{X}$	Desviació estàndard	Puntuació màxima	Puntuació mínima
<b>Planning</b>	20	83.90	11.24	104	59
<b>Simultani</b>	20	92.95	15.17	127	60
<b>Atenció</b>	20	86.15	14.31	112	59
<b>Seqüencial</b>	20	88.75	13.03	111	63

La representació gràfica de les mitjanes dels processos cognitius són presentats en la taula següent, on es pot observar visualment el perfil cognitiu que adopta:

**Taula VIII: Representació gràfica de les mitjanes dels processaments cognitius en la primera valoració cognitiva.**



### **FASE 3: ELABORACIÓ DE LA BASE DE DADES: SPSS.**

En aquesta fase explicitada en l'apartat de metodologia, no s'obtenen uns resultats, sinó que la introducció en el SPSS de les dades obtingudes de les dues valoracions dels processos cognitius segons PASS aconseguides arrel de l'aplicació de la bateria DN:CAS (fases 2 i 5), ens facilita i permet l'obtenció dels resultats essencials de la investigació per tal de poder-ne extreure, de la mostra, unes primeres conclusions. Aquests resultats juntament amb els comentaris pertinents els trobarem en la fase en què es fa l'estudi comparatiu dels resultats (fase 6), un cop finalitzada la recerca de camp pròpiament dita.

### **FASE 4: ESTUDI DE CASOS.**

En aquesta fase presentem els "resultats" obtinguts arrel de la intervenció emocional desenvolupada segons els principis del Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista-Estratègic, ja extensament comentat. Evidentment, aquests resultats no són numèrics, ni es poden quantificar. És per aquesta raó, que no només anotem el resultat obtingut, sinó també el procés seguit per arribar al final de la intervenció<sup>3</sup>. Aquest seguiment és presentat de forma molt esquemàtica, i potser on s'hi trobi a faltar informació per poder copsar l'essència del procediment però com ja hem comentat amb anterioritat, és la forma que hem considerat més adient d'acord amb el tarannà del present projecte de tesi.

És per això, que realitzem el fitxa tècnica, per tal d'agilitzar la informació, i on anem anotant aquells aspectes més rellevants que es van desenvolupant durant la intervenció realitzada. Aquest fitxa tècnica consta dels següents apartats: nº cas, edat, curs, qui fa la demanda, estructura familiar, motiu de la demanda, durada de la intervenció, resultats de la primera valoració cognitiva amb el DN:CAS diferenciant els seus quatre processos, i el resum de la intervenció

---

<sup>3</sup> Fins el moment present de la redacció del projecte.

emocional realitzada (tant amb el nen/a com amb els pares). Dins aquest últim apartat, cal tenir en compte els següents punts:

- evidentment, el contingut presentat en aquesta és la interpretació feta com a terapeuta de diferents informacions tant de tipus verbal com no verbal, observades en el desenvolupament de les entrevistes.
- per tant, el format respon a l'extracció d'alguns dels moments<sup>4</sup> més rellevants de les entrevistes de cada cas per tal que ens podem fer una idea del procediment que s'utilitza en la UNPP, i dels canvis que es van produint.
- Aquest apartat consta de: les *creences emmascaradores*, aquelles creences negatives que ens impedeixen arribar a les creences de fons, i per tant, que són necessàries desmontar per poder dur a terme una intervenció fructífera. Aquestes creences no es presenten segons l'ordre en què es van donar a les entrevistes ja que algunes d'elles es van anar repetint en diferents sessions i tampoc es presenten en la seva totalitat sinó aquelles més rellevants.
- També hi trobem una part anomenada *Intervenció* on es presenta el tipus de recurs<sup>5</sup> utilitzat per tal de desmontar la creença anterior i sempre utilitzant un llenguatge verbal molt obert (sense imposició, llibertat d'expressió, preguntes obertes, empatia...). Cal tenir en compte, que la intervenció no té un efecte immediat, és a dir, pel sol fet d'intervenir sobre una creença no vol dir que acte següent ja s'hagi produït un canvi, sinó que al nostre entendre (i corroborat) és com si *anessim semblant "bombes" en les persones, les quals explotaran quan aquesta persona ho vivenciï en el seu precís moment*, quan la persona estigui preparada i es produeixin canvis en l'entorn que ha propiciat la seva situació. El que sí es dona en la intervenció diària és un canvi d'actitud, predisposició per venir... Però el canvi vindrà quan

---

<sup>4</sup> Aquest fet pot portar a pensar que el procediment és molt "simple" de dur a terme però no és així ja que en el moment de la entrevista intervien molts factors, i circumstàncies (que poden dificultar o facilitar el procés d'intervenció) i que no poden ser contemplats en un quadre-resum com el que nosaltres presentem.

<sup>5</sup> Hi ha recursos que són inherents en el llenguatge utilitzat pel terapeuta en l'entrevista com pot ser les preguntes obertes, l'acompassament, la formulació hipotètica, anclatge, despertar l'interès... i les quals s'utilitzen en molts moments de l'entrevista, sense que necessàriament es faci davant d'una creença.

la persona visqui vivències i decisions que corrobordin el missatge que porten aquelles *bombes*.

- És per això, que al final de cada cas presentem un breu resum del desenllaç d'aquest cas fins al moment.
- Així doncs, Passem, doncs, a presentar una fitxa tècnica per a cada cas on hi ha un breu resum de la tasca realitzada:

<b>Nº CAS</b>	1			
<b>EDAT</b>	15			
<b>CURS</b>	4rt ESO			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	La mare demana hora al neuropediatre de la UNPP.			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Mare i ella. Pares seperats. El pare no el veu des de fa dos anys.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Problemes d'aprenentatge, de relació amb els companys. se la veu trista i desanimada. Mals de cap i panxa			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 9 Sessions amb els pares: 4			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 104	<b>Simultani:</b> 83	<b>Atenció:</b> 98	<b>Seqüencial:</b> 67
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>Tinc la culpa del que em passa. Si tinc mal de cap els pares estan per mi.</i>	Metàfora Tipus I: parallamps. Interrupció del patró. Metàfora Tipus I: calaixos – mosso. Metàfora tipus I: motxil.la. Metàfora tipus II. Hipnosi ericksoniana. Prescripció del símptoma.		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>Tinc la culpa de no tenir amics.</i>	Acompassament. Metàfora tipus II. Metàfora tipus I: pluja, accident. Interrupció del patró.		<i>No valc res.</i>
	<i>Si no estudio la mare almenys està per mi.</i>	Acompassament. Confusió mental. Encadenament de metàfores: tipus I. tipus II. tipus III.		<i>La mare no m'estima.</i>
	<i>No serveixo per estudiar, i no en tinc ganes</i>	Metàfora tipus I: taula. Acte exemplificador. Metàfora tipus II. Interrupció del patró.		<i>No sóc intel.ligent.</i>

<b>MARE</b>	<i>No faig mai res ben fet perquè sempre poso nerviosa a la meva mare.</i>	Acompassament. Acte exemplificador. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Falsa opció d'alternativa.	<i>Sóc mala filla, perquè sóc responsable de l'estat d'ànim de la meva mare.</i>
	<i>Només val la gent que és guapa. (avaluació externa)</i>	Despertar la curiositat. Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Reenquadrar.	<i>No valc res.</i>
	<i>No puc fer res per canviar la meva situació. La vida és així.</i>	Despertar la curiositat. Subratllat analògic. Metàfora tipus II, III. Il·lusió d'opció. Pregunta amb efecte de polaritat.	<i>No sóc capaç de canviar les coses. Por al canvi. No sóc capaç de decidir (no sé decidir).</i>
	<i>Si estudia és perquè li compro coses.</i>	Acompassament.	<i>Ella és el problema, i quan ella ho vol.</i>
	<i>Deu fer alguna cosa perquè a tot arreu la rebutgin. (ella és el problema)</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Interrupció del patró.	<i>Mentre el problema sigui ella, jo no haig de mirar els meus. No sóc capaç d'afrontar-ho.</i>
	<i>Les coses si els hi explico les ha d'entendre per força.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Acte exemplificador. Interrupció del patró.	<i>Els bons pares tenen fills intel·ligents. No sóc bona mare.</i>
	<i>Com a mare, haig de ser més que ella.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització sentiments.	<i>Sóc mala mare.</i>
<i>Ella sent molta protecció cap a mi, es sent culpable de la meva situació.</i>	Acompassament. Verbalització sentiments.	<i>Sense ella no sóc ningú. No importo.</i>	
<i>No la puc perdre, ha d'estar per mi.</i>	Acompassament. Preescrípció. Despertar la curiositat. Confusió mental. Metàfora tipus I.	<i>No valc com a persona.</i>	
<b>DESENLLAÇ</b>	Després d'haver passat 6 mesos d'intervenció continuada, es produeix la desaparició del símptoma, malgrat això, observem la gran necessitat que visqui vivències on ella prengui decisions, tingui responsabilitat... és per això, que es creu convenient que assiteixi, aprofitant els mesos d'estiu, a l'aula com a col.laboradora de la mestra de l'aula hospitalària. Es considera que, a nivell acadèmic, l'avenç ha estat BONA. Es creu important continuar la intervenció per tal que es produeixi un canvi definitiu a nivell familiar. El cas no es dona per tancat, però es produeix un temps d'impàs degut a les vacances d'estiu.		

<b>Nº CAS</b>	2			
<b>EDAT</b>	12			
<b>CURS</b>	6è. Primària (un curs repetit)			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	pares			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pare, mare i germana de 7 anys i ell.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Problemes de lecto-escritura, rendiment escolar i cefalees i marejos.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 12 Sessions amb els pares: 6			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 79	<b>Simultani:</b> 83	<b>Atenció:</b> 86	<b>Seqüencial:</b> 81
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>Tinc la culpa del que em passa. Si tinc mal de cap els pares estan per mi.</i>	Metàfora Tipus I: parallamps. Interrupció del patró. Metàfora Tipus I: calaixos – mosso. Metàfora tipus I: motxil·la.		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>No puc controlar el mal de cap.</i>	Preescripció. Hipnosi ericksoniana. Reenquadrar. Interrupció del patró.		<i>Els pares no m'estimen..</i>
	<i>Tria tu, jo no vull.</i>	Acte exemplificador: vivència d'èxit, vivència que ell pot decidir. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.		<i>Tinc por a equivocar-me. No sé decidir.</i>
	<i>El meu pare no s'equivoca, ell sempre té raó.</i>	Metàfora tipus I : llibre instruccions, escola de pares. Metàfora tipus II.		<i>Tinc por a equivocar-me. Equivocar-se és de tontos.</i>
	<i>Si demostró que sé fer coses, i ho faig ràpid intel·ligent.</i>	Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Encadenament de metàfores. Formulació hipotètica. Acte exemplificador.		<i>Sóc tonto.</i>
	<i>Sóc intel·ligent</i>	Metàfora tipus I: micos, arquitecte. Interrupció del patró. Vivència d'èxit.		<i>Sóc tonto.</i>
	<i>Faig les coses malament perquè així s'enfaden.</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I: pluja, excursió, enfadar-se. (encadenament de metàfores) Interrupció del patró.		<i>Els pares no m'estimen.</i>



	No explico coses als meus pares perquè ells no confien en mi. Tot em surt malament, tinc mala sort.	Metàfora tipus I. II. Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Vivència.	No m'expliquen les coses perquè sóc tonto. Sóc un desastre
<b>PARES</b>	Vosaltres, com a professionals ens heu de dir què fer.	Confusió mental. Metàfora tipus II. II. lusió d'opció. Verbalització dels sentiments. Despertar la curiositat.	Por a equivocar-se com a pares. Som mals pares.
	El nostre fill és el problema.	Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Despertar la curiositat	La culpa és nostra.
	Ell no té independència (sobreprotecció)	Metàfora tipus II. Prescripció. Despertar la curiositat	El nostre fill no és normal, i no és capaç de fer res com cal
	Si no l'ajudés en els estudis no s'ensortiria. No confio en ell. Una bona mare ajuda al seu fill en tot	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Subratllat analògic.	Sóc mala mare.
	Per ser algú ha de tenir estudis	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Pregunta o instrucció amb efecte de polaritat.	Els bons pares tenen fills perfectes. No sóc bona mare, i bon pare.
<b>DESENLLAÇ</b>	Després de 6 mesos d'intervenció continuada, es produeix la desaparició del símptoma i el nen comença a mostrar més seguretat amb ell mateix, pren petites decisions, i té iniciativa pròpia. Es considera que MILLORA a nivell acadèmic. Es creu important continuar la intervenció per tal que es produeixi un canvi definitiu a nivell familiar. El cas no es dona per tancat, però es produeix un temps d'impàs degut a les vacances d'estiu.		

<b>Nº CAS</b>	3			
<b>EDAT</b>	16			
<b>CURS</b>	4rt ESO			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	pares			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pares i ell (fill únic).			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Els mestres diuen que s'adorm a classe. Rendiment escolar fluix.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 11 Sessions amb els pares: 5			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 73	<b>Simultani:</b> 98	<b>Atenció:</b> 69	<b>Seqüencial:</b> 71
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	Creences emmascaradores	Intervenció (recurs)		Creença de fons (no emmascaradora)

**NEN/A**

<i>No puc controlar la son.</i>	Preescrípció. Hipnosi ericksoniana. Reenquadrar. Interrupció del patró	Tinc la culpa d'adormir-me. Sóc un desastre.
<i>No estic atent a classe perquè m'adormo.</i>	Metàfores tipus I. Interrupció del patró.	No sóc capç d'ensortir-me'n als estudis, no sóc intel·ligent.
<i>Si m'adormo és com si no hi fos i no es posen en mi.</i>	Metàfores tipus II. Acte exemplificador. Instrucció amb efecte de polaritat. Falsa opció d'alternatives.	No valc perquè tinc por a afrontar-m'hi.
<i>Tot m'és igual.</i>	Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Formulació hipotètica. Interrupció del patró.	Por a equivocar-se. No sé decidir
<i>A mi no m'afecten les coses.</i>	Acompassar. Verbalització dels sentiments. Metàfores tipus II. Interrupció del patró. Falsa opció d'alternatives.	Tinc por a que em facin mal. No valc.
<i>Faig el boig perquè m'agrada el risc.</i>	Acompassament. Metàfora tipus II.	Ningú em valora. No sóc res: només amb les motos.
<i>No confien en mi però jo tampoc vull.</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfores tipus II.	No sóc digne de ser estimat pels meus pares.
<i>No ho faig perquè no vull.</i>	Acompassament. Metàfores tipus II. Interrupció del patró. Acte exemplificador.	No sóc capaç de fer-ho, sóc tonto.
<b>PARES</b>		
<i>Una bona mare està sempre sobre del seu fill.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. II.	No sóc bona mare, en quan té problemes.
<i>No pot deixar d'estudiar perquè sinó no serà ningú.</i>	Acompassament. Encadenament de metàfores. Confusió mental. Subratllat analògic.	Un bon fill és perfecte. Sóc mala mare.
<i>No és capaç de valer-se per si sol, sense mi. (només el tinc amb ell)</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus II. Prescripció. Despertar la curiositat. Confusió mental.	No valc com a persona. Estic sola. No em sento estimada.
<i>Si té problemes és perquè és tonto (ell és el problema)</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfores de tipus II. Interrupció del patró.	Por a afrontar-se als problemes (com a pares). No valem com a pares.
<i>Com a pare haig de portar els diners a casa i res més. Sóc qui mana a casa.</i>	Acompassament. Metàfores tipus I. II.	Sóc important en tant tinc decisió i poder. En el fons, no em sento important pel sol fet de ser persona.
<i>Les decisions de casa i el meu fill depenen de mi i prou.</i>	Acompassament. Metàfores tipus I. II.	Un bon pare alligona al seu fill amb autoritat.

<b>DESENLLAÇ</b>	Després de 6 mesos d'intervenció continuada, es produeix la desaparició del símptoma i el nen comença a mostrar més seguretat amb ell mateix, pren petites decisions ( com per ex. Canvi d'escola), s'estabilitza les relacions familiars ja que la qualitat de relació entre el nen i els seus pares ha millorat considerablement i es considera que tots tenen ara les estratègies per poder-la anar millorant. Per això, es creu convenient proposar al nen i la seva família deixar en les seves mans la possible continuïtat del cas (ja que cal que canviïn per si sols). Accepten la nostra proposta i acordem que si necessiten ajuda sempre els atendrem amb els braços ben oberts. A nivell acadèmic, es considera que l'avenç ha estat BONA.
------------------	---

<b>Nº CAS</b>	4			
<b>EDAT</b>	9			
<b>CURS</b>	5è primària			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	pares			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pare, mare i germana de 16 anys, i ell.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Rendiment escolar baix, inquiet, moltes infeccions d'orina, electros, i pors.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 10 Sessions amb els pares: 5			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 85	<b>Simultani:</b> 96	<b>Atenció:</b> 90	<b>Seqüencial:</b> 88
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>No em puc controlar. Em poso nerviós.</i>	Acompassament. Metàfores tipus I.		<i>Tinc la culpa del que em passa. Sóc un desastre.</i>
	<i>No hi puc fer res perquè noestic bé del cap..</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Metàfora tipus III. Interrupció del patró. Prescripció del símptoma.		<i>No serveixo, sóc tonto.</i>
	<i>Estic malalt, i no hi puc fer res.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments. Falsa opció d'alternatives. Hipnosi ericksoniana. Saturació dels canals d'informació.		<i>Por a equivocar-se. No sé decidir.</i>
	<i>Qui la fa la paga.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Falsa opció d'alternatives.		<i>Sóc important en tant sóc valent.</i>
	<i>Vull fer el que jo vulgui</i>	Acompassament. Despertar la curiositat. Confusió mental. Saturació dels canals d'informació. Metàfora tipus I.		<i>No valc.</i>

	<p>No m'importa que es fotin amb mi.</p> <p>No m'agrada l'escola és un avorriment.</p>	<p>Acompassament. Metàfora tipus I.</p> <p>Acompassament. Metàfora tipus I. II. III. Instrucció amb efecte de polaritat.</p>	<p>No sóc important, no em valoren.</p> <p>No m'ensurto, no sóc intel·ligent.</p>
<b>PARES</b>	<p>Una bona mare està sempre sobre del seu fill.</p> <p>De petit no vaig poder està per ell (sentiment de culpa)</p> <p>No és capaç de valer-se per si sol, sense mi.</p> <p>El meu fill és un malalt. Ell és el problema.</p> <p>Ja n'estic farta, ara (mare) vaig a la meva.</p>	<p>Acompassament. Preescripció del símptoma. Metàfora tipus I.</p> <p>Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II.</p> <p>Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Acte exemplificador.</p> <p>Acompassament. Metàfora tipus I. II. Reenquadrar. Acte exemplificador.</p> <p>Acompassament. Metàfora tipus I. Subratllat analògic. Anclatge. Confusió mental. Formulació hipotètica.</p>	<p>No sóc bona mare, en quan té problemes.</p> <p>Sóc mala mare i ningú em valora.</p> <p>Uns bons pares no deixen el seu fill sol. Som mals pares.</p> <p>Por a afrontar-se als problemes (com a pares). No valem com a pares.</p> <p>No em sento estimada. No valc res, i no importo a ningú.</p>
<b>DESENLLAÇ</b>	<p>Després de vuit mesos d'intervenció, amb alguns parèntesis per el mig (ja que desapareixen durant un mes i mig), es produeix la desaparició del símptoma i el nen comença a funcionar amb més independència (seguretat d'ell mateix, comprensió de la situació, no sentiment de culpa...) i comencen a sorgir els problemes de més arrel, ja que s'han anat desmontant els comportaments emmascaradors. Es considera que és BONA el seu canvi a nivell acadèmic. Es creu important continuar la intervenció per tal que es produeixi un canvi definitiu a nivell familiar. El cas no es dona per tancat, però es produeix un temps d'impàs degut a les vacances d'estiu.</p>		

<b>Nº CAS</b>	5
<b>EDAT</b>	8
<b>CURS</b>	4rt. Primària
<b>QUI FA DEMANDA</b>	La mare
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Conviu amb la mare, germana de 16 a. i avis materns. a casa d'aquests últims. Pares separats. Està amb el pare els caps de setmana.
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Dificultats de lecto-escritura (dislèxia), insomni.
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 11 Sessions amb els pares: 5

DN-CAS	Planning: 81	Simultani: 92	Atenció: 112	Seqüencial: 100
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>No se què em passa.</i>	Preescripció. Hipnosi ericksoniana. Reenquadrar. Interrupció del patró		<i>Tinc la culpa. Em sento malament.</i>
	<i>No puc controlar no poder dormir.</i>	Metàfores tipus I. Interrupció del patró.		<i>no valc res.</i>
	<i>Si no puc dormir estan per mi.</i>	Metàfores tipus II. Acte exemplificador. Instrucció amb efecte de polaritat. Falsa opció d'alternatives.		<i>No em sento estimada.</i>
	<i>Qui s'equivoca és tonto.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. II. Formulació hipotètica.		<i>No sóc intel·ligent. Por a equivocar-se</i>
	<i>No m'importa quedar-me sola.</i>	Acompassament. Verbalització sentiments. Acte exemplificador. Encadenament de metàfores.		<i>No importo a ningú. No valc.</i>
<b>MARE</b>	<i>La nena és molt enganzosa, despistada i nerviosa (ella és el problema)</i>	Acompassament. Confusió mental. Metàfora I. Interrupció del patró.		<i>Por a enfrontar-se als propis problemes. No sóc capaç d'afrontar-ho.</i>
	<i>A vegades fa les coses malament expressament. (ella és el problema)</i>	Acompassament. Metàfores I. II. Acte exemplificador.		<i>Por a enfrontar-se als propis problemes. No sóc capaç d'afrontar-ho.</i>
	<i>Em necessita, perquè ho vol saber tot sinó es preocupa (sobreprotecció)..</i>	Metàfora tipus II Preescripció. Despertar la curiositat. Formulació hipotètica.		<i>Si em necessita, sóc imprescindible. Per tant, no em sento important. Sóc mala mare.</i>
	<i>No marxem de casa els pares perquè ja hi estema bé.</i>	Acompassament. Verbalització sentiments. Metàfora tipus II. I.		<i>Por al canvi. Por a equivocar-se. No sóc capaç d'afrontar-ho.</i>
	<i>No la puc deixar sola (sobreprotecció)</i>	Metàfora tipus II Preescripció. Despertar la curiositat. Formulació hipotètica		<i>Si em necessita, sóc imprescindible. Per tant, no em sento important.</i>
	<i>No crec que hi hagi cap inconvenient amb el company que tinc.</i>	Acompassament. II. lusió d'opció. Subratllat analògic. Metàfora tipus I.		<i>Por al canvi. Por a equivocar-se. No sé decidir.</i>
	<i>Al pare no li explico res perquè tampoc no li interessa.</i>	Acompassament. Verbalització sentiments. Metàfora tipus II. I.		<i>Jo sóc imprescindible, el pare no. No sóc important.</i>

<b>DESENLLAÇ</b>	Després de sis mesos d'intervenció continuada i havent desaparegut el símptoma inicial es comencen a observar millores importants a nivell emocional. disminueix el bloqueig emocional davant tasques acadèmiques i per això el seu avenç és BONA. Es considera important dur a terme una continuïtat, i ajudar a la nena a protegir-se i intentar que es produïxin canvis en la dinàmica familiar per tal que no propiciïn els comportaments emmascaradors de la nena. Cal que cada membre afronti el seu problema.
------------------	--

<b>Nº CAS</b>	6			
<b>EDAT</b>	13			
<b>CURS</b>	1er ESO			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	La mare			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Mare (47 anys), germà (17 anys) i ell. Pares separats. El pare (61) té dos fills més, germanastres, amb els quals el nen no hi té relació.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Problemes de rendiment escolar, de relació i de conducta amb la mare. Mals de panxa i vòmits.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 9 Sessions amb els pares: 7			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 94	<b>Simultani:</b> 104	<b>Atenció:</b> 77	<b>Seqüencial:</b> 94
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>No se què em passa.</i>	Acompasament. Metàfores tipus I.		<i>Tinc la culpa. Em sento malament, sóc un desastre.</i>
	<i>No puc controlar els mals de panxa.</i>	Acompasament. Metàfora tipus I. Metàfora tipus III. Interrupció del patró. Prescripció del símptoma.		<i>no valc res.</i>
	<i>La mare em posa molt nerviós, només pensa en ella i és injusta. Ella és el problema.</i>	Acompasament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments. Falsa opció d'alternatives. Hipnosi ericksoniana. Saturació dels canals d'informació.		<i>No sóc important per la meua mare.</i>
	<i>Jo sóc diferent.</i>	Acompasament. Metàfora tipus I, II. Acte exemplificador		<i>Ningú m'estima. No sóc ningú.</i>
	<i>Sóc tonto si no em surt allò difícil.</i>	Acte exemplificador. Metàfora tipus I.		<i>No sóc intel·ligent</i>
	<i>M'és igual venir o no (passotisme)</i>	Acompasament. Metàfores tipus I, II.		<i>Por a equivocar-se. No sé decidir.</i>
	<i>La mare no em preocupa, ella és el problema.</i>	Formulació hipotètica. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I, II.		<i>Jo tinc part de culpa. Em sento malament.</i>

**PARES**

<i>Si no faig el que la mare vol, està per mi.</i>	Acompassar. Metàfores tipus I. II.	<i>La mare no m'estima. No sóc digne de ser estimat</i>
<i>El pare no es cuida dels fills.</i>	Acompassament. Verbalització Sentiments. Metàfora tipus II.	<i>Em sento sola, ningú em fa cas.</i>
<i>Els meus fills no em tenen en compte.</i>	Acompassament. Verbalització Sentiments. Metàfora tipus II.	<i>El meus fills no m'estimen. No sóc important per ells. Sóc mala mare.</i>
<i>El nen no vol venir perquè el tracteu com un nen petit.</i>	Acompassament. Falsa opció d'alternativa. Anclatge. Vivència.	<i>Sóc mala mare, jo no el puc ajudar i he hagut de demanar ajuda a fora de casa. Sóc mala mare.</i>
<i>Si ploro vol dir que em sap greu (paper víctima)</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.	
<i>Estic molt hé sola.</i>	Verbalització dels sentiments. Subratllat analògic. Instrucció amb efecte de polaritat.	<i>Ningú m'estima, no valc res.</i>
<i>Es culpa meva ( incongruent amb el que fa). Sentiment de culpa.</i>	Confusió mental. Subratllat analògic Metàfora tipus I. II.	<i>Sóc mala mare.</i>
<i>Sóc mare per damunt de tot.</i>	Acompassament. Metàfores I. II. Acte exemplificador.	<i>No valc com a persona independent.</i>
<i>He volgut per mi allò que pensava que els altres voldrien de mi.</i>	Acompassament. Metàfora I. II. Interrupció del patró. Sobrecàrrega dels canals d'accés d'informació.	<i>No valc per mi mateixa</i>
<i>Fa temps que vull marxar de casa per estar tranquil.la.</i>	Confusió mental. Subratllat analògic Metàfora tipus I. II.	<i>Por a afrontar el seu problema. No sóc capaç.</i>
<i>No pot ser que els meus fills vagin en contrameva.</i>	Metàfora tipus II. I. Interrupció del patró	<i>Sóc igual de mala mare que la meva.</i>
<i>Jo no tinc cap problema.</i>	Acompassament. Confusió mental. Hipnosi. Reenquadrar. Metàfora I.	<i>Ningu m'estima. No sóc digne de ser estimat</i>
<i>Estic malament per culpa del meu fill.</i>	Acompassament. Metàfores I. II. Acte exemplificador.	<i>No sóc capaç de fer res ben fet. No valc.</i>
<i>Jo em preocupo molt per al meu fill</i>	Metàfora tipus II. I.	<i>No serveixo com a mare. No em sento bona mare.</i>
<i>No el puc deixar fer els deures sol, perquè no se'n sortirà (el nen és el problema)</i>	Metàfora tipus II. I.	<i>Ningú em necessita. No valc res.</i>

<b>DESENLLAÇ</b>	Després de 6 mesos d'intervenció amb el nen, al qual ajudem bàsicament a protegir-se i a saber <i>caminar sol</i> , i havent desaparegut el símptoma considerem oportú espaiar les seves visites i augmentar les de la mare, ja que observem que és imprescindible per al bon desenvolupament del cas. La mare accepta, però al cap de un mes i en el moment d'haver d'enfrontar-se a ella mateixa, anul·la la visita i no tornen més. A nivell acadèmic l'avenç del nen és espectacular i per tant, el considerem com a BONA.
------------------	--

<b>Nº CAS</b>	7			
<b>EDAT</b>	10			
<b>CURS</b>	6è. Primària			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	La mare			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Mare, pare, germà de 7 anys, i ell.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Problemes escolars, manca d'atenció, nerviosisme (balanceig). Pors a les nits, inseguretats.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 10 Sessions amb els pares: 6			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 92	<b>Simultani:</b> 100	<b>Atenció:</b> 94	<b>Seqüencial:</b> 104
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>No se què em passa.</i>	Acompassament. Metàfores tipus I.		<i>Tinc la culpa. Sóc un desastre.</i>
	<i>No puc controlar els mals de panxa.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Prescripció del símptoma.		<i>no valc res.</i>
	<i>Si tinc por els pares estan per mi.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments. Saturació dels canals d'informació.		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>Jo no tinc cap problema.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. II. Acte exemplificador Anclatge.		<i>Por a enfrontar-se als propis problemes. No sóc capaç d'afrontar-ho.</i>
	<i>Si sé més que els altres sóc superior.</i>	Acte exemplificador. Metàfora tipus I.		<i>Em sento inferior (inseguretats)</i>
	<i>Jo passo de tot, no m'afecta.</i>	Acompassar. Metàfores tipus I. II. Anclatge.		<i>M'importa el que els altres pensin de mi. Em sento poca cosa.</i>



<b>PARES</b>	<i>Si em porto malament, em fan cas i sóc important.</i>	Formulació hipotètica. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II.	<i>No sóc important per ningú.</i>
	<i>Contestar ràpid és ser intel·ligent.</i>	Acompassar. Metàfores tipus I. II. Anclatge. Subratllat analògic.	<i>No sóc intel·ligent.</i>
	<i>Haig de fer les coses que els altres em diuen.</i>	Formulació hipotètica. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II. Interrupció del patró.	<i>Por a equivocar-se. No sé decidir.</i>
	<i>Es desordenat i no esta atent. (ell és el problema)</i>	Confusió mental. Subratllat analògic Metàfora tipus I. II.	<i>Por a enfrontar-se als propis problemes. No sóc capaç d'afrontar-ho.</i>
	<i>Sense mi no s'ensurtirà.</i>	Acompassament. Metàfora I. II. Interrupció del patró. Sobrecàrrega dels canals d'accés d'informació	<i>No em sento estimada, ningú em fa cas.</i>
	<i>Haig de controlar-lo. Una bona mare controla el seu fill.</i>	Metàfora tipus II. I.	<i>Sóc mala mare.</i>
	<i>Una bona mare està sempre sobre del seu fill.</i>	Acompassament. Preescripció del símptoma. Metàfora tipus I.	<i>No sóc bona mare, en quan té problemes.</i>
	<i>De petit no vaig poder estar per ell (sentiment de culpa)</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II.	<i>Sóc mala mare i ningú em valora.</i>
	<i>No és capaç de valer-se per si sol, sense nosaltres.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Acte exemplificador.	<i>Uns bons pares no deixen el seu fill sol. Som mals pares.</i>
	<i>Ja n'estic farta, ara (mare) vaig a la meva.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Subratllat analògic. Anclatge. Confusió mental. Formulació hipotètica.	<i>No em sento estimada. No valc res, i no importo a ningú.</i>
<b>DESENLLAÇ</b>	Després de 6 mesos d'intervenció amb el nen, al qual ajudem bàsicament a protegir-se i a saber <i>caminar sol</i> , i havent desaparegut el símptoma considerem oportú espaiar les seves visites fins que ja li donem l'alta. A nivell acadèmic l'avenç del nen és espectacular i per tant, el considerem com a BONA.		

<b>Nº CAS</b>	8
<b>EDAT</b>	11
<b>CURS</b>	6è primària
<b>QUI FA DEMANDA</b>	La mare
<b>ESTRUCTURA</b>	Parc, mare, germana (23 anys) i germà (15 anys) i ella.

FAMILIAR				
MOTIU DE LA DEMANDA		Problemes greus d'aprenentatge. cefalees.		
DURADA		Sessions amb el nen/a: 15 Sessions amb els pares: 7		
DN-CAS		Planning: 79	Simultani: 89	Atenció: 75
RESUM INTERV. EMOCIONAL		Creences emmascaradores	Intervenció (recurs)	Seqüencial: 91
NEN/A				Creença de fons (no emmascaradora)
	<i>No se què em passa .</i>		Acompassament. Metàfores tipus I.	<i>Tinc la culpa. sóc un desastre.</i>
	<i>No puc controlar els mals de panxa.</i>		Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Prescripció del símptoma.	<i>no valc res.</i>
	<i>Si tinc por els pares estan per mi.</i>		Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments	<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>No m'agrada anar a l'escola, és molt avorrit.</i>		Metàfora tipus I: micos, arquitecte. Interrupció del patró. Vivència d'èxit.	<i>No sóc intel·ligent. No sóc capaç de fer bé les coses.</i>
	<i>Tria tu, jo no vull.</i>		Acte exemplificador: vivència d'èxit. vivència que ell pot decidir . Metàfora tipus I. Interrupció del patró.	<i>Tinc por a equivocar-me. No sé decidir. No sóc capaç.</i>
	<i>Tot em surt malament, tinc mala sort.</i>		Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Vivència.	<i>Sóc un desastre. No valc res.</i>
	<i>El meu pare no s'equivoca, ell sempre té raó.</i>		Metàfora tipus I : llibre instruccions. escola de pares. Metàfora tipus II.	<i>Tinc por a equivocar-me. Equivocar-se és de tontos.</i>
	<i>Si demostró que sé fer coses,i ho faig ràpid sóc intel·ligent.</i>		Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Encadenament de metàfores. Formulació hipotètica. Acte exemplificador.	<i>Sóc tonto.</i>
	<b>PARES</b>			
	<i>Vosaltres com a professionals ens heu de donar la solució.</i>		Confusió mental. Metàfora tipus II. Il·lusió d'opció. Verbalització dels sentiments. Despertar la curiositat.	<i>Por a equivocar-se com a pares. Som mals pares.</i>
	<i>Jo com a mare, haig de portar el pes de la família.</i>		Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II.	<i>No importo a ningú. No em sento estimada.</i>
	<i>Sense mi no s'ensortirà ningú (sóc imprescindible)</i>		Metàfora tipus II. Prescripció. Despertar la curiositat	<i>El nostre fill no és normal, i no és capaç de fer res com cal</i>

	<p><i>Si no l'ajudés en els estudis no s'ensortiria. No confio en ell. Una bona mare ajuda al seu fill en tot</i></p> <p><i>El nostre fill és el problema.</i></p> <p><i>Per ser algú ha de tenir estudis</i></p>	<p>Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Subratllat analògic.</p> <p>Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Despertar la curiositat</p> <p>Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Pregunta o instrucció amb efecte de polaritat.</p>	<p><i>Sóc mala mare.</i></p> <p><i>La culpa és nostra.</i></p> <p><i>Els bons pares tenen fills perfectes. No sóc bona mare, i bon pare.</i></p>
<b>DESENLLAÇ</b>	Després de 9 mesos d'intervenció continuada, es produeix la desaparició del símptoma i la nena comença a mostrar més seguretat amb ell mateix, pren petites decisions, i té iniciativa pròpia. Es considera que <b>MILLORA</b> a nivell acadèmic. A nivell familiar hi ha hagut canvis però la intervenció encara no es dona per acabada en cap dels dos nivells.		

<b>Nº CAS</b>	9			
<b>EDAT</b>	13			
<b>CURS</b>	6è primària			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	La mare			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pare, mare i ella. És filla única, adoptada quan tenia 6 anys d'un país sudamericà. No es coneix res del seu historial des del seu naixement fins que l'adopten.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Greus problemes d'aprenentatge, dislèxia, mala relació companys, mals de panxa.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 10 (més tres mesos diaris aula) Sessions amb els pares: 5			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 61	<b>Simultani:</b> 67	<b>Atenció:</b> 65	<b>Seqüencial:</b> 63
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>No puc controlar els mals de cap.</i>	Acompassament. Metàfores tipus I.		<i>Tinc la culpa.. em sento malament, sóc un desastre.</i>
	<i>Si tinc mal de cap estan per mi.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Preescripció del símptoma.		<i>No m'estimen No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>Jo no puc fer-hi res.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments		<i>Tinc la culpa. Sóc un desastre.</i>
	<i>Els pares no confien en mi perquè ho faig tot malament.</i>	Metàfora tipus I: micos, arquitecte. Interrupció del patró. Vivència d'èxit.		<i>No m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>

	<i>No em deixen decidir.</i>	Acte exemplificador. vivència d'èxit. vivència que ell pot decidir. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.	<i>Por a equivocar-se, no sé decidir.</i>
	<i>Si no trec bones notes estant per mi.</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Vivència.	<i>No m'estimen No sóc intel·ligent.</i>
	<i>Els tenen la culpa de tot.</i>	Metàfora tipus I : llibre instruccions. escola de pares. Metàfora tipus II.	<i>El problema sóc jo. Por a enfrontar els propis problemes.</i>
	<i>Estaria millor si no m'haguessin adoptat.</i>	Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Encadenament de metàfores. Formulació hipotètica. Acte exemplificador.	<i>No sóc ningú, no sóc important.</i>
	<i>Haig de ser igual que els altres, i fer el que em diguin</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Acte exemplificador.	<i>No sóc valorada. Ningú em vol.</i>
	<i>Ser diferent no és bo.</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Falsa opció d'alternativa. Saturació dels canals d'accés d'informació.	<i>Sóc inferior. Em sento malament.</i>
<b>PARES</b>	<i>El nostre fill és el problema.</i>	Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Despertar la curiositat	<i>La culpa és nostra.</i>
	<i>Jo no tinc cap problema.</i>	Acompassament. Confusió mental. Hipnosi. Reenquadrar. Metàfora I.	<i>Ningu m'estima. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>Ell no té independència (sobrepotecció)</i>	Metàfora tipus II. Prescripció. Despertar la curiositat	<i>El nostre fill no és normal, i no és capaç de fer res com cal</i>
	<i>Si no l'ajudes en els estudis no s'ensortiria. No confio en ell. Una bona mare ajuda al seu fill en tot</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Subratllat analògic.	<i>Sóc mala mare.</i>
	<i>Per ser algú ha de tenir estudis</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Pregunta o instrucció amb efecte de polaritat.	<i>Els bons pares tenen fills perfectes. No sóc bona mare, i bon pare.</i>
<b>DESENLLAÇ</b>	Havent realitzat tres mesos de teràpia, i degut a les característiques peculiars del cas, considerem oportú (havent desaparegut el símptoma) la derivació a l'aula hospitalària, on assistirà cada matí en horari escolar en substitució de l'escola ordinària. Aquest canvi es produeix principalment, perquè veiem com cal potenciar els seus èxits (acte exemplificador) com a persona, donant-li responsabilitats, capacitat de decisió, hàbits... ja que aquest servei ho permet. Malgrat això, periòdicament es continuen realitzant entrevistes individualitzades. A nivell familiar no hi ha una participació. Es considera que a nivell acadèmic MILLORA.		

<b>Nº CAS</b>	10			
<b>EDAT</b>	10			
<b>CURS</b>	6è primària			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Pares			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pare, mare i ell			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Etiquetat de superdotat però amb problemes de rendiment escolar i comportament. Absències i marejos.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 15 Sessions amb els pares: 6			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 89	<b>Simultani:</b> 127	<b>Atenció:</b> 92	<b>Seqüencial:</b> 100
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>Si em marejo els pares estan per mi.</i>	Metàfora Tipus I: parallamps. Interrupció del patró. Metàfora Tipus I: calaixos, mosso. Metàfora tipus I: motxil·la.		<i>Tinc la culpa del que em passa. Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>No puc controlar el mareig.</i>	Preescripció. Hipnosi ericksoniana. Reenquadrar. Interrupció del patró.		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat.</i>
	<i>No ho faig perquè no em deixen triar.</i>	Acte exemplificador: vivència d'èxit. vivència que ell pot decidir. Metàfora tipus I: llibre instruccions Interrupció del patró.		<i>Tinc por a equivocar-me. Jo no sé decidir</i>
	<i>El meu pare no s'equivoca, ell sempre té raó.</i>	Metàfora tipus I : llibre instruccions. escola de pares. Metàfora tipus II.		<i>Tinc por a equivocar-me. Equivocar-se és de tontos.</i>
	<i>Si demostró que sé fer coses, i ho faig ràpid i intel·ligent.</i>	Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Encadenament de metàfores. Formulació hipotètica. Acte exemplificador.		<i>Sóc tonto.</i>
	<i>Dependent del dia sóc intel·ligent i altres no.</i>	Metàfora tipus I: micos, arquitecte. Interrupció del patró. Vivència d'èxit.		<i>No sóc intel·ligent.</i>

<b>PARES</b>	<i>Els pares s'enfaden perquè faig les coses malament.</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I: pluja. excursió. enfadar-se. (encadenament de metàfores) Interrupció del patró.	<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat.</i>
	<i>M'agrada molt estar sol.</i>	Metàfora tipus I. II.	<i>Em sento sol, i malament.</i>
	<i>Tinc mala sort.</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Vivència.	<i>Sóc un desastre</i>
	<i>El nostre fill ha de ser superdotat.</i>	Confusió mental. Metàfora tipus II. II. lusió d'opció. Verbalització dels sentiments. Despertar la curiositat.	<i>Som bons pares en tant quan tenim un fill perfecte.</i>
	<i>El problema és el mestre que el tracta malament.</i>	Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Despertar la curiositat	<i>Nosaltres també som el problema. No som capaços d'afrontar-lo.</i>
	<i>Ell no té independència (sobrepotecció)</i>	Metàfora tipus II. Prescripció. Despertar la curiositat	<i>El nostre fill no és normal, i no és capaç de fer res com cal</i>
	<i>Si no l'ajudés en els estudis no s'ensortiria. No confio en ell. Una bona mare ajuda al seu fill en tot.</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Subratllat analògic.	<i>Sóc mala mare.</i>
	<i>Per ser algú ha de tenir estudis</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Pregunta o instrucció amb efecte de polaritat.	<i>Els bons pares tenen fills perfectes. No sóc bona mare, i bon pare.</i>
<b>DESENLLAÇ</b>	Després de 9 mesos d'intervenció més o menys continuada, es produeix una millora i desaparició del símptoma i el nen comença a millorar emocionalment ja que no mostra angoixa i malestar emocional denotat en un inici. Arribats a aquest punt es considera que, a nivell acadèmic, la seva millora és BONA. Seguidament, l'objectiu és refermar la seva identitat personal, i per tant, la seguretat en si mateix ja que seran els seus fonaments per anar construint-se.		

<b>Nº CAS</b>	11
<b>EDAT</b>	11
<b>CURS</b>	5è primària
<b>QUI FA DEMANDA</b>	La mare, a petició de l'escola.
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Mare, pare i ell. Té un germà independitzat (drogadicte) i un germà mitjà que es va morir d'accident.
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Baix rendiment escolar, problemes de comportament a l'escola, mals de cap.
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 10

Sessions amb els pares: 5				
DN-CAS	Planning: 77	Simultani: 81	Atenció: 61	Seqüencial: 90
RESUM INTERV. EMOCIONAL	Creences emmascaradores	Intervenció (recurs)		Creença de fons (no emmascaradora)
NEN/A	<i>Si tinc mal de cap els pares estan per mi.</i>	Metàfora Tipus I: parallamps. Interrupció del patró. Metàfora Tipus I: calaixos, mosso. Metàfora tipus I: motxilla.		<i>Tinc la culpa del que em passa. Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>No puc controlar el mal de cap.</i>	Preescripció. Hipnosi ericksoniana. Reenquadrar. Interrupció del patró.		<i>Els pares no m'estimen.. No sóc digne de ser estimat.</i>
	<i>Si faig riure als companys, aquests estan per mi.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Anclatge.		<i>Ningú es preocupa per mi, ningú em valora. No tinc res.</i>
	<i>Si faig tonteries no he d'estar atent a classe.</i>	Metàfora tipus I: micos, arquitecte. Interrupció del patró. Vivència d'èxit.		<i>No sóc capaç de fer res ( no sóc intel·ligent)</i>
	<i>La feina de les mares és controlar. Si no estan a sobre meu no m'estimen.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Interrupció del patró. Subratllat analògic.		<i>No sóc digne de ser estimat.</i>
	<i>M'és igual que els pares no m'expliquin res.</i>	Acompassament. Verbalització de sentiments. Metàfora tipus II, III.		<i>No sóc digne de que m'estimin ni em valorin.</i>
	<i>S'ha de fer el que jo digui, si es fa el que jo dic sóc important.</i>	Acompassament. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Anclatge.		<i>No sóc important.</i>
	<i>És millor que decideixin els altres.</i>	Acompassament. Falsa opció d'alternativa. Confusió mental. Acte exemplificador.		<i>Por a equivocar-se. No sé decidir.</i>
PARES	<i>Sempre ha estat molt nerviós però això no ens ha suposat mai cap problema.</i>	Acompassament. Formulació hipotètica. Despertar la curiositat. Encadenament de metàfores.		<i>No sóc capaç d'afrontar els propis problemes.</i>
	<i>Només es queixa la mestra i acabes pensant que li han agafat mania.</i>	Acompassament. Verbalització sentiments. Confusió mental. Metàfora tipus I.		<i>No sóc capaç d'afrontar els propis problemes de la família. No valc. Sóc mala mare.</i>
	<i>Haig de tenir content al meu fill perquè sinó s'enfada és molt exigent.(mare)</i>	Anclatge. Metàfora tipus I. Preescripció. Subratllat analògic.		<i>No em sento important per ningú.</i>
	<i>La culpa és dels mestres que l'exigeixen i no el saben tractar.</i>	Despertar la curiositat. Formulació hipotètica. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.		<i>La culpa és nostra. Som uns mals pares.</i>

	<i>(mare) nosaltres a casa estem molt bé, no tenim cap problema.</i>	Acompassament. Verbalització sentiments. Anclatge. Metàfora tipus II Interrupció del patró.	<i>No sóc capaç d'afrontar els propis problemes.</i>
	<i>La vida és injusta i no s'hi pot fer res.</i>	Acompassament. Verbalització sentiments. Encadenament de metàfores.	<i>No em sento bé amb mi mateixa i els altres.</i>
	<i>Les mares han d'estar a sobre dels seus fills.</i>	Acompassament. Anclatge.	<i>Ningú està per mi, no tinc res.</i>
	<i>A casa no hi pot haver-hi problemes. Tothom s'avé.</i>	Acompassament. Despertar la curiositat. Formulació hipotètica. Metàfora tipus I. Interrupció del patró	<i>Ningú està pendent de cap altre. No sóc important.</i>
<b>DESENLLAÇ</b>	Després d'un primer període de tres mesos d'intervenció, desapareix el cas, retornant després de dos mesos amb els problemes més agreujats. Es dur a terme una intervenció amb el nen/a continuada desembocant amb la desaparició del símptoma, fet que ocasiona la desaparició del problema aparent. En aquest moment, a nivell acadèmic les progressions del nen/a han estat considerades com a BONA, i per això, es considera prioritària desenvolupar una intervenció més dirigida a la família (en aquest cas sobretot pares), fet que ocasiona una altre desaparició.		

<b>Nº CAS</b>	12			
<b>EDAT</b>	10			
<b>CURS</b>	5è primària.			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Mare			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pare, mare i dos germans més grans (de 19 i 13 anys)			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Etiquetada de dislèxia, cefalees i pors.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 15 Sessions amb els pares: 7			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 79	<b>Simultani:</b> 87	<b>Atenció:</b> 88	<b>Seqüencial:</b> 90
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>Si tinc mal de cap i pors els pares estan per mi.</i>	Metàfora Tipus I: parallamps. Interrupció del patró. Metàfora Tipus I: calaixos, mosso. Metàfora tipus I: motxilla.		<i>Tinc la culpa. Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>No puc controlar el mal de cap i la por.</i>	Prescripció. Hipnosi ericksoniana. Reenquadrar. Interrupció del patró.		<i>Els pares no m'estimen.. No sóc digne de ser estimat.</i>



	<p>No em vull fer gran, estic molt bé.</p> <p>No ho faig perquè no en tinc ganes.</p> <p>Estic malalta i no hi puc fer res.</p> <p>Els pares sempre estan tristos, són així.</p> <p>M'agrada molt estar sola.</p> <p>Els pares no s'equivoquen mai i sempre parlen de les seves coses a soles.</p>	<p>Acompasament. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Falsa opció d'alternativa.</p> <p>Acompasament. Encadenament de metàfores.</p> <p>Confusió mental. Metàfora tipus II.</p> <p>Formulació hipotètica Despertar la curiositat. Metàfora tipus II, III. Interrupció del patró.</p> <p>Acompasament. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Anclatge.</p> <p>Acompasament. Falsa opció d'alternativa. Confusió mental. Acte exemplificador.</p>	<p>No sóc responsable, no sé decidir i tinc por a equivocar-me.</p> <p>No sóc intel·ligent.</p> <p>No sóc igual que els altres, no sóc normal</p> <p>És culpa meva, no sóc digne de que m'estimin.</p> <p>Ningú em fa cas, em sento malament, no valc.</p> <p>No confien en mi, no valc res, no sóc important, ni digne de ser estimada.</p>
<b>PARES</b>	<p>És immadura, infantil i no vol créixer. (ella és el problema)</p> <p>Sense mi no s'ensurtirà</p> <p>Ella es fa venir els mals de cap i pors. Està malalta. (ella es el problema)</p> <p>(pare) jo estic treballant molt i no tinc temps per tonteries.</p> <p>(mare) no la puc deixar sola perquè em necessita (sobrepotecció)</p> <p>Ningú m'entén</p> <p>El meu home mai m'ha acceptat, però és normal, ja se sap els homes són així.</p>	<p>Acompasament. Formulació hipotètica. Despertar la curiositat. Encadenament de metàfores.</p> <p>Acompasament. Verbalització sentiments. Confusió mental. Metàfora tipus I.</p> <p>Anclatge. Metàfora tipus I. Prescripció. Subratllat analògic.</p> <p>Acompasament Formulació hipotètica. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.</p> <p>Acompasament. Verbalització sentiments. Anclatge. Metàfora tipus II Interrupció del patró.</p> <p>Acompasament. Verbalització sentiments. Encadenament de metàfores.</p> <p>Acompasament. Verbalització sentiments. Anclatge.</p>	<p>No sóc capaç d'afrontar els meus problemes.</p> <p>No sóc important per ningú, no valc.</p> <p>No sóc capaç d'afrontar els meus problemes.</p> <p>Sóc mal pare.</p> <p>Sóc mala mare.</p> <p>No sóc important per ningú, no sóc digne de ser estimada</p> <p>No em sento estimada, sóc mala muller.</p>
<b>DESENLLAÇ</b>	<p>Havent-se produït una millora considerada com a BONA, a nivell acadèmic i havent desaparegut el símptoma (amb una durada de 9 mesos). es considera oportú una continuïtat en la intervenció ja que és un cas que s'ha reconduït vers una intervenció cap a la identitat personal ja que és allà on rau el veritable problema de la situació.</p>		

<b>Nº CAS</b>	13			
<b>EDAT</b>	10			
<b>CURS</b>	6è primària			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Pediatre planta. i pares.			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pare, mare i germana de 15 anys.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Intent de suïcidi, problemes de rendiment escolar i cefalees.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 15 Sessions amb els pares: 6			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 98	<b>Simultani:</b> 106	<b>Atenció:</b> 102	<b>Seqüencial:</b> 84
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>No puc controlar els mals de cap.</i>	Acompassament. Metàfores tipus I.		<i>Tinc la culpa. sóc un desastre.</i>
	<i>Si tinc mal de cap estan per mi.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Preescrípció del símptoma.		<i>no valc res.</i>
	<i>Jo no puc fer-hi res.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
	<i>Les persones no canvien.</i>	Metàfora tipus I: micos, arquitecte. Interrupció del patró. Vivència d'èxit.		<i>No sóc intel·ligent. No sóc capaç de fer bé les coses.</i>
	<i>És millor que triïn els altres.</i>	Acte exemplificador: vivència d'èxit, vivència que ell pot decidir. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.		<i>Tinc por a equivocar-me. No sé decidir. No sóc capaç.</i>
	<i>Una persona és millor si els altres l'accepten (avaluació externa)</i>	Acompassament. Metàfora tipus III. Vivència. Acte exemplificador.		<i>Ningú s'interessa per mi, no sóc important.</i>
	<i>Els pares no s'equivoquen mai.</i>	Metàfora tipus I: llibre instruccions, escola de pares. Metàfora tipus II.		<i>Tinc por a equivocar-me. Equivocar-se és de tontos.</i>
	<i>Els primers són els millors.</i>	Acompassament Acte exemplificador.		<i>No sóc ningú.</i>
	<i>No cal que ho faci perquè em sortirà malament.</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Vivència.		<i>Sóc un desastre. No valc res.</i>
	<i>Només sé estudiar memoritzant, i no em surt gaire bé, però vaja!</i>	Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Encadenament de metàfores. Formulació hipotètica. Acte exemplificador.		<i>Sóc tonto.</i>

<b>PARES</b>	<i>Si no estic més per ell pot passar alguna cosa (excessiva sobreprotecció)</i>	Acompassament. Formulació hipotètica. Despertar la curiositat. Encadenament de metàfores.	<i>Por a equivocar-se com a pares. Som mals pares.</i>
	<i>Ningú em fa cas però això li passa a totes les dones.</i>	Acompassament. Formulació hipotètica. Despertar la curiositat. Encadenament de metàfores.	<i>No importo a ningú. No em sento estimada.</i>
	<i>Ell és tonto, li costa concentrar-se</i>	Acompassament. Verbalització sentiments. Confusió mental. Metàfora tipus I.	<i>El nostre fill no és normal, i no és capaç de fer res com cal</i>
	<i>Jo tinc la culpa que tingui aquest problema.</i>	Anclatge. Metàfora tipus I. Preescripció. Subratllat analògic.	<i>Sóc mala mare.</i>
	<i>Sempre li haig d'estar al damunt si no estariem perduts.</i>	Despertar la curiositat. Formulació hipotètica. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.	<i>Sóc mala mare.</i>
	<i>Almenys jo em preocupo per la nostra família.</i>	Acompassament. Verbalització sentiments. Anclatge. Metàfora tipus II Interrupció del patró.	<i>No em sento estimada ni corresposta.</i>
<b>DESENLLAÇ</b>	Després de un període d'intervenció, i havent ajudat al nen per la millora de la seva identitat personal, considerem oportú orientar més les entrevistes vers una intervenció amb pares, tenint en compte que el nen a nivell acadèmic ha millorat substancialment essent la seva millora molt BONA, i que el símptoma ha desaparegut. Davant aquesta demanda, els pares no són capaços encara d'afrontar el seu propi problema i desapareix el cas.		

<b>Nº CAS</b>	14			
<b>EDAT</b>	8			
<b>CURS</b>	3er primària			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Pares			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pare, mare i germana de 4 anys.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Problemes de mal comportament a l'escola i baix rendiment. Pors.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 15 Sessions amb els pares: 5			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 81	<b>Simultani:</b> 89	<b>Atenció:</b> 84	<b>Seqüencial:</b> 84
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>

**NEN/A**

<i>Tinc la culpa del que em passa. Si tinc mal de cap els pares estan per mi.</i>	Metàfora Tipus I: parallamps. Interrupció del patró. Metàfora Tipus I: calaixos – mosso. Metàfora tipus I: motxil.la.	<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
<i>No puc controlar el mal de cap.</i>	Preescripció. Hipnosi ericksoniana. Reenquadrar. Interrupció del patró.	<i>Els pares no m'estimen..</i>
<i>Tria tu, jo no vull.</i>	Acte exemplificador: vivència d'èxit. vivència que ell pot decidir. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.	<i>Tinc por a equivocar-me. No sé decidir.</i>
<i>El meu pare no s'equivoca, ell sempre té raó.</i>	Metàfora tipus I : llibre instruccions. escola de pares. Metàfora tipus II.	<i>Tinc por a equivocar-me. Equivocar-se és de tontos.</i>
<i>Si demostró que sé fer coses, i ho faig ràpid intel.ligent.</i>	Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Encadenament de metàfores. Formulació hipotètica. Acte exemplificador.	<i>Sóc tonto.</i>
<i>Sóc intel.ligent</i>	Metàfora tipus I: micos. arquitecte. Interrupció del patró. Vivència d'èxit.	<i>Sóc tonto.</i>
<i>Faig les coses malament perquè així s'enfaden.</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I: pluja. excursió. enfadar-se. (encadenament de metàfores) Interrupció del patró.	<i>Els pares no m'estimen.</i>
<i>No explico coses als meus pares perquè ells no confien en mi.</i>	Metàfora tipus I. II.	<i>No m'expliquen les coses perquè sóc tonto.</i>
<i>Tot em surt malament, tinc mala sort.</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Vivència.	<i>Sóc un desastre</i>
<b>PARES</b>		
<i>Vosaltres, com a professionals ens heu de dir què fer.</i>	Confusió mental. Metàfora tipus II. Il.lusió d'opció. Verbalització dels sentiments. Despertar la curiositat.	<i>Por a equivocar-se com a pares. Som mals pares.</i>
<i>El nostre fill és el problema.</i>	Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Despertar la curiositat	<i>La culpa és nostra.</i>
<i>Per ser algú ha de tenir estudis</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Pregunta o instrucció amb efecte de polaritat.	<i>Els bons pares tenen fills perfectes. No sóc bona mare, i bon pare.</i>
<i>Si no l'ajudés en els estudis no s'ensortiria.</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II. Interrupció del patró. Subratllat analògic	<i>Sóc mala mare.</i>

<b>DESENLLAÇ</b>	En aquest cas, la intervenció desenvolupada va ser força accidental ja que va ser un període d'intervenció de un any però amb parèntesis. Malgrat això, es va produir la desaparició del símptoma, i davant la negativa dels pares a col·laborar al cent per cent, vam considerar prioritari ajudar al nen a protegir-se, i en definitiva, a millorar la seva identitat personal. En aquest cas, a nivell acadèmic es considera que MILLORA molt en quan a actitud, etc. Però encara té greus dificultats d'aprenentatge, explicats per els processaments cognitius tant baixos que presenta. El cas desapareix.
------------------	--

<b>Nº CAS</b>	15			
<b>EDAT</b>	10			
<b>CURS</b>	5è primària			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Mare			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Mare i ell. Pares separats. Veu al pare periòdicament.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Problemes de rendiment escolar. manca d'atenció, agressivitat, insomni.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 10 Sessions amb els pares: 6			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 85	<b>Simultani:</b> 92	<b>Atenció:</b> 98	<b>Seqüencial:</b> 104
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>No em puc controlar. Em poso nerviós.</i>	Acompassament. Metàfores tipus I.		<i>Tinc la culpa del que em passa. Sóc un desastre.</i>
	<i>No hi puc fer res perquè m'adormo.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Metàfora tipus III. Interrupció del patró. Preescripció del símptoma.		<i>No serveixo, sóc tonto.</i>
	<i>No entenc les coses perquè sempre tinc son.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments. Falsa opció d'alternatives. Hipnosi ericksoniana. Saturació dels canals d'informació.		<i>Por a equivocar-se. No sé decidir.</i>
	<i>Qui la fa la paga.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Falsa opció d'alternatives.		<i>Sóc important en tant sóc valent.</i>
	<i>Vull fer el que jo vulgui</i>	Acompassament. Despertar la curiositat. Confusió mental. Saturació dels canals d'informació. Metàfora tipus I.		<i>No valc.</i>

<b>PARES</b>	<i>No m'importa que es fotin amb mi.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I.	<i>No sóc important, no em valoren.</i>
	<i>No m'agrada l'escola és un avorriment.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. II. III. Instrucció amb efecte de polaritat.	<i>No m'ensurto, no sóc intel·ligent.</i>
	<i>Ell és el problema.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. II. Reenquadrar. Acte exemplificador.	<i>Por a afrontar-se als problemes (com a pares). No valem com a pares.</i>
	<i>Ja n'estic farta, ara (mare) vaig a la meva.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Subratllat analògic. Anclatge. Confusió mental. Formulació hipotètica.	<i>No em sento estimada. No valc res, i no importo a ningú.</i>
	<i>De petit no vaig poder està per ell (sentiment de culpa)</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II.	<i>Sóc mala mare i ningú em valora.</i>
	<i>No és capaç de valer-se per si sol, sense mi.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Acte exemplificador.	<i>Uns bons pares no deixen el seu fill sol. Som mals pares..</i>
	<i>Una bona mare està sempre sobre del seu fill. Haig de controlar-la. Una bona mare controla el seu fill.</i>	Acompassament. Preescrípció del símptoma. Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. I.	<i>No sóc bona mare, en quan té problemes. Sóc mala mare.</i>
<b>DESENLLAÇ</b>	Després de sis mesos d'intervenció es produeix la desaparició del símptoma i el nen comença a tenir més independència (seguretat d'ell mateix, comprensió de la situació, no sentiment de culpa...). en definitiva, millora la seva identitat personal eliminant els comportaments emmascaradors, fet que provoca el sorgiment dels problemes de més arrel. Es considera que és BONA el seu canvi a nivell acadèmic. Es creu important continuar la intervenció per tal que es produeixi un canvi definitiu a nivell familiar. El cas no es dona per tancat, però es produeix un temps d'impàs degut a les vacances d'estiu.		

<b>Nº CAS</b>	16
<b>EDAT</b>	11
<b>CURS</b>	6è primària
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Mare
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Mare, pare i ella
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Problemes de lecto-escritura, cefalees.
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 10 Sessions amb els pares: 5

DN-CAS	Planning: 89	Simultani: 83	Atenció: 96	Seqüencial: 92	
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>	
<b>NEN/A</b>	<i>No se què em passa .</i>	Acompassament. Metàfores tipus I.		<i>Tinc la culpa.. Sóc un desastre.</i>	
	<i>No puc controlar els mals de cap.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Preescrípció del símptoma.		<i>no valc res.</i>	
	<i>Tinc la culpa de la relació dels meus pares.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments. Saturació dels canals d'informació.		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>	
	<i>No vull que es separin.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. II. Acte exemplificador Anclatge.		<i>Por a enfrontar-se als propis problemes.No sóc capaç d'afrontar-ho.</i>	
	<i>Si sé més que els altres sóc superior.</i>	Acte exemplificador. Metàfora tipus I.		<i>Em sento inferior (inseguretat)</i>	
	<i>A vegades tracto malament a la gent, sóc dolenta.</i>	Acompassar. Metàfores tipus I. II. Anclatge.		<i>M'importa el que els altres pensin de mi. Em sento poca cosa.</i>	
	<i>Si em porto malament, em fan cas i sóc important.</i>	Formulació hipotètica. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II.		<i>No sóc important per ningú.</i>	
	<i>Contestar ràpid es ser intel.ligent.</i>	Acompassar. Metàfores tipus I. II. Anclatge. Subratllat analògic.		<i>No sóc intel.ligent.</i>	
	<b>PARES</b>	<i>Ella és el problema</i>	Confusió mental. Subratllat analògic Metàfora tipus I. II.		<i>Por a enfrontar-se als propis problemes. No sóc capaç d'afrontar-ho.</i>
		<i>Sense mi no s'ensurtirà.</i>	Acompassament. Metàfora I. II. Interrupció del patró. Sobrecàrrega dels canals d'accés d'informació		<i>No em sento estimada, ningú em fa cas.</i>
<i>Haig de controlar-la. Una bona mare controla el seu fill.</i>		Metàfora tipus II. I.		<i>Sóc mala mare.</i>	
<i>M'agradaria que fos diferent però les persones són com són.(pare)</i>		Acompassament. Preescrípció del símptoma. Metàfora tipus I.		<i>No vull que sigui com jo perquè sóc un desastre.</i>	
<i>No puc estar gaire per ella (sentiment de culpa)</i>		Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. II.		<i>Sóc mal pare i ningú em valora.</i>	
<i>No és capaç de valer-se per si sol, sense nosaltres.</i>		Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Acte exemplificador.		<i>Uns bons pares no deixen el seu fill sol. Som mals pares..</i>	

<b>DESENLLAÇ</b>	Després de 9 mesos d'intervenció continuada, es produeix la desaparició del símptoma i la nena comença a mostrar més seguretat amb ella mateixa, pren petites decisions, i té iniciativa pròpia. Es considera que el canvi a nivell acadèmic és BONA. A nivell familiar hi ha hagut canvis però la intervenció encara no es dona per acabada en cap dels dos nivells.
------------------	---

<b>Nº CAS</b>	17			
<b>EDAT</b>	6			
<b>CURS</b>	1er. Primària			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Pares			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Pare, mare i germana de 8 anys, i ell.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Greus problemes d'aprenentatge, bloqueig davant lo acadèmic, enuresis, molta por al fracàs.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 11 Sessions amb els pares: 4			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 94	<b>Simultani:</b> 112	<b>Atenció:</b> 97	<b>Seqüencial:</b> 111
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>Tinc la culpa del que em passa.</i>	Metàfora Tipus I: parallamps: calaixos - mosso, motxil·la. Interrupció del patró. Hipnosi ericksoniana. Prescripció del símptoma.		<i>Sóc un desastre.</i>
	<i>Si tinc por els pares estan per mi,</i>	Acompassament. Metàfora tipus II. Metàfora tipus I: pluja, accident. Interrupció del patró.		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat.</i>
	<i>No ho puc controlar.</i>	Acompassament. Confusió mental. Encadenament de metàfores: tipus I, tipus II, tipus III.		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat.</i>
	<i>Quan entenc les coses o faig alguna cosa bé, ho deixo, jo no té gràcia fer-ho. Ja no m'interessa.</i>	Metàfora tipus I: taula. Acte exemplificador. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Falsa opció d'alternativa.		<i>No sé fer les coses bé, no sóc capaç de decidir (per a equivocar-me).</i>
	<i>No m'agrada fer coses sol perquè és molt avorrit.</i>	Acompassament. Acte exemplificador. Metàfora tipus II. Interrupció del patró.		<i>No sóc capaç d'estar sol.</i>



<i>Si em despisto no faig les coses.</i>	Despertar la curiositat. Metàfora tipus I: monos, paleta... Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Reenquadrar.	<i>No sóc intel·ligent.</i>
<i>No m'agrada fer quasi res.</i>	Despertar la curiositat. Metàfora tipus II, III. II.lusió d'opció. Pregunta polaritat.	<i>No sóc capaç de fer res ben fet.</i>
<i>Els altres són dolents.</i>	Acompassament. Metàfora tipus II, III.	<i>No sóc capaç de defensar-me.</i>
<i>Una bona mare es preocupa excessivament pel seu fill</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Acte exemplificador. Interrupció del patró.	<i>Sóc mala mare.</i>
<i>Un bon fill queda bé amb les altres persones (avaluació externa). Haig d'estar-li a sobre perquè es comporti.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments.	<i>Uns bons pares tenen un fill educat.</i>
<i>S'ha de fer el que dicta la societat (normes...).</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Confusió mental.	<i>Importància del que diran. No valem com a pares (si els preocupa tant el que diran)</i>
<i>Si no fos per mi no s'ensurtiria.</i>	Acompassament. Preescripció. Despertar la curiositat. Confusió mental. Metàfora tipus I.	<i>No valc res, ni importo a ningú.</i>
<i>No podem separar-nos perquè ens necessiten.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Acte exemplificador. Interrupció del patró	<i>No ens sentim estimats. Por a equivocar-se.</i>
<i>Ell té un problema (pare)</i>	Acompassament. Metàfora tipus II, III.	<i>La culpa és nostra.</i>
<b>DESENLLAÇ</b>	En aquest cas s'ha produït un canvi a nivell acadèmic important, i per això, es considera que la seva evolució ha estat BONA. Ara bé, també és cert que en aquest cas ens trobem amb un impediment: els pares, encara, no es veuen capaços d'afrontar el seu problema: i aquest fet en casos en què els nens són tant petits dificulta l'evolució positiva del cas, ja que depenen en gran mesura del que facin, diguin, etc. els pares. És per això, que la intervenció no està considerada acabada i en aquests moments va destinada a ajudar al nen a poder protegir-se, en certa mesura.	

<b>Nº CAS</b>	18
<b>EDAT</b>	11
<b>CURS</b>	6è. Primària.
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Mare
<b>ESTRUCTURA</b>	Mare, germà (20 anys que no hi sol ser mai) i ell. Pares separats. Pare absent.

<b>FAMILIAR</b>				
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Dificultats d'aprenentatge, encopresis (incontinència anal) i rabietes.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 15 Sessions amb els pares: 7			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 87	<b>Simultani:</b> 94	<b>Atenció:</b> 88	<b>Seqüencial:</b> 92
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>No puc controlar la son.</i>	Preescripció. Hipnosi ericksoniana. Reenquadrar. Interrupció del patró		<i>Tinc la culpa d'adormir-me. Sóc un desastre.</i>
	<i>No estic atent a classe perquè m'adormo.</i>	Metàfores tipus I. Interrupció del patró.		<i>No sóc capaç d'ensortir-me'n als estudis, no sóc intel·ligent.</i>
	<i>Si m'adormo és com si no hi fos i no es posen en mi.</i>	Metàfores tipus II. Acte exemplificador. Instrucció amb efecte de polaritat. Falsa opció d'alternatives.		<i>No valc perquè tinc por a afrontar-m'hi.</i>
	<i>Tot m'és igual.</i>	Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Formulació hipotètica. Interrupció del patró.		<i>Por a equivocar-se. No sé decidir</i>
	<i>A mi no m'afecten les coses.</i>	Acompassar. Verbalització dels sentiments. Metàfores tipus II. Interrupció del patró. Falsa opció d'alternatives.		<i>Tinc por a que em facin mal. No valc.</i>
	<i>Faig el boig perquè m'agrada el risc.</i>	Acompassament. Metàfora tipus II.		<i>Ningú em valora. No sóc res: només amb les motos.</i>
	<i>No confien en mi però jo tampoc vull.</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfores tipus II.		<i>No sóc digne de ser estimat pels meus pares.</i>
	<i>El pare va marxar per feina.</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I:II.		<i>El meu pare no m'estima, no sóc digne de ser estimat.</i>
	<i>No ho faig perquè no vull.</i>	Acompassament. Metàfores tipus II. Interrupció del patró. Acte exemplificador.		<i>No sóc capaç de fer-ho, sóc tonto.</i>
	<b>MARE</b>	<i>Si té problemes és perquè és tonto (ell és el problema)</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfores de tipus II. Interrupció del patró.	
<i>És el meu fill qui té el problema</i>		Acompassament. Metàfores tipus I. II.		<i>No sóc capaç d'afrontar els problemes.</i>

	<p><i>Les decisions de casa i el meu fill depenen de mi i prou.</i></p> <p><i>Una bona mare està sempre sobre del seu fill.</i></p> <p><i>Si demano ajuda quedo en evidència.</i></p> <p><i>No és capaç de valer-se per si sol, sense mi. (només el tinc amb ell)</i></p>	<p>Acompassament. Metàfores tipus I, II.</p> <p>Acompassament. Metàfora tipus I, II.</p> <p>Acompassament. Encadenament de metàfores. Confusió mental. Subratllat analògic.</p> <p>Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus II. Prescripció. Despertar la curiositat. Confusió mental.</p>	<p><i>Una bona mare ha de tenir autoritat sobre el seu fill.</i></p> <p><i>No sóc bona mare, en quan té problemes.</i></p> <p><i>Sóc mala mare.</i></p> <p><i>No valc com a persona. Estic sola. No em sento estimada.</i></p>
<b>DESENLLAÇ</b>	<p>Després de 6 mesos d'intervenció continuada, es produeix la desaparició del símptoma i el nen comença a mostrar més seguretat amb ell mateix, pren petites decisions ( com per ex. Canvi d'escola). A nivell acadèmic, es considera que l'avenç ha estat MILLORA. Per això, es creu convenient proposar al nen i la seva família, que després de les vacances, tornem a iniciar el seguiment. Accepten la nostra proposta.</p>		

<b>Nº CAS</b>	19			
<b>EDAT</b>	11			
<b>CURS</b>	5è primària.			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Pares			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Mare, pare i germà de 13 anys.			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Dificultats d'aprenentatge, pors a la nit.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 19 Sessions amb els pares: 9			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 59	<b>Simultani:</b> 60	<b>Atenció:</b> 59	<b>Seqüencial:</b> 71
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>	<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>	
<b>NEN/A</b>	<i>No puc controlar la por</i>	Acompassament. Metàfores tipus I.	<i>Tinc la culpa, em sento malament, sóc un desastre.</i>	
	<i>Si tinc por estan per mi.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Prescripció del símptoma.	<i>No m'estimen No sóc digne de ser estimat</i>	
	<i>Jo no puc fer-hi res.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments	<i>Tinc la culpa. Sóc un desastre.</i>	

**PARES**

<i>La mare no confia en mi perquè ho faig tot malament.</i>	Metàfora tipus I: micos. arquitecte. Interrupció del patró. Vivència d'èxit.	<i>No m'estimen. No sóc digne de ser estimat</i>
<i>Tot m'és igual</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I:II.	<i>No sóc capaç de fer res.</i>
<i>No em deixen decidir.</i>	Acte exemplificador. vivència d'èxit. vivència que ell pot decidir. Metàfora tipus I. Interrupció del patró.	<i>Por a equivocar-se, no sé decidir.</i>
<i>Si no trec bones notes estant per mi.</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Vivència.	<i>No m'estimen No sóc intel·ligent.</i>
<i>No m'agrada fer les coses sola perquè és un avorriment.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I .tipus II. Interrupció del patró. Acte exemplificador.	<i>El problema sóc jo. Por a enfrontar els propis problemes.</i>
<i>Ser diferent no és bo.</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Falsa opció d'alternativa. Saturació dels canals d'accés d'informació.	<i>Sóc inferior. Em sento malament.</i>
<i>És millor no tenir gaires amigues.</i>	Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Encadenament de metàfores. Formulació hipotètica. Acte exemplificador.	<i>No sóc ningú, no sóc important.</i>
<i>Haig de ser igual que els altres, i fer el que em diguin</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Anclatge. Acte exemplificador.	<i>No sóc valorada. Ningú em vol.</i>
<i>Ser diferent no és bo.</i>	Metàfora tipus I Metàfora tipus II. Falsa opció d'alternativa. Saturació dels canals d'accés d'informació.	<i>Som mals pares, la nostra filla no està bé.</i>
<i>El nostre fill és el problema.</i>	Metàfora tipus I. Metàfora tipus II. Despertar la curiositat	<i>La culpa és nostra.</i>
<i>Jo no tinc cap problema.</i>	Acompassament. Confusió mental. Hipnosi. Metàfora I.	<i>Ningu m'estima. No sóc digne de ser estimat</i>
<i>Ell no té independència (sobrepotecció)</i>	Metàfora tipus II. Prescripció. Despertar la curiositat	<i>El nostre fill no és normal, i no és capaç de fer res com cal</i>
<i>Si no l'ajudés en els estudis no s'ensortiria. No confio en ell. Una bona mare ajuda al seu fill en tot</i>	Verbalització dels sentiments. Metàfora tipus I. Interrupció del patró. Subratllat analògic.	<i>Sóc mala mare.</i>

	<p><i>Per ser algú ha de tenir estudis</i></p> <p>Verbalització dels sentiments. <i>Els bons pares tenen fills perfectes. No sóc bona mare, i bon pare.</i></p> <p>Metàfora tipus I.</p> <p>Pregunta o instrucció amb efecte de polaritat.</p>
<b>DESENLLAÇ</b>	<p>Havent realitzat dos anys de teràpia, i degut a les característiques peculiars del cas, considerem oportú (havent desaparegut el símptoma) a partir d'ara dur a terme una intervenció a nivell cognitiu ja que observem com a nivell acadèmic MILLORA degut als processos cognitius tant baixos que presenta la valoració cognitiva. Aquest canvi es produeix principalment, perquè veiem com cal potenciar els seus èxits (acte exemplificador) com a persona, donant-li responsabilitats, capacitat de decisió, hàbits... en un entorn similar a l'escolar, i creiem que l'espai que pot propiciar favorablement això és l'aula hospitalària ja que aquest servei ho permet. Malgrat això, periòdicament es continuen realitzant entrevistes individualitzades. A nivell familiar no hi ha una participació.</p>

<b>Nº CAS</b>	20			
<b>EDAT</b>	6			
<b>CURS</b>	1er primària.			
<b>QUI FA DEMANDA</b>	Pares			
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Mare, pare i germà gran (12 anys)			
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>	Dificultats per adquirir un llenguatge fluid, endarreriment a l'escola. Pors i molta inseguretat. Crisi d'angoixa.			
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a: 15 Sessions amb els pares: 7			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b> 92	<b>Simultani:</b> 104	<b>Atenció:</b> 92	<b>Seqüencial:</b> 98
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>		<b>Creença de fons (no emmascaradora)</b>
<b>NEN/A</b>	<i>Tinc la culpa del que em passa.</i>	<p>Metàfora Tipus I: parallamps.</p> <p>Interrupció del patró.</p> <p>Metàfora Tipus I: calaixos – mosso: motxil·la.</p> <p>Hipnosi ericksoniana.</p> <p>Prescripció del símptoma.</p>		<i>Sóc un desastre.</i>
	<i>Si tinc por els pares estan per mi.</i>	<p>Acompassament.</p> <p>Metàfora tipus II.</p> <p>Metàfora tipus I: pluja, accident.</p> <p>Interrupció del patró.</p>		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat.</i>
	<i>No ho puc controlar.</i>	<p>Acompassament.</p> <p>Confusió mental.</p> <p>Encadenament de metàfores: tipus I, tipus II, tipus III.</p>		<i>Els pares no m'estimen. No sóc digne de ser estimat.</i>

**PARES**

<i>Quan entenc les coses o faig alguna cosa bé, ho deixo perquè jo no té gràcia fer-ho. Ja no m'interessa.</i>	Metàfora tipus I: taula. Acte exemplificador. Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Falsa opció d'alternativa.	<i>No sé fer les coses bé, no sóc capaç de decidir (per a equivocar-me).</i>
<i>No m'agrada fer coses sol perquè és molt avorrit.</i>	Acompassament. Acte exemplificador. Metàfora tipus II. Interrupció del patró.	<i>No sóc capaç d'estar sol.</i>
<i>Si em despisto no faig les coses.</i>	Despertar la curiositat. Metàfora tipus I: monos. paleta... Metàfora tipus II. Interrupció del patró. Reenquadrar.	<i>No sóc intel·ligent.</i>
<i>No m'agrada fer quasi res.</i>	Despertar la curiositat. Metàfora tipus II, III. Il·lusió d'opció. Pregunta amb efecte de polaritat.	<i>No sóc capaç de fer res ben fet.</i>
<i>Els altres són dolents.</i>	Acompassament. Metàfora tipus II, III.	<i>No sóc capaç de defensar-me.</i>
<i>Les persones no canvien.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Interrupció del patró.	<i>Mai m'ensurtiré perquè no valc.</i>
<i>Una bona mare es preocupa excessivament pel seu fill</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Acte exemplificador. Interrupció del patró.	<i>Sóc mala mare.</i>
<i>Un bon fill queda bé amb les altres persones (avaluació externa). Haig d'estar-li a sobre perquè es comporti.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I. Verbalització dels sentiments.	<i>Uns bons pares tenen un fill educat.</i>
<i>S'ha de fer el que dicta la societat (normes...).</i>	Acompassament. Verbalització dels sentiments. Confusió mental.	<i>Importància del que diran. No valem com a pares (si els preocupa tant el que diran)</i>
<i>Si no fos per mi no s'ensurtiria.</i>	Acompassament. Preescripció. Despertar la curiositat. Confusió mental. Metàfora tipus I.	<i>No vale res, ni importo a ningú.</i>
<i>No podem separar-nos perquè ens necessiten.</i>	Acompassament. Metàfora tipus I, II. Acte exemplificador. Interrupció del patró	<i>No ens sentim estimats. Per a equivocar-se.</i>
<i>Ell té un problema (pare)</i>	Acompassament. Metàfora tipus II, III.	<i>La culpa és nostra.</i>

<b>DESENLLAÇ</b>	En aquest cas s'ha produït un canvi a nivell acadèmic important, i per això, es considera que la seva evolució ha esta BONA. Ara bé, també és cert que en aquest cas ens trobem amb un impediment: els pares, encara, no es veuen capaços d'afrontar el seu problema: i aquest fet en casos en què els nens són tant petits dificulta l'evolució positiva del cas, ja que depenen en gran mesura del que facin, diguin, etc. els pares. És per això, que la intervenció no està considerada acabada i en aquests moments va destinada a ajudar al nen a poder protegir-se, en certa mesura.
------------------	---

Així, doncs aquesta ha esta la presentació esquemàtica de la intervenció emocional realitzada.

Un cop s'observava que havia desaparegut el símptoma i el malestar emocional, i per tant, s'havia produït també, una millora de la identitat personal es considerava adient fer la segona valoració cognitiva. Cal tenir en compte que s'entén per millora de la identitat personal que el nen/a hagi desmuntat part de les creences de fons (creences d'identitat) que li desemocaven en aquest estat emocional de malestar; i per tant, que en el nen/a: es vegi capaç d'estar sol, que prengui decisions, que toleri millor els contratemps, que tingui seguretat amb ell mateix, etc.

### **FASE 5: SEGONA VALORACIÓ COGNITIVA: DN:CAS.**

Havent-se produït aquests canvis a nivell emocional, ens interessa saber en quina situació ens trobem a nivell cognitiu, i és per això, que tornem a aplicar la bateria de valoració cognitiva DN:CAS. Cal tenir en compte, que en aquests casos és imprescindible que s'hagi produït una diferència de temps entre la primera i la segona aplicació del DN:CAS, de com a mínim sis mesos ja que *és prudent per eliminar la variable record i així ser més vàlida la seva segona aplicació* (DAS, JP i cols. ; 1994).

Un cop obtinguts els resultats s'introdueixen també en el paquet estadístic SPSS, finalitzant així la seva estructura, i per tant, d'on ja podem començar a obtenir uns resultats comparatius. Aquests resultats, en format quadre, hi

destaquem el número del cas corresponent, el valor final<sup>6</sup> que se li dóna a la planificació, simultani, atenció i seqüencial en termes de puntuacions estàndards, essent la mitjana de les escales a 100 i la desviació estàndard en 15. Així doncs, els resultats són els següents:

**Taula IX: Resultats dels processaments cognitius en la segona valoració cognitiva.**

CAS	Planning2 (PL2)*	Simultani2 (SIM2)*	Atenció2 (AT2)*	Seqüencial2 (SEQ2)*
1	121	104	94	
2	73	81	94	
3	87	102	75	
4	100	94	100	
5	100	94	102	
6	98	110	88	
7	96	94	108	
8	81	92	65	
9	61	60	80	
10	87	127	92	
11	92	96	86	
12	96	104	82	
13	94	96	108	
14	79	89	71	
15	92	96	94	
16	104	92	98	
17	87	104	85	
18	89	98	94	
19	67	62	57	
20	89	100	94	

\* Abreviatures que més endavant s'utilitzaran per designar els diferents processos, on s'especifica amb el número u darrera, per evidenciar que és el valor del procés cognitiu corresponent de la segona aplicació.

<sup>6</sup> Calculat a partir de la suma de la correcció dels tres subtests corresponents a cadascuna de les escales, i posteriorment, fent la seva conversió segons l'edat corresponent al nen/a. Correcció realitzada segons els criteris i puntuació establerta en el DN: CAS (Das & Naglieri, 1997)



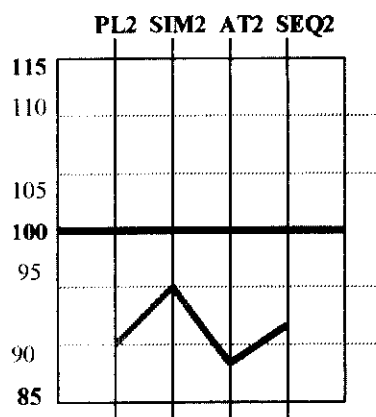
Essent aquests resultats molt diversos, hem cregut convenient fer un quadre on expressem més sintetitzada la informació rellevant que ens aporten aquestes dades, com també vam fer en la primera valoració cognitiva realitzada (veure fase2).

**Taula X: Resultats globals de la segona valoració cognitiva.**

	N	$\bar{X}$	Desviació estandard	Puntuació màxima	Puntuació mínima
<b>Planning</b>	20	89.65	13.38	121	61
<b>Simultani</b>	20	95.15	15.02	127	60
<b>Atenció</b>	20	88.35	13.56	108	65
<b>Seqüencial</b>	20	92.50	15.35	119	57

La representació gràfica de les mitjanes dels processos cognitius, d'aquesta segona aplicació són presentats en la taula següent, on es pot observar visualment el perfil cognitiu que adopta:

**Taula XI: Representació gràfica de les mitjanes dels processaments cognitius de la segona valoració cognitiva.**



## **FASE 6: ESTUDI COMPARATIU DELS RESULTATS QUANTITATIUS.**

Finalment, en aquesta fase presentem els diferents resultats exposats anteriorment de forma comparativa, per tal de poder extreure un seguit d'observacions que ens seran necessàries per, més endavant, dur a terme l'anàlisi i discussió d'aquests resultats.

Evidentment, aquests resultats afecten a les dues valoracions cognitives, a nivell de resultats més quantitatius.

Per començar, presentem les puntuacions estàndards dels quatre processos cognitius, presentant en cada cas la puntuació obtinguda del primer DN: CAS i la segona puntuació obtinguda, de cada un dels quatre processos cognitius<sup>7</sup>. Vegem doncs, el resultat final d'aquesta comparativa:

**Taula XII: Quadre dels resultats dels processos cognitius d'ambdós valoracions cognitives.**

CAS	PL1	PL2	SIM1	SIM2	AT1	AT2	SEQ1	SEQ2
1	104		83	104	98	94	67	
2	79	73	89	81	86	94	81	
3	73	87	98	102		75	71	
4	85	100	96	94	90	100	88	
5	81	100	92	94	112	102	100	
6	94	98	104	110		88	94	
7	92	96	100	94	94	108	104	119
8	79	81	89	92		65	91	
9	61	61	67	60		80	63	
10	89	87	127	127	92	92	100	
11	77	92	81	96		86	90	
12	79	96	87	104	88	82	90	

<sup>7</sup> Veure ANNEX N°5: Caràtula del bloc de registre dels resultats de la primera i segona valoració cognitiva en cadascun dels 12 casos.

<b>13</b>	<b>98</b>	<b>94</b>	<b>106</b>	<b>96</b>	<b>102</b>	<b>108</b>	84	
<b>14</b>	84	79	<b>89</b>	<b>89</b>		71	84	
<b>15</b>	<b>85</b>	<b>92</b>	<b>92</b>	<b>96</b>	<b>98</b>	<b>94</b>	<b>104</b>	
<b>16</b>	<b>89</b>	<b>104</b>	83	<b>92</b>	<b>96</b>	<b>98</b>	<b>92</b>	
<b>17</b>	<b>94</b>	<b>87</b>	<b>112</b>	<b>104</b>	<b>97</b>	<b>85</b>	<b>111</b>	
<b>18</b>	<b>87</b>	<b>89</b>	<b>94</b>	<b>98</b>	<b>88</b>	<b>94</b>	<b>92</b>	
<b>19</b>	<b>59</b>	67	60	62		57	71	
<b>20</b>	<b>92</b>	<b>89</b>	<b>104</b>	<b>108</b>	<b>92</b>	<b>94</b>	<b>98</b>	

Aquest quadre ens mostra els resultats generals obtinguts de les quatre escales essent els nombres de color negre, aquelles puntuacions que es troben dins la "normalitat" (mitjana a 100, i desviació estàndard és 15, per tant, el marge està entre 115 i 85); els nombres de color blau, aquelles puntuacions que estan per sota d'una desviació; i , els nombres de color gris, aquelles puntuacions que estan per sobre d'una desviació estàndard.

A continuació, us volem presentar un quadre explicatiu dels resultats totals dels diferents processaments cognitius, contemplant el nombre de casos en què treballa la mostra (n), la mitjana  $\bar{x}$  de cadascun dels processos, i la desviació estàndard (SD) obtinguda abans i després de la intervenció realitzada. I finalment, presentem la diferència entre aquests valors expressats com a mitjana, desviació estàndard i significació estadística (P) utilitzant la prova de *t Student* per a mostres aparellades exigint-se un valor de confiança del 95%.

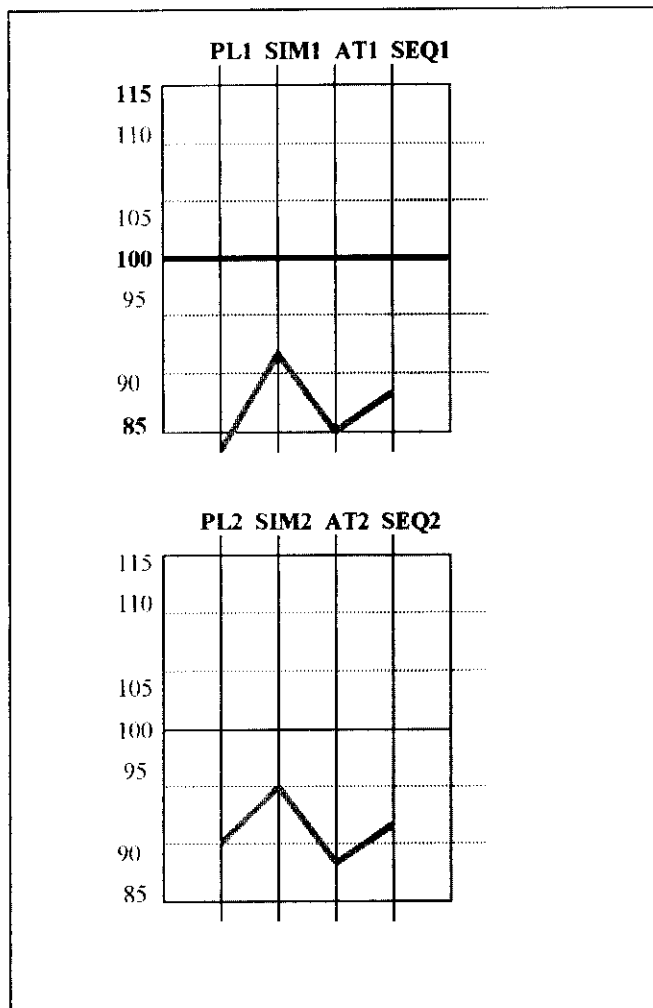
**Taula XIII: Comparativa de les mitjanes dels processos cognitius resultants.**

PROCESSOS COGNITIVS	ABANS DE LA INTERVENCIÓ (1er. DN:CAS)			DESPRÉS DE LA INTERVENCIÓ (2n. DN:CAS)			DIFERENCIA MITJANES			
	n	$\bar{X}_1$	SD <sub>1</sub>	n	$\bar{X}_2$	SD <sub>2</sub>	$\bar{X}$	SD	t	P
	<b>PLANIFICACIÓ</b>	20	83.90	11.24	20	89.65	13.38	-5.7	8.6	-2.97
<b>SIMULTANI</b>	20	92.95	15.17	20	95.15	15.02	-2.2	8.3	-1.17	NS
<b>ATENCIÓ</b>	20	86.15	14.31	20	88.35	13.56	-2.2	10.0	-0.07	NS
<b>SEQÜENCIAL</b>	20	88.75	13.03	20	92.50	15.35	-3.7	10.6	-1.58	NS

Davant aquest quadre, potser el més important a destacar és l'augment considerable que s'ha produït en el procés cognitiu de la planificació passant d'una mitjana de 83,90 , en el primer DN:CAS, a una mitjana de 89,65 en el segon DN:CAS, essent una diferència de 5,7 significativa ( P= 0'008). Per tant, hi ha una millora significativa del processament de planificació, cosa que no passa en els altres tres processos en què també es produeix un augment però aquest no és significatiu com en el primer cas.

Si tenim en compte que el processament planning i atenció eren els més baixos en la primera valoració cognitiva dels casos, observem que malgrat el seu augment en la segona valoració, aquests ho continuen essent. Vegem-ho gràficament:

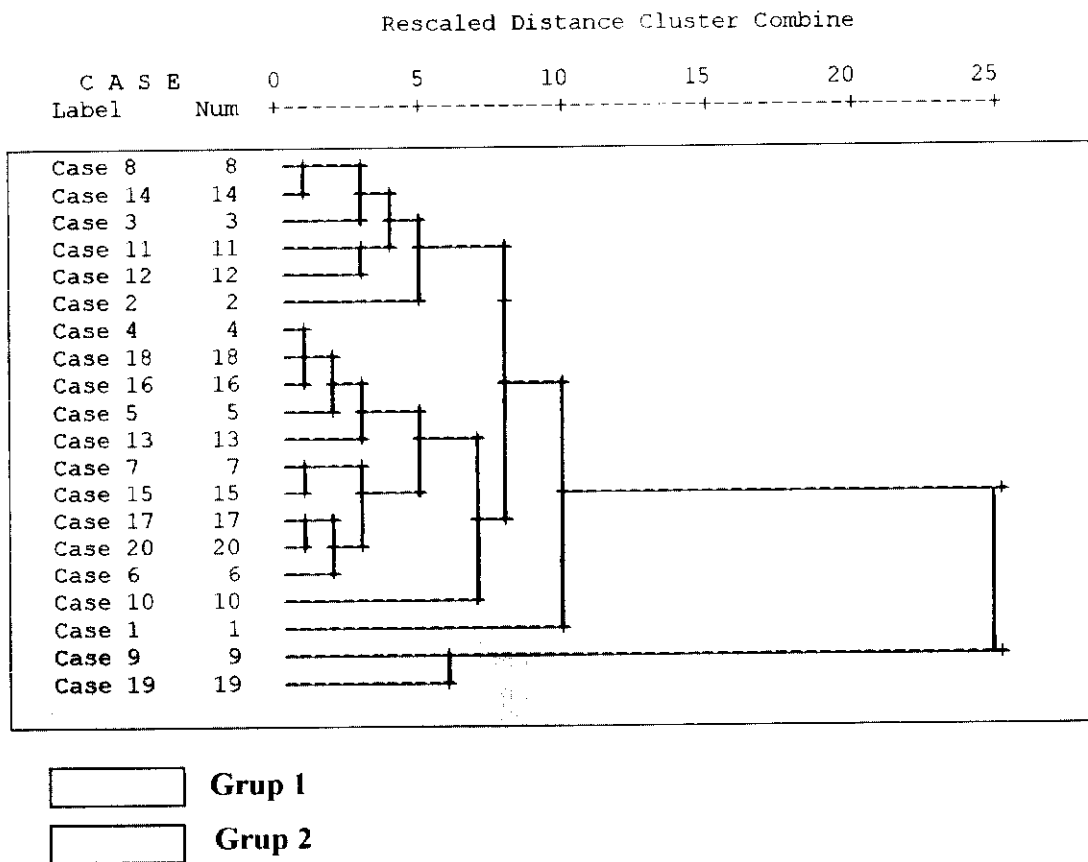
**Taula XIV: Representació gràfica de les mitjanes del primer DN:CAS i el segon DN:CAS.**



I per finalitzar, a més d'aquests resultats, amb l'objectiu d'observar com s'agrupen i es defineixen els diferents casos segons el seu perfil cognitiu per poder-nos orientar en la interpretació dels resultats, vàrem dur a terme un *Hierarchical Cluster Analysis*<sup>8</sup> amb la seva opció de *Average Linkage*, per tal de poder relacionar cada cas amb els seus dos perfils cognitius i alhora entre les semblances dels diferents casos. Així doncs, presentem el següent dendograma:

<sup>8</sup> Opció estadística que es permet realitzar des del SPSS.

**Taula XV: Dendograma utilitzant Average Linkage (entre grups)**



Així doncs, arribats a aquest punt us preguntareu a què és degut aquesta diferenciació, aquest fet és de fàcil comprensió si observem el quadre següent en què es presenta la mateixa agrupació però amb els resultats dels processaments cognitius:

**Taula XVI: El grup 1 i el grup dos relacionats amb els resultats dels seus processos cognitius.**

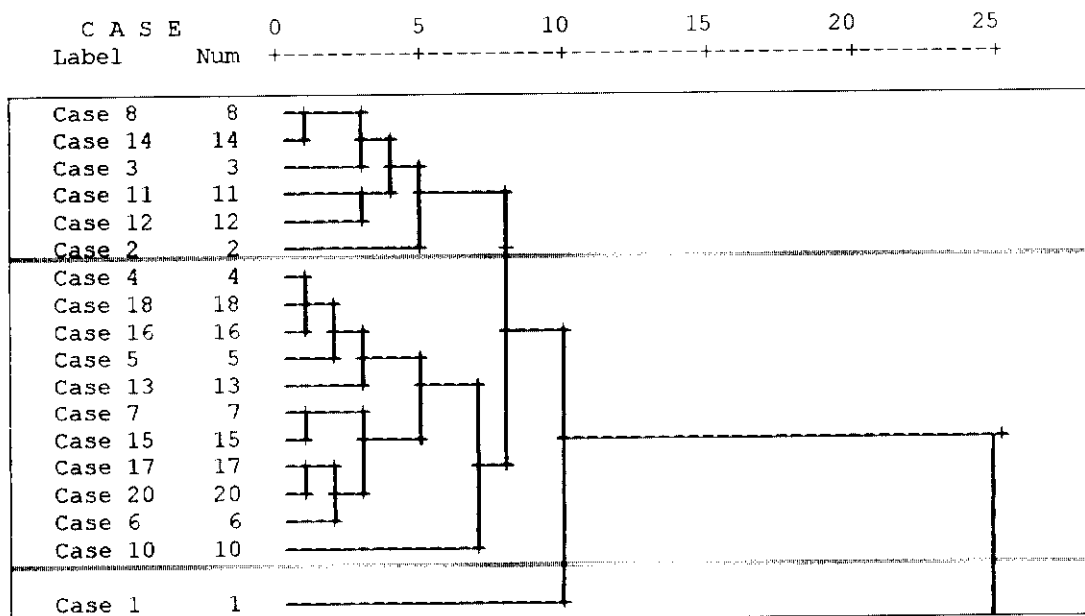
CAS	PL1	PL2	SIM1	SIM2	AT1	AT2	SEQ1	SEQ2
8	79	81	89	92	75	65	91	86
14	81	79	89	89	84	71	84	84
3	73	87	98	102	69	75	71	90
11	77	92	81	96	61	86	90	98
12	79	96	87	104	88	82	90	108
2	79	73	89	81	86	94	81	73
4	85	100	96	94	90	100	88	88
18	87	89	94	98	88	94	92	92
16	89	104	83	92	96	98	92	94
5	81	100	92	94	112	102	100	86
13	98	94	106	96	102	108	84	79
7	92	96	100	94	94	108	104	119
15	85	92	92	96	98	94	104	110
17	94	87	112	104	97	85	111	105
20	92	89	104	108	92	94	98	100
6	94	98	104	110	77	88	94	115
10	89	87	127	127	92	92	100	100
1	104	121	83	104	98	94	67	84

Així podem observar com en aquest grup 2, els quatre processaments inicials (de la primera valoració cognitiva) estan molt per sota de dues desviacions estàndard (un valor de menys de 70) que ens corrobora que aquestes persones sí que tenen un problema cognitiu greu. Malgrat aquesta greu afectació cognitiva inicial es verifica una millora en el processament cognitiu en termes generals.

Dins el grup 1 es poden observar tres subgrups (els quals diferenciarem separant-los amb una línia, i amb diferents matisos del mateix color groc, amb què estant representats). Vegem-los:

**Taula XVII: Dendograma del grup 1 amb els seus subgrups.**

Rescaled Distance Cluster Combine



- Subgrup 1
- Subgrup 2
- Subgrup 3

Havent exposat els diferents resultats més rellevants en aquesta recerca considerem oportú dur a terme un anàlisi exhaustiu d'aquells aspectes observables i més interessants de cara a la tesi doctoral. Per tant, donem pas a la discussió i l'anàlisi.



## **14.- DISCUSSIÓ I ANALISI.**

*"No son las cosas mismas las que nos perturban,  
sinó las opiniones que tenemos de esas cosas"*  
Epicteto

*"Estudia como si fueses a vivir siempre,  
vive como si fueras a morir mañana"*  
Insulis

Recordem que aquest projecte de recerca pretén ser una primera aproximació per tal d'establir unes primeres conclusions que ens permetran encaminar la tesi doctoral que porta per títol **Estudi dels processos emocionals en nens/es amb dificultats d'aprenentatge i la seva relació amb els processos cognitius basats en la Teoria PASS de la intel·ligència: pauta de diagnòstic i intervenció psicopedagògica en base als processos emocionals** i on, evidentment l'objectiu principal és determinar quina és la interrelació que s'estableix entre els processos cognitius d'una persona i el seu estat emocional.

Per tal d'aconseguir l'acompliment d'aquest objectiu hem realitzat un cos de treball, el qual finalitza amb l'anàlisi i la discussió dels diferents resultats obtinguts al llarg de la recerca realitzada, i els quals presentem a continuació.

En aquest projecte de tesi parlem d'un estudi pilot deguda la limitació de la mostra (n=20) ens dificulta l'extrapolació d'alguns resultats. Malgrat això, observem molts aspectes que apunten a ser molt interessants per a la posterior realització de la tesi.

Així, si ens fixem en el llistat de casos seleccionats (veure taula V) trobem que:

En referència a l'edat ens agradaria comentar que la franja d'edat dels casos de la mostra, es concentra bàsicament entre els 8 i 13 anys (quinze casos), tot i que, ens trobem amb un cas de 15 i un altre 16 anys. En tots aquests es pasen el mateix

tipus de proves en la bateria del DN:CAS. En canvi, tenim dos casos ( n°17 i n°20) que degut a la seva edat estant compresos en els subtests classificats per els nens/es d'edat més petita (entre 5 i 7 anys) com ja hem explicat anteriorment, i on les proves d'aplicació són diferents, tot i que, lògicament valoren els mateixos procediments. L'únic que varia és que s'adapten a l'edat per tal que sigui factible dur-les a terme.

Pel que fa referència al **curs**, voldríem dir que ens hem adonat que la meitat dels nens en algun moment o altre de la seva trajectòria escolar ha repetit curs o cursos, en algunes ocasions. Així per exemple, trobem com dels vint casos els quals tenen dificultats d'aprenentatge n'hi hagi deu que han repetit i on tot ells, han passat en algun moment o altre de la seva trajectòria escolar per alguna aula d'educació especial, o se'ls hi ha fet una adaptació curricular, o han fet reeducació o reforç. O sigui, en definitiva, a nivell emocional s'han sentit diferents de la resta de companys. Això ens indica que en aquests casos la insistència en dur a terme una repetició d'aquelles tasques acadèmiques que els hi resulten més difícils no és sinònim de resultats positius, i per tant, tampoc d'eficàcia. Ens trobem en molts casos que a nivell esolar es prioritza el que són els continguts acadèmics assolits, i aquesta és la base a partir de la qual es valoren els resultats. Així ens hem trobat en casos en què, tot i la millora considerable del nen/a tant a nivell de rendiment acadèmic com d'actitud, s'ha recomanat que aquest no promocionés al curs següent, ja que consideren que tot i la millora encara no assoleix els *mínims establerts*. Evidentment, el nostre paper en aquest moment és plantejar la situació segons el cas en concret. Hi ha moltes ocasions que considerem que aquesta última opció és més perjudicial si tenim en compte tot el que això significaria per el nen/a a nivell de identitat personal i per tant, a nivell emocional. És en aquest moment quan parlem amb el professorat que els hi plantegem que s'imaginin un cas: *una persona que portava cadira de rodes arrel d'un accident de trànsit feia molt de temps que intentava lluitar inútilment per poder tornar a caminar. Havia provat multitud de teràpies mèdiques, i també, altres de més alternatives per tal d'aconseguir la seva rehabilitació. Fins que un dia va dir que ja n'hi havia prou i que ho deixava. Es resignava, ja no creia que allò tingués solució. Un dia per casualitat va conèixer una persona que havia passat per una situació similar i que se n'havia ensortit i li va recomanar un lloc. Aquest amb no gaire seguretat*

*d'obtenir èxit hi va anar. En aquesta començar a millorar fins el punt que arriba un dia que comença a caminar. Quan ja està a punt de fer-ho tot sol, va al metge i li diuen que l'han de tornar a operar perquè té un problema amb una articulació i haurà d'estar sis mesos al llit fent repòs absolut. Què creieu que va pensar aquest senyor? Com es va sentir? Evidentment, li costaria tornar a creure amb ell mateix i les seves possibilitats.*

Normalment, després d'haver tingut una entrevista amb el professorat aquest entén la situació concreta i comprenen que potser en un primer moment el prioritari és que el nen agafi seguretat amb ell mateix i no pas que assoleixi uns continguts ja que aquests ja vindran un cop aconseguit el primer pas.

Voldríem remarcar, la importància psicopedagògica en l'àmbit escolar del que acabem d'esmentar. Com ja hem dit moltes vegades als nens o nenes que presenten dificultats d'aprenentatge se'ls planifica una intervenció educativa basada en els aprenentatges o en la potenciació de les seves habilitats cognitives per tal de millorar el símptoma o problema aparent que presentem. Malgrat que sembli lògic, nosaltres considerem que podem caure fàcilment en l'error de voler corregir allò que no és directament la causa dels problemes amb la conseqüent desmotivació de l'alumne, fet que encara pot agreujar més els problemes ja que estem condemnant més tard o més d'hora al fracàs. És cert que en moltes ocasions s'aconsegueix resoldre el problema primer fent-lo desaparèixer però cal tenir en compte que si hi ha un component emocional, aquest problema sorgirà en un altre moment i amb una altra simptomatologia ja que el problema d'arrel no s'haurà intervingut. És en aquest moment, on es comencen a accentuar els comportaments emmascaradors, on hi ha una evidència del malestar emocional de la persona el que ens corrobora la necessitat de dur a terme primerament, i prioritàriament, una intervenció de tipus emocional.

En referència al que observem en el **motiu de la demanda** aquest fet es veu "agreujat" quan a més hi ha associat altres tipus de problemes com poden ser els psicوماتismes<sup>1</sup> de tant diverses índoles com: pors, cefalees, mals de panxa, vòmits, insomni, adormir-se constantment, enuresis, encopresis, etc. És curiós

---

<sup>1</sup> Entès com aquella simptomatologia (mal de cap, vòmits, ...) en què s'evidencia mèdicament que no hi ha cap causa orgànica que la fonamenti.

observar com en la majoria dels casos la primera demanda, manifestada per part dels pares, sol ser enfocada, principalment, als problemes més de tipus acadèmic, relegant els altres a un segon terme, tot i que, aquestes afecten directament a la salut i per tant, també a la qualitat de vida d'aquests nens/es. Aquesta simptomatologia ja ens evidencia com pot arribar a influir el món de les emocions i sensacions en el nostre cos.

En referència a **qui fa la demanda**, cal dir que ens hem trobat en què normalment sol ser la mare (en 11 casos) qui arriba al nostre servei en la primera entrevista per tal de demanar ajuda. Malgrat això, no és una evidència de cap dinàmica familiar, el que sí és cert és que en els casos en què la primera entrevista han vingut ambdós (pare i mare) es pot dir que hi ha hagut més bona predisposició al seguiment del cas per part del pare que no pas en els altres casos.

En referència a la **derivació**, ens trobem en què en aquesta mostra hi ha hagut 12 casos derivats per el Servei de Pediatria de l'Hospital Trueta, 2 casos que han vingut per iniciativa pròpia, i 3 derivats per part d'algún centre escolar. Per tant, s'evidencia el fet que la majoria dels casos provenen de la derivació per part d'altre personal del mateix Servei de Pediatria de l'hospital ja sigui per via de consulta externa o per la planta mateixa degut a un ingrés hospitalari. Aquest fet ens corrobora la coordinació existent. Ara bé, també és cert que això ens manifesta, per contrapartida, que la difusió a l'exterior, potser no és tanta, com els membres de la UNPP voldríem.

I finalment dins aquest apartat, en referència a l'**estructura familiar** voldríem comentar que a aquest nivell és difícil fer-ne comentaris ja que, considerem que són situacions en què no es pot **extrapolar** ja que l'estructura no és per si mateixa essència de discussió sinó que depèn del cas en concret i la repercussió en aquests.

Aquestes dificultats d'aprenentatge esmentades, des de la nostra recerca, s'observen en els resultats obtinguts ja en la primera valoració cognitiva. Així veiem com en els resultats globals d'aquesta (veure Taula VII) no hi ha cap processament que sobrepassi la mitjana (100), tot i que, tres dels processos

cognitius (simultani, atenció i seqüencial) estan en l'interval entre la mitjana i una desviació estàndard. En canvi, la planificació està per sota aquesta desviació estàndard, fet que comporta que no es troba en la "normalitat" i per això esdevé el procés cognitiu que presenta la mitjana més baixa (83.90). Com ja hem comentat amb anterioritat, la planificació en concepció PASS s'entén com la funció executora de l'acte psíquic, amb expressió física (la conducta) i/o mental; és la funció pensant per excel·lència, és a dir, l'elaboradora de judicis o raonaments. La planificació suposa una deliberació en ordre a escollir i seleccionar mitjançant un procés de valoració de la conducta i acció més adient per la finalitat proposada. Així doncs, la planificació suposa una seqüència jeràrquica de decisions operatives. L'execució d'un pla implica moltes interrelacions i moltes possibles accions de tal manera que és difícil pronosticar quina serà la més òptima. L'execució d'un pla no implica la predeterminació des del començament. El pla és creatiu, flexible i oportunista aprofitant-se d'allò disponible en cada moment, en cada situació plantejada. Així doncs, la operació mental que permet establir estratègies per relacionar paquets o blocs d'informació és la planificació.

A més també hem de tenir en compte que el procés cognitiu que obté una mitjana més elevada en aquesta primera valoració cognitiva és el simultani (92.95), així doncs, sembla evident que la puntuació màxima adquirida en qualsevol de les escales dels processos hagi estat en aquesta. L'atenció (86.15) i el seqüencial (88.75) obtenen valors no gaire diferenciats entre ells.

Si observem els quatre processaments ens adonem que s'aconsegueix un perfil cognitiu mitjà on el planning i atenció són més baixos que no pas el simultani i seqüencial. És el que des del Model de la UNPP, en diem *col.loquialment*, la "N", ja que si en fem la representació gràfica, i unim aquests punts, surt un perfil cognitiu en forma més o menys fidel a la que té una N.

És important adonar-nos que en la primera valoració cognitiva realitzada, tot i haver una tendència general vers cap a un estil de perfil cognitiu (veure Taula VIII), no n'hi ha cap que sigui idèntic a un altre (veure Taula VI). Això ens indica la diversitat de perfils cognitius i per tant, l'evidència que totes les persones som diferents a nivell cognitiu i per tant, aprenem de formes diferents, i per tant, que la intel·ligència o processaments cognitius (en concepció PASS) no és mesurable

amb tant sols un número, sinó que vol dir molt més: que cadascú té un perfil cognitiu i on és important acceptar com són, conèixer-los... en aquest sentit es destaca el fet que en la majoria de perfils cognitius, hi ha una desigualtat clara entre els quatre processos, de tal forma que sempre hi ha un o dos processos que predominen per sobre dels altres. En ocasions, aquest predomini és aclaparador i en d'altres no es pot dir que es diferenciï tant, però tot i això, l'evidència del predomini hi és.

Per tant, podríem dir que els nens i nenes d'aquesta mostra (nens amb dificultats d'aprenentatge i emocionals) tenen un perfil cognitiu dins de la normalitat, tot i que, si es considerés oportú la prioritització de la intervenció cognitiva, caldria dur a terme, primerament, una intervenció a nivell de planificació. Davant la baixa puntuació del procés cognitiu de la planificació, ens podríem preguntar com és que no es realitza un "*entrenament cognitiu*" PASS per a la millora d'aquest processament que està per sota una desviació estàndard. Doncs precisament perquè una de les finalitats de la recerca és observar si el processament cognitiu i l'emocional estan interrelacionats, i per tant, si realitzéssim un "*entrenament cognitiu*" considerem que aquest fet seria distorsionador i fora d'aquesta recerca, ja que en aquesta es dona una prioritització de la intervenció emocional per la consecució eficaç de la resolució del cas.

Per tant, aquestes observacions i, en definitiva, els resultats obtinguts ens corrobora la inexactitud del QI com a mesura de la capacitat intel·ligent amb el que queden en evidència les proves psicomètriques tradicionals. La novetat d'aquesta concepció radica en què la intel·ligència no és considerada com quelcom estàtic reduïble a un quocient, a un nombre. És lògic doncs, que s'entengui la intel·ligència com un fenomen mental consistent en el processament cerebral de la informació.

En referència a la intervenció emocional realitzada caldria destacar el fet observable que en tots els casos es segueix una mateixa línia d'actuació d'acord amb el procediment del Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista-Estratègic. En aquest sentit la primera reflexió que voldria exposar fa referència a la utilitat

del Model. La primera pregunta que em ve al cap és : Què fa que el Model i el seu procediment sigui útil pel diagnòstic-intervenció de casos tant diferents?

Malgrat sigui difícil diferenciar dins del Model el diagnòstic de la intervenció, crec que la clau a aquesta pregunta es troba en el diagnòstic. És fàcilment observable que els problemes pels que es demana diagnòstic-intervenció són clarament diferents des d'una òptica simptomatològica, és a dir, els símptomes són, en alguns casos, clarament diferenciats. El que sembla tan diferent a nivell simptomatològic, o el que és el mateix a nivell de comportaments observables, no és tant diferent si ens fixem (en la reinterpretació dels comportaments) en l'origen del problema, en les creences d'identitat. La gènesi del problema és similar en tots els casos: una identitat personal insegura; una creença generadora de diferents i múltiples comportaments emmascaradors que la majoria radiquen en la creença de fons: "*Jo no sóc digne de ser estimat*". Per això, la intervenció va dirigida principalment vers el canvi de les creences de fons, tot i que, en ocasions ens trobem amb la necessitat de primerament desmuntar o contraatacar les creences emmascaradores per poder arribar a les de fons. En definitiva, tot rau sobre les creences d'identitat ( valc, sóc, tinc, em sento) les quals són generadores dels nostres comportaments que són susceptibles de ser canviables.

Sembla que en el camp de l'educació, el *diagnòstic en l'origen*, no és practicat de manera sistemàtica, tot al contrari, el diagnòstic es sol fer sobre el símptoma. En la majoria dels casos s'havia diagnosticat prèviament a la intervenció des del Model sobre el símptoma portant a una etiqueta a la persona, on tot intent de canvi ha estat condemnat al fracàs ja que es reforçaven els comportaments emmascaradors. Està més que demostrat en el camp de la medicina, que un tractament sobre el símptoma només pot ser pal·liatiu, i en canvi, que el tractament sobre l'origen o la causa orgànica és més eficaç. És a dir, es concep que totes les conductes són conseqüència d'unes creences o conviccions. Aquestes són aprenentatges. Un aprenentatge és l'adquisició, com a comprensió, d'un coneixement o saber, és a dir, és el fruit d'un fenomen mental que denominem cognició que accedeix al sistema nerviós central per les diverses vies d'accés possibles, a saber, visual. En aquest cas la utilitat del model de diagnòstic-intervenció crec que radica en el fet d'acostar el diagnòstic i la intervenció educativa al diagnòstic i intervenció del camp de la medicina, salvant les

diferències, és clar. Per això, es produeix una millora substancial en els casos amb la conseqüent desaparició del símptoma. Sembla evident, com s'ha pogut observar en les diferents fitxes tècniques, com des del Model es fa una primera intervenció sobre el símptoma si és que aquest ens dificulta la intervenció, tot i que, aquesta evidentment, té com a objectiu no centrar-se en el símptoma ja que es concep que no és el problema real i per això, es pretén arribar a la *causa* que es troba en una identitat personal insegura per tal de intervenir sobre les creences que potencien aquesta identitat, produint-se un efecte dominó sobre el símptoma.

És en aquest sentit que entenc el diagnòstic i la intervenció educativa com a una funció clau en la tasca del pedagog, funció que potser fins al moment havia estat acaparada per la psicologia. Personalment, crec que en tots els casos s'ha diagnosticat i intervingut des del Model per ajudar a créixer a la persona, i s'ha intervingut com a mediador d'un nou coneixement, d'una nova òptica per observar i interpretar el món.

En els casos presentats, cal tenir en compte durant la intervenció que les conductes estan determinades per la vivència emocional. Allò emocional, durant el període de maduració configura l'autoconcepte, autoestima i autovaloració. Les vivències emocionals doloroses successives són factors causals precipitants de conductes de defensa protectores analgèsiques que tenen la propietat de ser originades per el inconscient emocional i la finalitat de provocar atenció el que, inconscientment, és interpretat com a estimació. Aquestes conductes s'ajusten a explicacions lògiques amb l'objecte que funcionin com una disfressa o engany (creences emmascaradores) perquè la consciència no les vegi il·lògiques i compleixin la seva missió de protecció, de pal·liar el dolor psíquic (provocat per les creences de fons). I també, allò après i memoritzat mitjançant el processament inconscient passa a convertir-se en un coneixement sotmès a un processament molt senzill, molt primitiu, en el sentit d'un processament molt poc elaborat amb establiment de poca discussió racional, poca crítica discursiva que és pròpia de l'activitat conscient. Aquest coneixement serà adquirit amb emoció positiva o negativa. En el primer cas serà un coneixement consolidat que aporta seguretat. En el segon cas serà un coneixement que activarà el mecanisme de defensa davant



el perill. En qualsevol cas, aquests coneixements adquirits de forma primitiva tenen un elevat impacte com coneixements integrants de la identitat personal. En definitiva, estem parlant d'identitat personal. Per tant, la identitat personal és la clau que explica el grau d'emascarament de cada persona. La identitat es defineix com autoconcepte, autovaloració i autoestima, però fonamentalment, autoseguretat o autoconfiança perquè la seguretat és estima i això és justament el contrari de la por.

Aquestes experiències incideixen en el fet de que una informació associada en el passat a una vivència dolorosa, pot ingressar via subliminal inconscient, i a ser processada posant en acció el mecanisme de defensa davant el perill. Aquesta experiència pot correspondre a aquella situació en què *ens sentim fatal sense saber què ens passa*. Aquestes experiències només desencadenaran conductes emmascaradores si està deteriorada la identitat personal.

Si passem a analitzar la intervenció emocional dels diferents casos en aquest sentit podem observar com en la majoria dels casos les creences de fons radiquen sobre els mateixos punts, les creences d'identitat (que són les de més internalització) i que es presenten amb les paraules: valc, sóc, sento, i tinc, tant en les entrevistes realitzades amb els pares com amb els nens. Així trobem com les més rellevants, en les entrevistes realitzades en els nens/es: *no sóc digne de ser estimat pels pares, no valc res, no sóc intel.ligent (sóc tonto), no sóc capaç de decidir, sóc un desastre, tinc por a afrontar-m'hi, tinc la culpa del que em passa, em sento malament*. I en les entrevistes realitzades en els pares: *sóc mala mare/pare, no sóc capaç d'afrontar els meus problemes, no valc com a mare/pare (o persona), no sóc important com a mare/muller o pare/marít, em sento sol/a, la culpa és nostra*. A cadascuna d'aquestes creences de fons hem pogut observar com es manifesten de manera diversa: en el cas dels nens/es trobem creences emmascaradores com *si no estudio la mare almenys està per mi, no confien en mi perquè jo tampoc vull, jo passo de tot i no m'afecta, haig de treure bones notes perquè estiguin contents, si demostró que sé fer les coses ràpid vol dir que sóc intel.ligent i estaran orgullosos de mi, els pares no confien en mi perquè ho faig tot malament, etc*. I en els casos dels pares trobem per exemple: *si no l'ajudés en els estudis no s'ensortiria, per ser algú ha de tenir estudis, haig de controlar-lo*.

*de petit no vaig poder estar per ell, no és capaç de valer-se per si sol, vosaltres com a professionals ens heu de dir què fer, el meu fill és un malalt, etc.. Això, dificulta la tasca del pedagog en el diagnòstic i intervenció ja que no ens limitem a seguir uns patrons sinó que cal interpretar i intervenir al moment que succeeix sigui en la dimensionalitat que sigui. Així per exemple, si en el primer cas analitzem la creença: *no sóc digne de ser estimat pels pares*, trobem com potser aquesta és una de les més presents ja que esdevé el fons de moltes altres, així podem pensar per exemple que *no valc res/sóc un desastre/ no sóc intel·ligent.... i per això no sóc digne de ser estimat pels pares*. Així observem com totes les creences emmascaradores en el fons radiquen en aquesta. És potser també la que té més transfons en les emocions ja que aquesta implica sentiment, i un malestar emocional elevat. Aquest és un dels fets que fan que potser aquesta creença esdevingui la generadora de la majoria dels mecanismes de defensa ( i per tant, els comportaments emmascaradors que es sustenten per creences emmascaradores) ja que acceptar el fet de no *sentir-se estimat* comporta un elevat malestar emocional ja que et fa tant de mal que no es pot acceptar, en el cas que hi hagi una identitat personal insegura i negativa, i llavors és quan s'activen tots els mecanismes per tal d'evitar aquest malestar i així assegurar la *supervivència* tant esmentada en la primera part teòrica.*

En el segon cas dels pares, per exemple la creença d'identitat que té més pes: *sóc mal pare/mare*.

Segurament, aquest anàlisi dóna la sensació de causa-efecte en el sentit que quan en un altre ocasió sorgeixi la mateixa creença vol dir que és emmascaradora i per tant, és susceptible de ser desmuntada per la eficàcia de la intervenció. Però això, no és així ja que en aquest apartat ens manca molta informació que en el nostre procediment és molt important en la pràctica: la comunicació no verbal. Però aquesta és difícilment portable en un paper deguda a la seva complexitat ja que les paraules i idees són de fàcil transcripció en un esquema però aquest no és el cas dels sentiments, emocions, etc. És a dir, una mateixa creença pot ser emmascaradora o no, segons el context, la comunicació verbal, la congruència entre els diferents tipus de comunicació, etc.

En moltes ocasions extranya que de una raó tant lògica com pot ser dir *jo em preocupo pel meu fill* arribem a dir que en el fons hi ha un sentiment de que si no es preocupés pel seu fill o si el seu fill no tingués un problema, llavors ella hauria d'afrontar els seus i això li resultaria difícil i per tant, la defensa que adopta és sobreprotegir el seu fill. Però, el que passa és que els sentiments se'ns escapen de la raó. Els anys d'experiència en el camp i els resultats obtinguts ens avalen l'eficàcia d'aquest Model i procediment tant diferent.

En tant que aquestes conductes apareixen carregades de lògic racional conscient davant un mateix, això determina un convenciment personal d'estar en allò cert, el que alhora, determina una resistència o defensa racional conscient a qualsevol argument contrari a aquesta creença. És per aquesta raó que un intent de fer desaparèixer un comportament enmascarador mitjançant arguments racionals lògic directes, expressats en un diàleg comunicador directe com a part del procés de diagnòstic-intervenció, resulta totalment infructuós. Per tant, la desactivació d'aquests comportament requereix un diagnòstic-intervenció basat en la comunicació indirecta que té la propietat d'esquivar els mecanismes de defensa o resistència. És llavors, quan podem establir un diàleg comunicador sense que els raonaments siguin deformats per l'estat emocional o afectiu.

Aquest diàleg, aconseguit a través de la comunicació indirecta, està orientat a efectuar un canvi de creences perquè tenim com a principi que les conductes o comportaments són conseqüència de les nostres conviccions o creences.

En aquest sentit, voldria parlar de l'eina que permet el diagnòstic i la intervenció a través de la relació d'ajuda de les creences personals: la comunicació indirecta.

Reprenc l'exemple del camp mèdic, des de l'origen de la medicina tradicional fins als nostres dies les eines de diagnòstic i intervenció de la medicina han anat canviant. El tractament, conseqüentment, també serà diferenciador.

En aquest cas la tècnica que s'utilitza des del Model és la comunicació indirecta. Observem que totes les comunicacions "directes" i realitzades sobre el símptoma en els casos han estat condemnades al fracàs, fracàs entès com a no canvi de malestar emocional

Ens hem adonat que malgrat la comunicació indirecta sembli paradoxal, és a dir, contradictòria, té els seus resultats. D'alguna manera s'ha aconseguit que hi hagi una "millora" o "bona" a nivell acadèmic; i alhora que s'obrin en les relacions cap als altres, donant-los l'oportunitat de ser ells mateixos, pren decisions, tenen seguretat en ells, toleren millor els contratemps, són capaços d'estar sols, etc. És en aquest sentit quan parlem que existeix una millora en la seva identita personal. Cal dir al respecte que la comunicació indirecta no només és una tècnica que cal aprendre, la comunicació indirecta esdevé, en certa manera, un manera de ser amb un estil propi de comunicar-se. És per això, que l'essència d'aquesta queda desdibuixada en la fitxa tècnica ja que en aquest només s'esmenta el recurs utilitzat i no com es va produir. Però, com ja hem comentat vam considerar inviable dur a terme la transcripció complerta dels vint casos en aquest projecte de recerca.

Si analitzem els recursos utilitzats podem observar que més o menys tots els recursos de comunicació indirecta han estat utilitzats, així potser la que més ha estat l'acompassament i la metàfora. Això respon a les seves característiques que es poden utilitzar com inherent en la mateix tarannà de la conversa. També es dóna el cas que davant una mateixa creença emmascaradora s'utilitzen diferents recursos, això respon a la diversitat de situacions i particularitat dels casos.

Havent realitzat aquesta intervenció emocional, observant la desaparició del símptoma i sobretot, observant una millora en la identita personal creiem oportú dur a terme una segona valoració cognitiva per tal de determinar fins a quin punt aquesta millora ha pogut incidir en el pla cognitiu. Així en aquesta segona aplicació del DN:CAS, tal i com observem en la Taula , no hi ha cap processament que sobrepassi la mitjana (100), tot i que, tots els quatre processaments cognitius (veure Taula X) estan en l'interval entre la mitjana i una desviació estàndard per sota. Aquest fet és rellevant ja que, teòricament, si un alumne té unes puntuacions per sobre de menys una desviació estàndard no hauria de presentar deficiències en els seu rendiment atribuïbles al seu processament cognitiu (Das et al, 1975,1979,1994,1998).

El procés cognitiu que obté una mitjana més elevada és el simultani (95.15), així doncs, sembla evident que la puntuació màxima (127) adquirida en qualsevol de les escales dels processos hagi estat en aquesta.

L'atenció (88.35) i la planificació (89.65) obtenen valors no gaire diferenciats, i per això esdevenen els processaments amb la mitjana més baixa.

I finalment dins d'aquesta segona valoració cognitiva cal dir que el seqüencial es troba en un terme mig amb un valor de la mitjana de 92.50.

Si observem els quatre processaments ens adonem, que en aquesta segona valoració cognitiva, també s'aconsegueix un perfil cognitiu mitjà on el planning i atenció són més baixos que no pas el simultani i seqüencial. És el que des del Model de la UNPP la "N", ja que si en fem la representació gràfica, i unim aquests punts, surt un perfil cognitiu en forma més o menys fidel a la que té una N.

Per tant observant la Taula XI, podríem dir que els nens i nenes d'aquesta mostra (nens amb dificultats d'aprenentatge i emocionals), en la aquesta segona aplicació també tenen un perfil cognitiu dins de la normalitat.

És important adonar-nos que, tot i haver una tendència general vers cap a un estil de perfil cognitiu, no n'hi ha cap cas que sigui idèntic a un altra. Això ens indica que totes les persones som diferents, i que la intel·ligència no és mesurable amb tant sols un número, sinó que vol dir molt més: que cadascú té uns processaments i que és important acceptar com són, conèixer-los i a partir d'aquí saber-ne treure el màxim de rendiment possible.

I finalment, destacar el fet que en la majoria de perfils cognitius, hi ha una desigualtat clara entre els processos, de tal forma que sempre hi ha un o dos processos que predominen per sobre dels altres. En ocasions, aquest predomini és aclaparador i en d'altres no es pot dir que es diferenciï tant, però tot i això, l'evidència del predomini hi és.

Obtenint aquests resultats tant quantitativament com qualitativament considerem necessari la realització una entrevista amb la mestra corresponent, amb la qual tenim per objectiu principal concretar l'evolució del cas. En tots aquests s'ha produït una millora, diferenciant entre aquells que la millora ha repercutit en la consecució d'un bon rendiment acadèmic (disminuint considerablement les

dificultats d'aprenentatge)<sup>2</sup> i entre aquells que les dificultats d'aprenentatge encara hi són existents però en què s'ha produït una millora a nivell d'actitud<sup>3</sup> expressant més bona predisposició, motivació, ganes d'aprendre, etc. Des del punt de vista formatiu, com ja veurem més endavant considerem que aquesta vessant de conèixer el món emocional hauria de ser contemplat ja en l'inici de la formació de professorat ja que en definitiva, són aquests qui tenen tracte diari amb els nens/es i els que més evidencien les dificultats d'aprenentatge que aquests presenten. Evidentment, estem parlant d'una formació que ajudi a aquest professorat a entendre més i millor la situació de cada nen/a, tot i que, evidentment, la seva tasca no ha de consistir en ser uns experts en el camp psicopedagògic sinó una ajuda més en aquest procés d'aprenentatge i de benestar emocional ja que en definitiva l'objectiu primer hauria de ser ajudar al nen a créixer com a persona. Malgrat això, també és cert que és necessària l'existència de professionals psicopedagogs que s'encarreguin de les tasques més específiques de diagnòstic i intervenció. Així doncs, crec que una de les funcions a desenvolupar pel pedagog és la d'ajudar, a qui es sent sol i que per les circumstàncies no ha après a viure creient-se persona, a créixer com a persona en positiu. Des d'aquest punt de vista cal tenir en compte que el terme educació etimològicament prové de dues arrels *educere* i *educere*. Educació entesa com a coneixement a transmetre, i educació entesa com a desenvolupament interior d'un mateix. Crec que d'alguna manera, la comunicació indirecta esdevé una eina en el món de l'educació (sobretot del diagnòstic i intervenció educativa, però també útil en d'altres camps educatius) que lliga la doble arrel etimològica del terme educació: transmetre coneixement (des de fora de la persona) per a crear una nova manera de veure el món (des de dins).

Així si posem en comú els diferents resultats obtinguts al llarg de la recerca podem observar a nivell cognitiu que en cap dels casos si en la primera aplicació algun dels processaments es trobava dins la "normalitat" després, en la segona, es trobés per sota una desviació estàndard (Taula XII).

---

<sup>2</sup> Són els que denominem dins el grup de **BONA**.

<sup>3</sup> Són els que denominem dins el grup de **MILLORA**.

Així si observem aquesta variable en el quadre anterior trobem com només en dos casos (nº 1, nº 7) hi ha un dels seus processaments que està per sobre una desviació estàndard de la mitjana establerta, i es produeix en ambdós que aquest valor tant elevat es dona en la segona valoració cognitiva realitzada. Però, en canvi, trobem molts altres casos (nº1,2,3,5,6,8,9,11,12,13,14,16,i 19) en què un o altra processament està per sota d'una desviació estàndard, o fins i tot, en alguns casos més extrems on estan per sota de dues desviacions (puntuació d'un valor de menys de 70); són els casos nº 9 (que té tots els processament cognitius per sota de dues desviacions ja que era un cas que presentava greus problemes a nivell cognitiu, tot i que també s'hi observa una millora després d'haver realitzat la intervenció, sobretot a nivell d'atenció) i el 19 (que en el té tots, menys un per sota de dues desviacions estàndard ja que aquí ja es manifesta també un problema cognitiu).

D'aquests casos que estan per sota una desviació estàndard en la primera aplicació del DN:CAS, succeeix que després d'haver realitzat la intervenció emocional ens adonem que en la majoria dels casos hi ha un augment de la puntuació estàndard en la segona valoració cognitiva, essent en alguns casos molt significativa ja que aquesta segona puntuació es troba ja dins la "normalitat", cosa que no passava en la primera valoració. Així doncs, ens trobem davant una situació en què en quasi tots els casos (menys dos) que en la primera aplicació el processament es trobés dins la "normalitat" després fos per sota una desviació estàndard. Això, ens corrobora que la intervenció emocional desenvolupada ha repercutit positivament.

Un altre aspecte significatiu a destacar és que si fem la comparativa de cada procés entre el primer i segon DN:CAS ens trobem amb casos en què la millora ha estat substancial, entenent com a rellevant que l'augment hagi estat d'una desviació estàndard. És a dir, que la puntuació estàndard del procés cognitiu de la segona valoració es trobi en una franja superior a la que es trobava (franjes de 15 en 15). Així, això es dona en el procés cognitiu de planificació en els casos nº 1, 3, 4, 5, 11, 12, 15, i 16; en el procés simultani en el cas nº1, 11 i 16; en el procés d'atenció en els casos nº9 i 11; i finalment, en el procés seqüencial en els casos 1 i 3. Així, més específicament ens adonem que en termes generals on s'ha produït una millora més substancial ha estat en el processament de planificació, ja

que vuit dels 20 casos milloren significativament, entre d'altres que també milloren però en menor grau.

Així, en termes generals (Taula XIII) ens adonem que potser el més important a destacar és l'augment considerable que s'ha produït en el procés cognitiu de la planificació passant d'una mitjana de 83,90, en el primer DN:CAS, a una mitjana de 89,65 en el segon DN:CAS, essent una diferència de 5,7 significativa ( $P=0,008$ ). Per tant, hi ha una millora significativa del processament de planificació, cosa que no passa en els altres tres processos en què també es produeix un augment però aquest no és significatiu com en el primer cas. Per tant, podem dir que el rendiment cognitiu que millora de manera estadísticament significativa és la planificació en concepció PASS.

A partir de les gràfiques de la Taula XIV podem observar clarament com es continua mantenint el format "N" en què el simultani i seqüencial són les puntes altes i el planning i atenció les baixes. Malgrat això, observem com aquesta "N" varia, com ja hem vist, en el planning que puja considerablement. Tot i això, podem dir que hi ha una estabilitat en aquest format però en la segona gràfica podem observar com les mitjanes s'han desplaçat una franja de puntuació cap amunt, col·locant-se clarament més a prop de la mitjana establerta (100), i per tant, dins la "normalitat" entesa des del PASS.

I per finalitzar, a més d'aquests resultats, amb l'objectiu d'observar com s'agrupen i es defineixen els diferents casos segons el seu perfil cognitiu per poder-nos orientar en la interpretació dels resultats, vàrem dur a terme un *Hierarchical Cluster Analysis*<sup>4</sup> amb la seva opció de *Average Linkage*, per tal de poder relacionar cada cas amb els seus dos perfils cognitius i alhora entre les semblances dels diferents casos, i d'on podem extreure que s'estableixen dos grups diferenciats (Taula XV): el grup 1 i el grup 2 representats per dos colors diferenciats, com es pot observar en la taula. En el grup 2 s'hi englobarien els casos 9 i 19, i en el grup 1 la resta. Aquesta diferenciació de nombre de casos en un i altre grup, respon prioritàriament, a que el grup 2 són dos casos molt



específics i en característiques molt particulars en comparació de la resta. Dins el grup 1 es poden observar tres subgrups (veure Taula VII). Així doncs, davant aquest dendograma, trobem que:

⇒ En el subgrup 1:

- ⇒ Tots els casos tenen en comú que tenen almenys dos processaments per sota de una desviació estàndard, és a dir, tenen una puntuació menor a vuitanta-cinc. Aquests processaments afectats que s'associen són sempre: planificació i/o atenció i/o seqüencial. Dit en altres termes, el simultani és el processament que no s'associa.
- ⇒ A excepció del cas 12, tots tenen en comú que la millora que es produeix després de la intervenció no arriba mai a la puntuació 100 (mitjana) en cap dels processaments.
- ⇒ En base a tot això, es podria dir que la intervenció emocional sense intervenció cognitiva permet una millora en el processament cognitiu però aquest és menys notable quan a l'estudi cognitiu previ a la intervenció es denota la presència de dos o més processaments per sota una desviació estàndard. Tot i així, la intervenció emocional permet millorar.

⇒ En el subgrup 2:

- ⇒ Tots els casos tenen els quatre processaments entorn de la mitjana. Per tant és un grup que s'ajusta al fet experimentat en l'estudi, que milloren la planificació després de la intervenció i no tenen les característiques que estem parlant dels altres grups, per tant, essent el grup estàndard de l'estudi.

⇒ En el subgrup 3:

- ⇒ Aquest grup que només el forma un cas, és degut a que es produeix un fet insòlit: interpretem que apareix independitzat com a grup de cas únic pel fet que es produeix una millora molt rellevant de tres processos, els quals milloren una desviació estàndard, essent significativa la millora de la planificació.

---

\* Opció estadística que es permet realitzar des del SPSS.

Finalment, ja per acabar aquesta discussió dir que, per tant, entenem la intel·ligència com fenomen mental consistent en el processament cerebral de la informació que entra per via visual, auditiva o cinestèsica i surt per via verbal o no verbal, i per tant, es demostra la inexactitud del QI com a mesura de la capacitat intel·ligent amb el que queden en evidència les proves psicomètriques tradicionals. La novetat radica en què la intel·ligència no és considerada quelcom estàtic reduïble a un quocient, a un nombre.

En relació a aquest augment del perfil cognitiu caldria destacar que la intervenció emocional és eficaç per millorar el rendiment cognitiu, malgrat no hi hagi una intervenció cognitiva, millora el rendiment escolar.

En base a tot això, es podria dir que la intervenció emocional sense intervenció cognitiva permet una millora en el processament cognitiu però aquest és menys notable quan a l'estudi cognitiu previ a la intervenció es denota la presència de dos o més processaments per sota una desviació estàndard. Tot i així, la intervenció emocional permet millorar.

Per tant, es considerem que la finalitat de valorar la intel·ligència és, bàsicament, diagnòstica i predictiva del rendiment a efectes d'orientació, però idealment, és *terapèutica* en el sentit que la intel·ligència és canviable, modificable, i per tant, susceptible de millorar el seu rendiment duent a terme una intervenció per millorar el perfil cognitiu.

Com podem observar no només es produeix una millora en els processos cognitius desenvolupant un "*entrenament cognitiu*" PASS que consisteix en practicar exercicis que fan treballar els processaments de forma que s'aprèn la manera d'utilitzar els mateixos en els contextos més diversos. És a dir, ensenyem a aprendre. Sinó també hem observat que obtenim bons resultats arrel de la intervenció emocional.

Així doncs, s'entén que allò important no és la quantificació de la capacitat sinó la "*quantificació*" de la qualitat, és a dir, allò important és *la manera com és utilitzada la capacitat*. És a dir, es parteix del supòsit que tots "som" intel·ligents, però cadascú processa la informació, memoritza,... a la seva manera, de forma personal. I podria ser que aquesta manera de processar, en bona part apresada, fos la responsable dels resultats. Llavors no es tractaria de capacitat; la qüestió estaria en

el procés; utilitzar una altra estratègia podria dur-nos a resultats millors. Per tant, és important és valorar *com* treballa la intel·ligència de cada infant per a després potenciar un aprenentatge adaptat a aquest procés del tot individual i peculiar, ja que cadascú de nosaltres té un patró o perfil característic segons la seva manera peculiar i particular d'utilitzar els processaments. El més important de tot és que podem intervenir per millorar els processaments, és a dir, la intel·ligència el que comporta és un concepte dinàmic de l'acte intel·ligent.

Així doncs, obtinguts els resultats comentats podem concloure dient que la intervenció emcional és eficaç per millorar el rendiment cognitiu, malgrat no hi hagi una intervenció cognitiva, millora el rendiment escolar.

## **15.- CONCLUSIONS.**

*"El savi canvia d'opinió sempre que és indispensable,  
però el ximple s'entossudeix en l'error"*

*"No ser útil a ningú, equival a no valer res"*  
Descartes.

Front el present projecte de tesi, considerem que hem arribat a unes conclusions rellevants i interessants per aprofundir-hi en la tesi doctoral. Per tant, a continuació presento unes conclusions, que personalment a partir d'ara em representen el punt de partença per la continuïtat de la present recerca.

Així doncs, les conclusions a què ens referim són, principalment:

- La intervenció emocional és eficaç per millorar el rendiment cognitiu, si tenim en compte que malgrat no hi hagi hagut una intervenció cognitiva s'ha produït una millora en el rendiment escolar.
- El Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista Estratègic és un model psicopedagògic útil, i potser l'aspecte més innovador és concebre que no és possible arribar al diagnòstic i intervenció terapèutica de les conductes utilitzant el concepte de *diagnosticar lo aparent, el que sembla, lo referit per la introspecció, reflexió introspectiva verbal, de la persona que té al problema i intervenir en base a fer comprendre les raons de la conducta*. Sinó ans el contrari, diagnosticar i intervenir davant el problema de fons, que en definitiva, consisteix en fer aquest diagnòstic i intervenció de les creences d'identitat.

- La comunicació indirecta, malgrat sembla paradoxal i contradictòria, és una eina útil en el diagnòstic-intervenció psicopedagògic en problemes d'identitat que generen, segons el desenvolupament personal de cada persona, comportaments emmascaradors. Ja que la comunicació quan més indirecta, menys resistència al canvi genera, i per tant, més fàcil esdevé l'ajut pel canvi de creences d'identitat.
- El rendiment cognitiu que millora, havent fet la intervenció emocional, de manera estadísticament significativa és la planificació en concepció PASS.
- La millora en altres processaments, fora de la planificació, també s'ha pogut comprovar tot i que, no mostri resultats estadísticament significatius. Però no sabem si aquesta no significació és perquè no en té o per la limitació de la mostra. Això dona peu a fer altres estudis amb una mostra més àmplia orientats en aquest sentit.
- La millora del rendiment cognitiu mesurat en processament PASS es produeix, fins i tot, en aquells casos en què comprovem un DN:CAS amb afectació de dos o més processaments. Aquests casos són aquells que en terminologia tradicional s'han definit com a deficients mentals.
- I finalment, evidenciar el fet que una única valoració cognitiva no permet establir la autèntica capacitat cognitiva sense que hi hagi una intervenció emocional, ja que hem pogut comprovar com després d'aquesta els processos cognitius han millorat substancialment, i per tant, això pot evidenciar que quan hi ha un bloqueig emocional, a nivell cognitiu també hi ha un bloqueig provocant que es presenti un perfil cognitiu que no respon als processos cognitius *reals*.

## **6.- PROPOSTES DE FUTUR.**

*"Totes les parts de l'organisme formen un circuit,  
per tant, cadauna de les parts és tant començament com final"*  
Hipòcrates.

*"Mai s'arriba tant lluny com quan es sap on es va"*  
Oliver Cronwell

Conclòs aquest estudi, són molt encara els interrogants que ens queden per resoldre, i per això la intencionalitat de dur a terme la continuïtat amb la realització de la tesi doctoral. Per això, considero que aquest projecte no és ni molt menys una obra acabada, sinó el contrari, considero que ara és quan comencem, estem a l'inici de la recerca.

En aquest sentit, considero prioritari, a partir d'ara encaminar aquest projecte cap a tres línies de recerca diferenciades però alhora complementàries:

1. Dur a terme el mateix estudi comentat però amb una mostra que esdevingui significativa, és a dir, ampliar la mostra en un número de casos per tal d'observar i determinar amb significativitat els resultats obtinguts en aquest estudi pilot, tant a nivell de resultats quantitius com dels obtinguts arrel de la intervenció emocional.
2. Analitzar més específicament, els resultats de la intervenció emocional establint un lligam entre aquesta i el cas en particular, posant especial èmfasi en la comunicació no verbal, i les tècniques de comunicació indirecta per tal de configurar la sistematització de les intervencions realitzades a través d'una transcripció acurada de cadascún dels casos de la mostra.

3. Un cop realitzat aquest procés, realitzar una intervenció cognitiva en termes de “*entrenament PASS*” per tal d’observar si també es produeix una millora en els processaments cognitius.

Evidentment, suposo que durant el desenvolupament d’aquestes tres línies aniran sorgint més dubtes, i altres vessants susceptibles de ser estudiades, les quals no descartem d’entrada sinó que poden esdevenir aspectes molt rellevants dins la nostra recerca.

Finalment, voldria comentar que la oportunitat de fer aquest projecte m’ha aportat una sèrie d’aprenentatges que em satisfan personalment i professionalment. I per això convido a aquella gent que li agradi el camp del que estem parlant que continuïn les seves recerques.

## **17.- BIBLIOGRAFIA.**

*"Dos espècies d'escriptors tenen geni:  
els que pensen i els que fan pensar"*

J. Rook

### **A. LLIBRES.**

- BURT, C. (1940): *The factors of the mind*. London: University of London Press.
- CASADEVALL, R. (1997): *Cap a un model per interpretar i facilitar l'aprendre*.  
Tesi Doctoral. Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Girona.
- CATTELL, P. (1940): *Cattell Infant Intelligence Scale*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- CATTELL, R.B. (1971): *Abilities : Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- COHEN, NJ (1980): *Neuropsychological evidence for a distinction between procedural and declarative knowledge in human memory and amnesia*. San Diego: University California Press.
- DAS, JP; KIRBY, JR.; JAMAN, RF. (1979): *Simultaneous and successive cognitive processes*. New York: Academic Press.
- DAS, J.P; NAGLIERI, J.A. y KIRBY, J.R. (1994): *Assessment of cognitive processes. The PASS Theory of intelligence.*, Des Moines: Longwood Division, Allyn & Bacon.
- DAS, J.P; KAR, R.; PARRILLA, RK. (1996): *Cognitive Planning. The psychological basics of intelligent behavior*. London: Sage Publications Ltd.
- DAS, J.P; NAGLIERI, J.A. (1997): *Das&Naglieri: Cognitive Assessment System (DN:CAS)*. Illinois: Riverside Publishing.
- DAS, J.P. (1998): *Dyslexia & Reading difficulties*. Edmonton (Canadà): University of Alberta.



- ERICKSON, KA; SIMON, H. (1984): *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.
- ERICKSON, MH.; ROSSI, EL (1980): *The Collected Papers of Milton Erickson on Hypnosis*. New York: Irvington.
- FEUERSTEIN,R (1979):*The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press
- FISH, R.; WEAKLAND, J.H.; SEGAL, L (1982): *La táctica del cambio*. Barcelona: Herder.
- FREUD, S. (1968): *Introducción al Psicoanálisis*. Madrid: Alianza editorial.(originalment escrit el 1915)
- FUSTER, JM. (1989): *The prefrontal cortex*. 2ª.edició. New York: Raven Press.
- GARCIA HOZ, V (1994): *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Ed.Rialp.
- GAZZANIGA, MS.; LEDOUX, JE. (1978): *The Integrated Mind*. New York: Plenum.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- GUILFORD, J.P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ JIMÉNEZ (1996): *Organización y funcionamiento de las aulas hospitalarias*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación y Cultura.
- HULL, C.L. (1943): *Principles of Behavior*. Nova York: Appleton-Century-Crofts.
- LURIA, A.R. (1959): *The directive function of speech in development and dissolution*. Word.
- LURIA, A.R. (1970): *Traumatic aphasia*. La Haya: Mouton.
- LURIA, A.R. (1973): *The working brain*. Nova York: Basic Books.
- LURIA, A.R. (1980): *Higher cortical functions in man* (2ª. Edició). Nova York: Basic Books.
- KAUFMAN,A.S.& KAUFMAN, N.L. (1983): *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. Circle Pines MN: Ed. American Guidance Services.
- MISCHEL, W. (1968): *Personality and assessment*. New York: Wiley.

- NARDONE, G; WATZLAWICK, P(1995): *El Arte del Cambio*. Barcelona: Herder.
- O'CONNOR, J & SEYMOUR,J. (1995): *Introducción a la programación neurolingüística*. Barcelona: Ediciones Urano.
- O'KEEFE, J. ; NADEL, L. (1978): *The hippocampus as a cognitive map*. Oxford : Clarendon Press.
- PÉREZ ALVÁREZ, F; TIMONEDA, C. (1998): *Neuropsicopedagogia. ¿Es lo que parece?*. Barcelona: Textos Sant Jordi.
- PÉREZ ALVÁREZ, F; TIMONEDA, C. (2000): *Neuropsicopedagogia. Cognición, Emoción y Conducta*. Girona: Unidiversitat Girona.
- PIAGET, J (1959): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J (1972): *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- PIAGET, J (1973): *Psicología i Pedagogia*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J (1974): *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- PIAGET, J (1977): *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- PIAGET, J (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- PIAGET, J (1983): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- ROGERS,C y STEVENS,B (1980): *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- ROGERS,C (1994): *El proceso de convertir-se en persona*. 9ªEdició. Barcelona: Ed. Paidós. (original escrit en 1961).
- ROSEN, S. (1982): *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SPEARMAN, C (1927): *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- STENBERG, RJ (1982): *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STENBERG, RJ (1990): *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée de

Brouwer, S.A.

STENBERG, R.J.; DETTERMAN, D.K. (1992): *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide

TIMONEDA, C; PÉREZ ALVÁREZ, F (1997): *Neuropsicopedagogia. Aprender: ¿Qué y cómo?*. Girona:Publicacions Anorien.

TIMONEDA, C; PÉREZ ÁLVAREZ, F (1997): *DAS&NAGLIERI. Cognitive assessment system*. Traducció catalana. Girona: Departament de Pedagogia. UdG i Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Trueta.

VERNON, P.E. (1971): *The structure of human abilitites*. London: Methuen.

WATZLAWICK,P; BEAVIN BARELAS,J; JACKSON, D.D. (1995): *Teoria de la comunicació humana*. Edicions Herder, Barcelona.

WESCHLER, D (1939): *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.

WESCHLER, D (1981): *Manual for the Weschler Adult Intelligence Scale for Children-Revised*. San Antonio: The Psychological Corporation.

WITKIN, H.A. ; GOODENOUGH,D.R. (1985): *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.

ZEIG, JK. (1985): *Un seminario didáctico con Milton Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

ZEIG, JK. (1994): *Ericksonian Methods. The essence of the story*. New York. Brunel Mazel.

## **B. ARTICLES.**

ALABAU, J; TORROELLA, J (1999): "Los procesos cognitivos: un nuevo enfoque en la evaluación de la inteligencia. Intervención psicopedagógica a la luz de la Teoria PASS" in PEÑAFIEL,F,GONZÁLEZ,D;AMEZCUA,J (1999): *La intervención en psicopedagogia*. Actas de las primeras Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogia, pp.317-330. Granada: Universidad de Granada Ed. Grupo Editorial Universitario.

ALABAU, J; TORROELLA, J; FONT, X (2000): "Un model de funcionament en un equip d'intervenció neuropsicopedagògica interdisciplinari" in DEL CARMEN, LL (ed.) (2000): *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. En el I SIMPOSI SOBRE LA FORMACIÓ INICIAL DELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ pp. 257-260. Ed. Col.lecció Diversitas, Universitat de Girona. Girona.

- BECHARA A; TRANEL D; DAMASIO H; ADOLPHS R, ROCKLAND C; DAMASIO AR. (1995): "Double dissociation of conditioning and declarative knowledge relative to the amygdala and the hippocampus in humans" in *Science* 269:1115-1118.
- BENCH, CJ.; FRITH, CD.; GRASBY, PM. (1993): "Investigations of the functional anatomy of attention using Stroop test" in *Neuropsychologia*, 31: 907-922.
- BINET, A; SIMON, T (1905): " Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux", *L'Année Psychologique*, 11: 245-336.
- BINET, A; SIMON, T (1908): " Le développement de l'intelligence chez les enfants", *L'Année Psychologique*, 14: 1-90.
- BROWN, A.L; CAMPIONE, J.C. (1992): "Inteligencia académica y capacidad de aprendizaje" in STENBERG, RJ.; DETTERMAN, DK. (Eds.). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- BLANCHARD, RJ.; BLANCHARD, DC.; FIAL RA. (1970): "Hippocampal lesions in rats and their affect on activity, avoidance, and agressions" in *J Comparative Physiological Psychology*, 70: 92-102.
- CASADEVALL, R i TIMONEDA,C (1995): "Diagnòstico para la actuación didáctica-estratègica", en *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagògica*, A.I.D.I.P.E. (comp). València, pp.327-329.
- CATTELL, P (1963): "Theory of Fluid an Crystallized Intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54: 1-22.
- CATTELL, RB. (1959): " Foundations of Personality Measurement Theory in Multivariate Expressions" in BASS, BM. I BERG, IA. (eds). *Objective Approaches to Personality Assessment*. Princepton (New Jersey): Van Nostrand. Pp.42-65.
- COHEN, NJ; SQUIRE, L. (1980):" Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia: Dissociation of knowing how an knowing that" in *Science*, 210: 207-209.
- COHEN, NJ; CORKIN, S (1981):" Learning and retention of cognitive skills" in *Society Neuroscience Abstracts*, 7: 517-518.
- DESIMONE, R.; MILLER, EK.; CHELAZZI, L.; LUESCHOW, A. (1995): "Multiple memory systems in trhe visual cortex" in GAZZANIGA, MS. (1995): *The cognitive neurosciences*. Cambridge: MIT Press. Pp. 475-486.
- ERICKSON, K.A.; SIMON J.A. (1981): "Sources of evidence on Cognition: A historical Overview". In MERLUZZI, T. ; GLASS, CR.; GENEST, M. (eds):. *Cognitive Assessment*. Nova York: Guildford Press.

- GOLDMAN-RAKIC, PS. (1987): "Circuitry of primate prefrontal cortex and regulation of behavior by representation of memory" in PLUM, F. (1987): *Handbook of psychology: The nervous system. Higher functions of the brain*. Bethesda: American Physiological Society. Pp. 373-417.
- GOLDMAN-RAKIC, PS. (1988): "Topography of cognition: Parallel distributed networks in primate association cortex" in *Annual Review Neuroscience*. N° 11: 137-156.
- GOLDMAN-RAKIC, PS. (1992): "Working memory and the mind" . *Scientific American*, 267:111-117.
- GOLDMAN-RAKIC, PS. (1993): "Working memory and the mind" in FREEMAN, WH. (1993): *Mind and Brain: Readings from scientific american megazine*. pp.66-77.
- GUTTMAN, T. (1965): " A new approach to factor analysis: The radex". in LAZARSELD, PE. 8Ed.): *Matemathical thinking in the social sciences*, Glencoe, IL: Free Press.
- GUTTMAN, T. (1954): " A faceted definition of intelligence" in EIFERMAN R.R. (ed.): *Scripta Hierosolymitana* (vol.14). Jerusalem : Magna Press.
- HOLZINGER, D.J. 81983): " Relationships between three multiple orthogonal factors and four bifactors". *Journal of Educational Psychology*, 29, 513- 519.
- HUNT, E. (1992): "El heffalump de la inteligencia" in STENBERG, R.J.; DOUGLAS (eds.): *¿Qué és la iinteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Piràmide.
- JACOBSEN, CF; NISSEN, HW. (1937): "Studies of cerebral function in primates: The effects of frontal lobe lesions on the delayed alteration habit in monkeys". *J Comparative Phyiological Psychology*, 23: 101-112.
- KELLY, E.L. (1955): " Consistency of the Adult Personality". *American Psychologist*, 10: 659-681.
- KENDALL, P.C.; BRASWELL, L. (1982): "On cognitive behavioral assessment: model measures and madness" in SPIELBERGER,C.D.; BUTXHE, SN. (eds):*Advances in personality assessment*. Hillsdale J.J.: L.E.A.
- KRASNER, L. (1965): " The behavioral scientist and social rsponsability. No place to hide. " *Journal of social Issues*"21: 9-30.
- LANDAU, RJ; GOLDFRIED, MR. (1981): "The assessment of schemata: a unifying framawork for cognitive, behavioral, and traditional assessment" in KENDALL; HOLLON. (eds): *Assessment Strategies for Cognitive-Behavioral Interventions*. New York: Academic Press.

- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A (1988): "El aula como ámbito de trabajo", en J. DE PABLOS PONS (Ed) *El trabajo en el aula. Elementos didácticos y organizativos*. Ediciones Alfar, Sevilla.
- MISCHEL, W. (1973): "Towards a cognitive social learning reconceptualizations of personality", *Psychological Review*, 4: 252-283.
- MISCHEL, W. (1981): "A cognitive-social learning approach to assessment", in MERLUZZI, T; GLASS, C; GENEST, M (eds.): *Cognitive Assessment*. New York: Guilford Press.
- MISHKIN, M.; APPENZELLER, T. (1991): "Anatomía de la memoria" in NIETO SAMPEDRO, M. (1991): *Función cerebral*. Barcelona. Prensa científica.
- PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA, C.; ARJONA, S; CASADEVALL, R. (1997): "Psicosomatismos: un abordaje interdisciplinario" in *Las Enfermedades Psicosomáticas y su relación con la familia y escuela*. Barcelona: Club de Pediatría Social, pp.44.
- PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA, C; ALABAU, J; BAUS, J; HERNÁNDEZ, J; GARCIA, M<sup>a</sup>A (1998): "Neuropsicosomatismos. Un reto diagnóstico" in *Revista de Neurología V Congreso Español de Neurología Pediátrica*, vol.28, nº161 (Separata), pp.207-211, Santiago de Compostela.
- PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA GALLART, C (1999): "Cognición, emoción y conducta. Neuropsicosomatismos y paroxismos no neurológicos" in *Revista de Neurología*, 29:26-33.
- PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA GALLART, C (1999): "Fenotipos conductuales. Explicación cognitiva y emocional" in *Revista de Neurología*, (en prensa)
- PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA GALLART, C (2000): "La dislexia con a disfunciones del procesamiento secuencial" in *Revista de Neurología*, 30: 614-619.
- SELDEN, NRW.; EVERITT, BJ.; JARRARD, LE.; ROBBINS, TW. (1991): "Complementary roles for the amygdala and the hippocampus in aversive conditioning to explicit and contextual cues. *Neuroscience*, 42:335-350.
- TIMONEDA, C; PÉREZ ÁLVAREZ, F (1994): "Successive and simultaneous processing in preschool children". *Book 23<sup>rd</sup>. International Congress of Applied Psychology*. Madrid: 156.
- TIMONEDA, C; PÉREZ ÁLVAREZ, F (1995): "Procesamiento Simultaneo y secuencial", *Acta Pediátrica Española*, 53: 503-509.

- TIMONEDA, C; PÉREZ-ÁLVAREZ, F; ARJONA, S; CASADEVALL, R. (1996): “ Intervención humanista-estratégica en psicopatologías”. *Libro II Symposium Internacional de Stress y Violencia en la Infancia y Juventud*. Barcelona: pàg. 26.
- TORROELLA, J.; ALABAU, J.; TIMONEDA, C. (1999, setembre): *Diagnóstico de creencias e intervención en psicopatologías: Anorexia y dolores de garganta*. III Congreso internacional de Psicología y Educación, Santiago de Compostela. SEK, SA. Madrid pp.197. Dep Legal: M-32725-1999.
- TORROELLA, J.; ALABAU, J.; FONT, X.; HERNÁNDEZ, J.; FALGUERAS, A.; TIMONEDA, C (2000): “Diagnòstic educatiu i qualitat de vida en la intervenció psicopedagògica” in VVAA (2000): *Tercer Congrés de la Societat Internacional per als Estudis sobre la qualitat de vida*. pp. 348-350. . Ed. Col.lecció Diversitas, Universitat de Girona, Girona.
- THURSTONE, L.L. (1938): “ Primary Mental Abilities”, *Psychometric Monographs*, n.1.
- UNGERLEIDER, LG.; MISHKIN, M. (1982): “Two cortical visual systems” in INGLE, DJ.; GOODLADE, MA.; MANSFIELD, RJW. (1982): *Analysis of visual behavior*. Pp.549-586.
- UNGERLEIDER, LG.; HAXBY, J; “What and where in the human brain”. *Current Opinion Neurobiology*, nº 4:157-165.
- VVAA (1995): “Aprendizaje y escuela en el hospital” in *Cuadernos de Pedagogia*, nº222, pàg. 58-61.
- WILSON, FA.; SCALADHE, PO.; GOLDMAN-RAKIC, PS. (1958): “ Dissociation of object and spatial processing domains in primate prefrontal cortex”. *Science*, 260:1955-1958.
- ZEIG, JK. (1980):” Symptom Prescription Techniques: Clinical Applications Using Elements of Communication”. *J Clinical Hypnosis*, 23: 23-33.
- ZEIG, JK. (1980):” Symptom Prescription and Ericksonian Principles of Hypnosis and Psychotherapy. ”. *J Clinical Hypnosis*, 23: 16-22.
- ZOLA-MORGAN, S.; SQUIRE, LR.; AMARAL, DG. (1986): “ Human amnesia and the medial temporal region: Enduring memory impairment following a bilateral lesion limited to field CA1 of the hippocampus”. *J Neurosciences* 6: 2950-2967.
- ZOLA-MORGAN, S.; SQUIRE, LR.; AMARAL, DG. (1989): “ Lesions of the amygdala that spare adjacent cortical regions do not impair memory or exacerbate the impairment following lesions of the hippocampal formation.” *J Neurosciences*, 9: 1922-1936.

ZOLA-MORGAN,S.; SQUIRE, LR. (1993): “ Neuroanatomy of memory” *Annual Revista Neuroscience*. 16: 547-563.

## **C. ALTRES.**

ALABAU, J (1998): *Treball final de carrera sobre “Intervenció psicopedagògica en l'àmbit hospitalari”*. Universitat de Girona, Estudis de Pedagogia. Tutora: Carme Timoneda.

BAUS, J (1999): *Treball final de carrera sobre “Processos cognitius i dificultats d'aprenentatge”* . Universitat de Girona, Estudis de Pedagogia. Tutora: Carme Timoneda.

HERNÁNDEZ, J (2000): *Treball final de carrera sobre “La comunicació indirecta: eina de diagnòstic-intervenció emocional”* . Universitat de Girona, Estudis de Pedagogia. Tutora: Carme Timoneda.

Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids (LLISMI)

Llei Orgànica 1/1996, de 15 Gener 1996, BOE núm.15 (17-1-1996). Llei de Protecció jurídica del menor, de modificació parcial del Codi Civil i de la Llei d'Enjudiciament Civil.

PONT, S (1998): *Treball final de carrera sobre “DN:CAS: Primera aplicació a la població catalana en una mostra de nens/es de Girona”*. Universitat de Girona, Estudis de Pedagogia. Tutora: Carme Timoneda.

TIMONEDA, C . *Memòria de la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Trueta de Girona*. Anys 1997 a 1999.

TORROELLA, J (1998): *Treball final de carrera sobre “Neuropsicopedagogia: un repte cap a la normalització”*. Universitat de Girona, Estudis de Pedagogia. Tutora: Carme Timoneda.



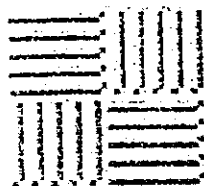
## **18.- ANNEXOS.**

*“Val més una imatge que mil paraules”*

**ANNEX N°1: QUADERN DE  
RESPOSTES.**

# DAS & NAGLIERI

## COGNITIVE ASSESSMENT SYSTEM



Quadern de Respostes:  
Edats: De 5 a 7 anys

*Aparellant Números*  
*Codis Establerts*  
*Connexions*  
*Detecció De Números*  
*Atenció Receptiva*

Traducció i adaptació catalana:

Dr. FREDERIC PÉREZ I ÁLVAREZ  
Unitat Neuropediatria- HOSPITAL TRUETA  
Dra. CARMEN TIMONEDA I GALLART  
Departament Pedagogia - UdG  
Setembre 1997

Nom: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

# Aparellant Números

---

7            4            1            3            1

---

Demostració

---

3            5            2            6            5

---

Exemple A

---

17            29            34            17            45            68

---

Exemple B

---

18	22	25	17	33	22
----	----	----	----	----	----

---

61	44	27	33	27	42
----	----	----	----	----	----

---

22	54	25	52	21	54
----	----	----	----	----	----

---

90	34	29	91	92	92
----	----	----	----	----	----

---

254	245	255	524	254	242
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

438	348	384	348	483	383
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

914	942	941	491	945	941
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

884	842	824	848	284	824
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

A		B		C		D	
O	X	X	X	O	O	X	O

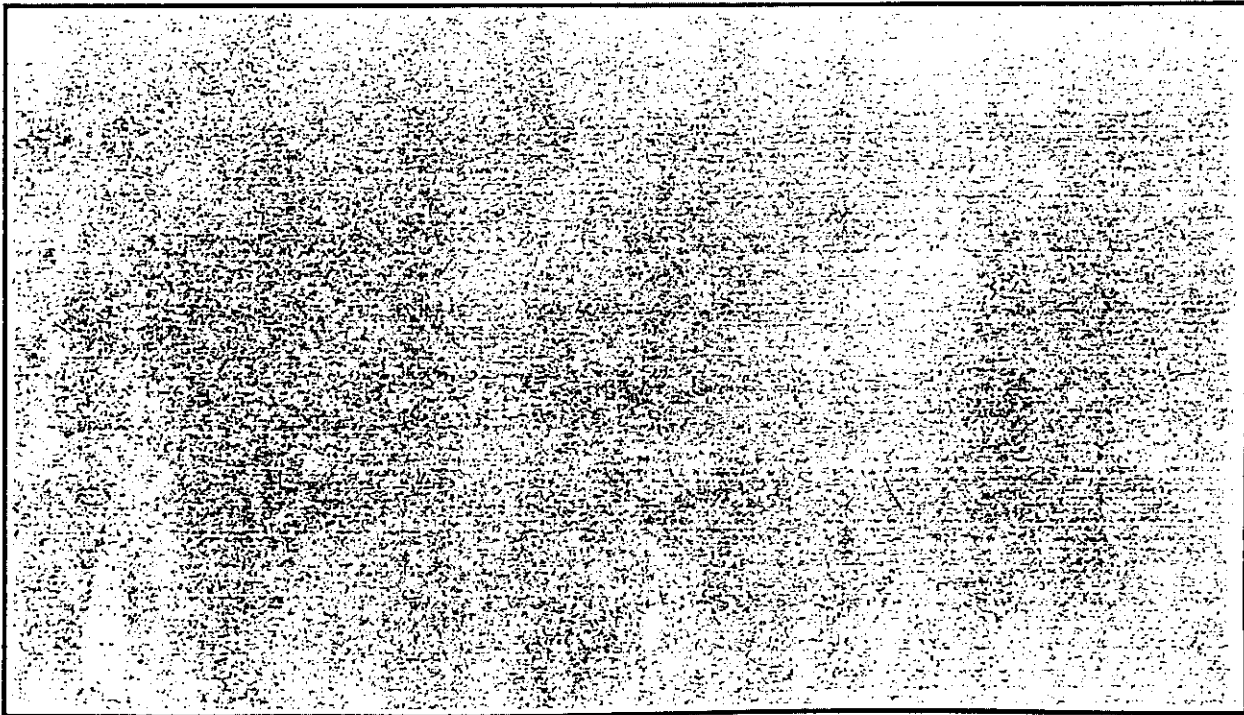
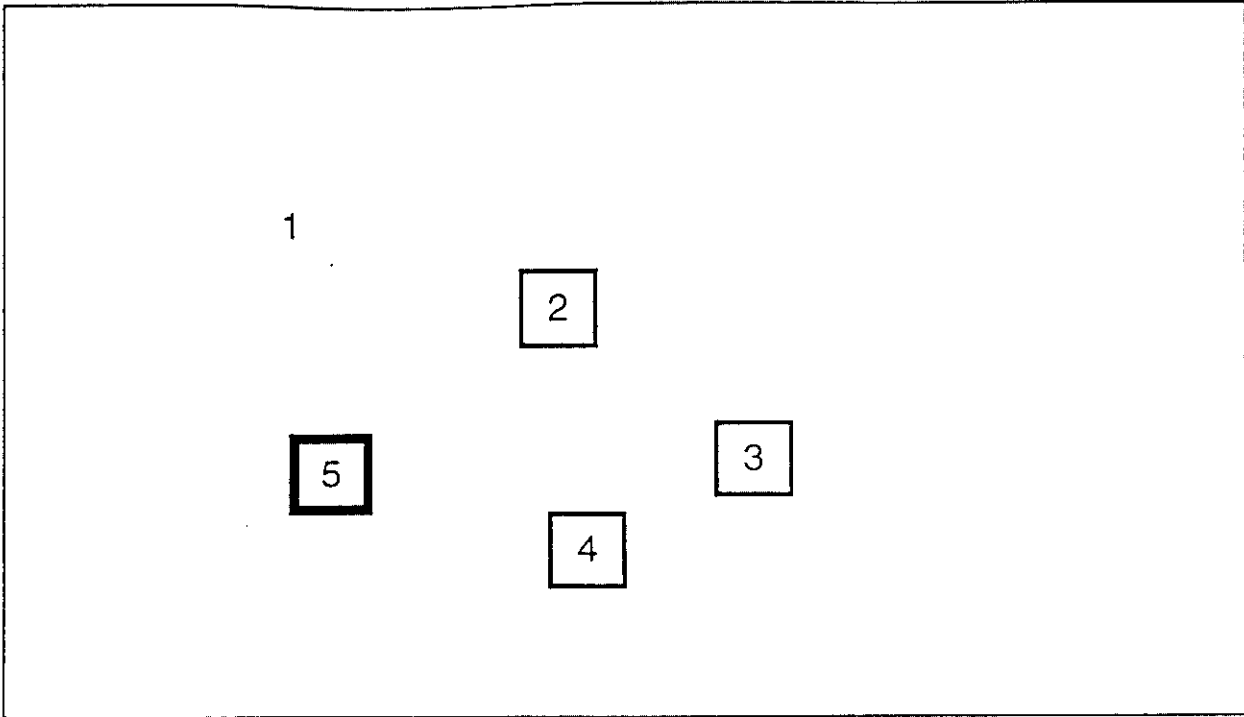
---

A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D

A		B		C		D	
X	O	O	O	X	X	O	X

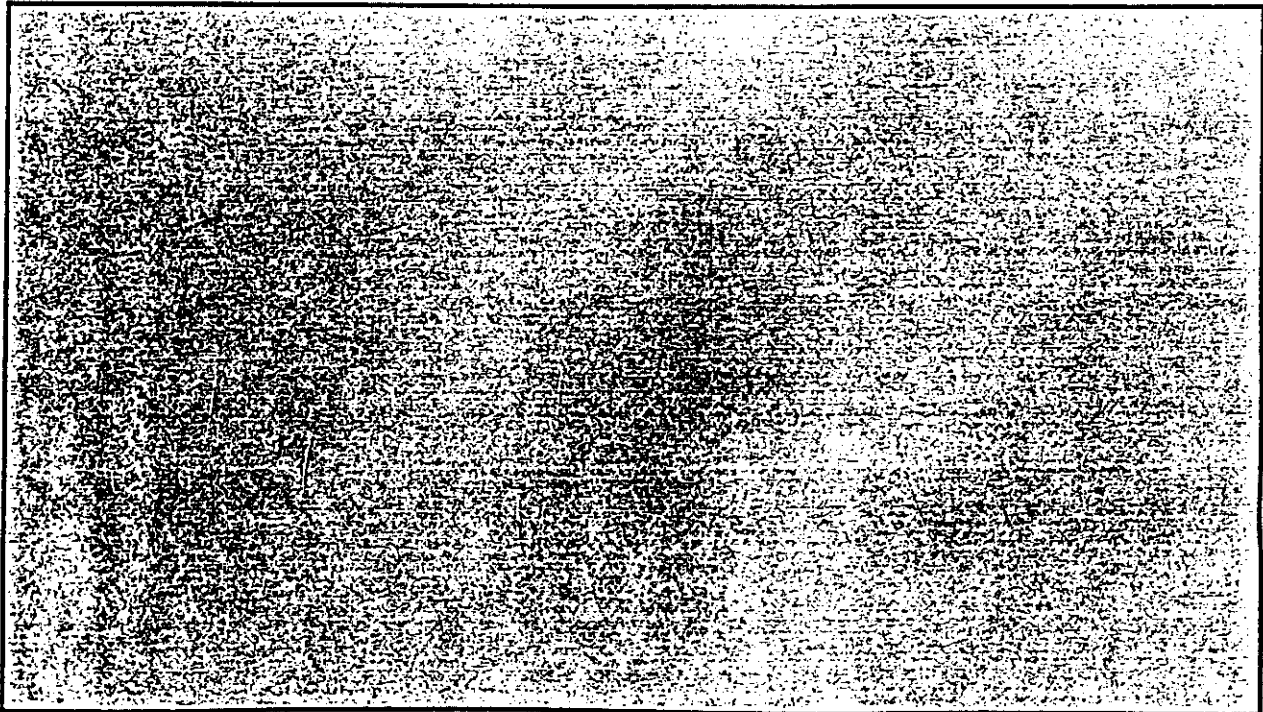
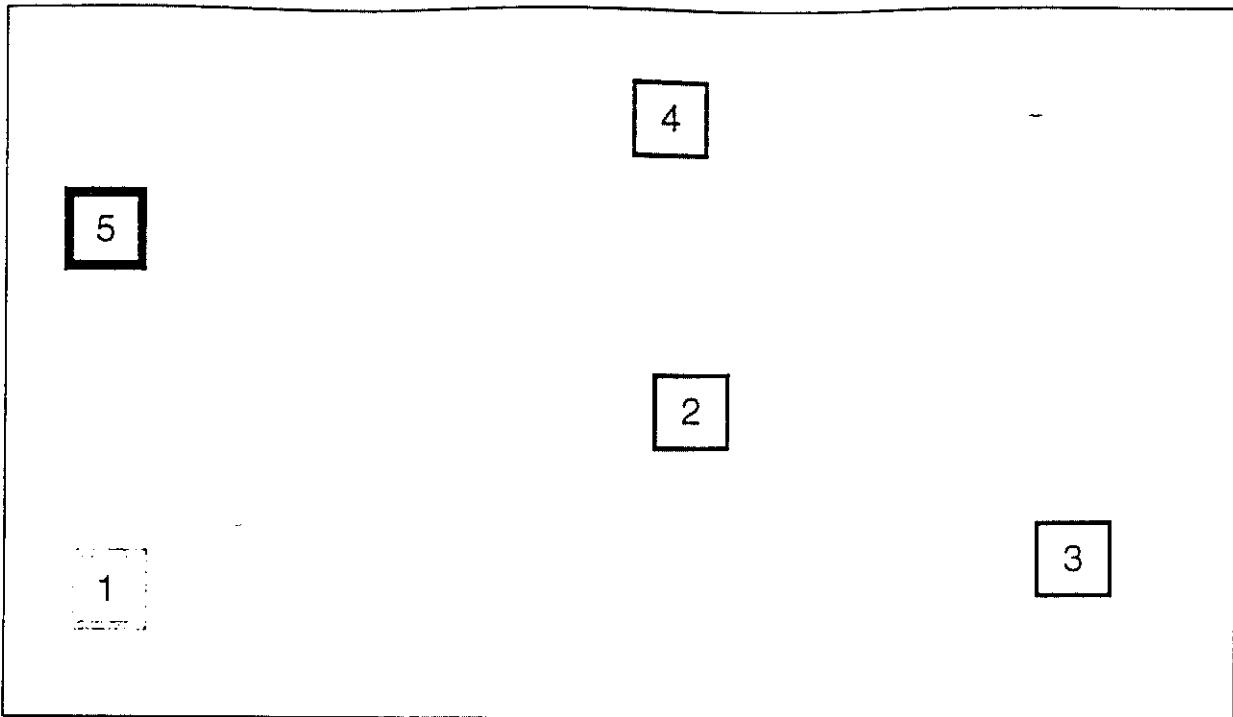
---

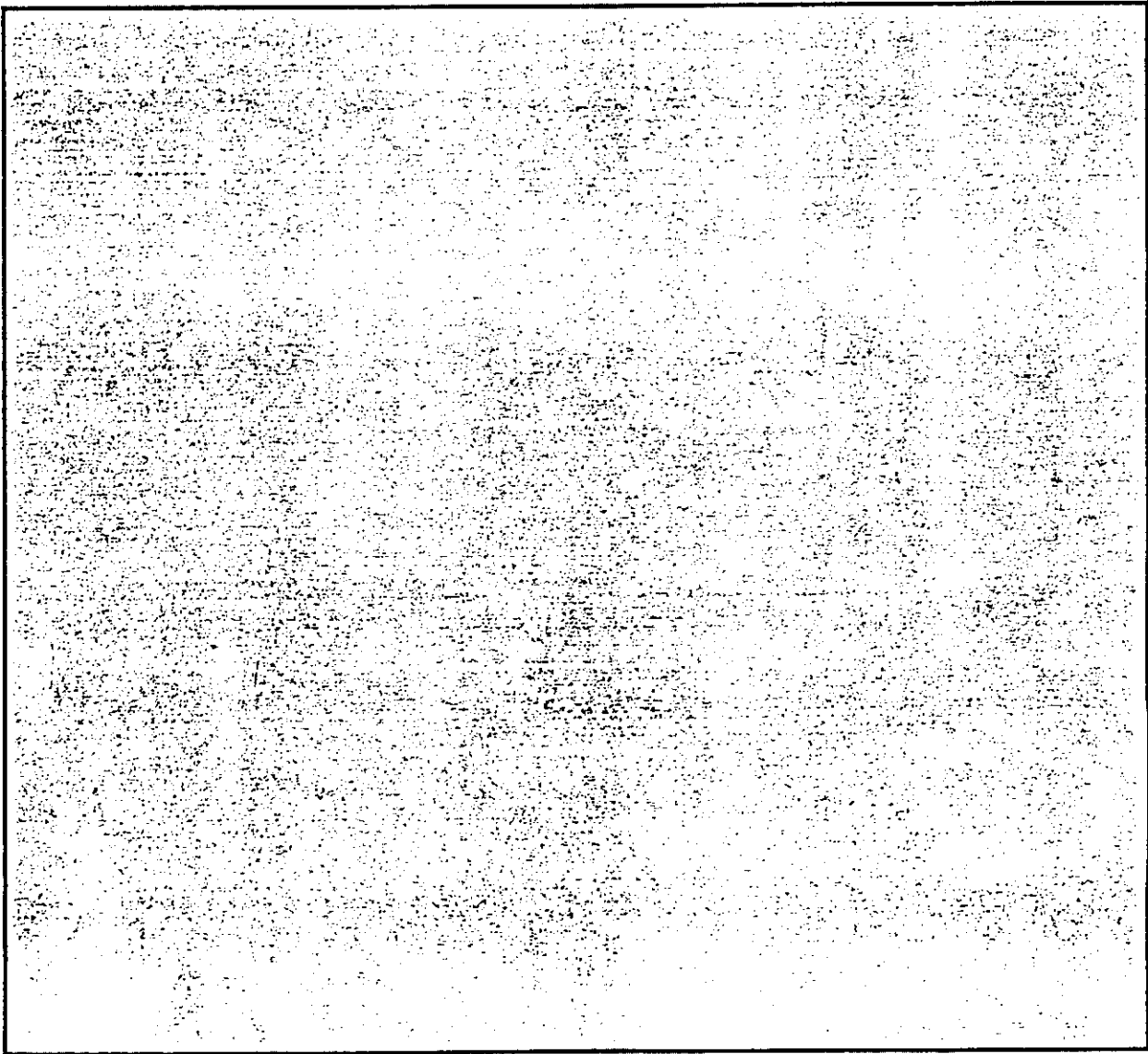
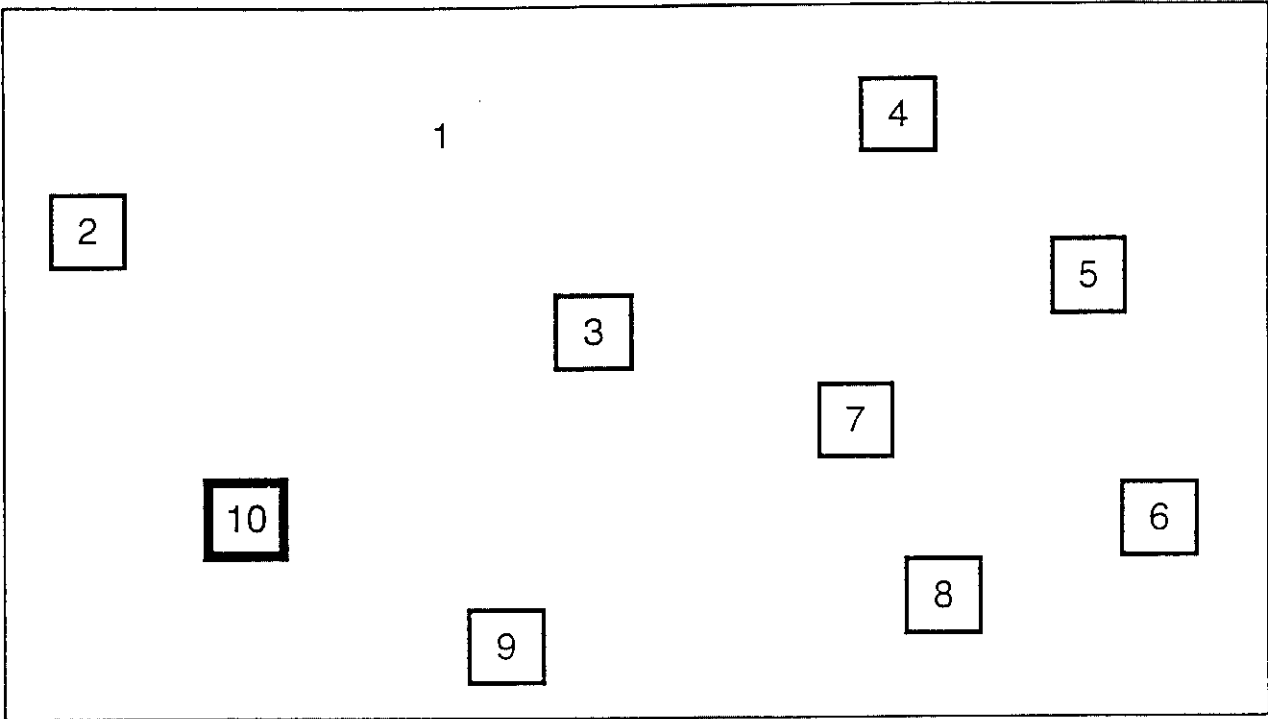
A	B	C	D	A	B	C	D
D	A	B	C	D	A	B	C
C	D	A	B	C	D	A	B
B	C	D	A	B	C	D	A
A	B	C	D	A	B	C	D
D	A	B	C	D	A	B	C
C	D	A	B	C	D	A	B



Exemple A







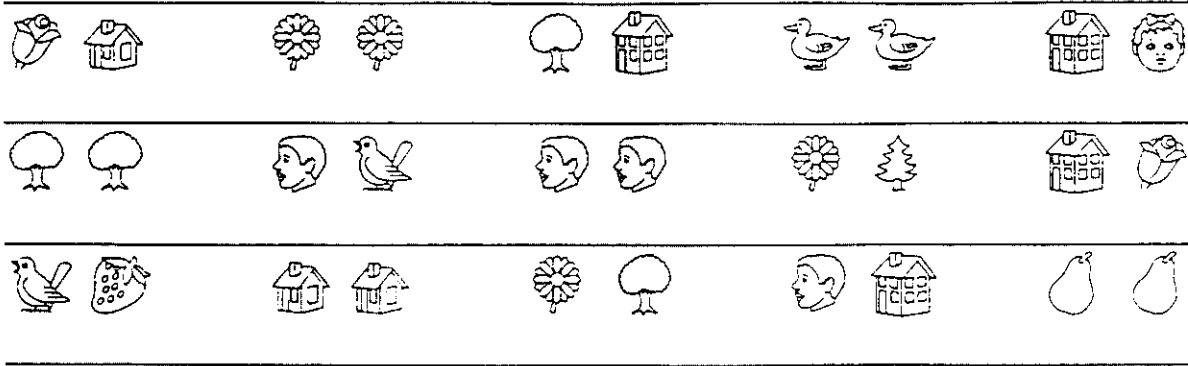
Busca els números que siguin com aquests: 1 2 3

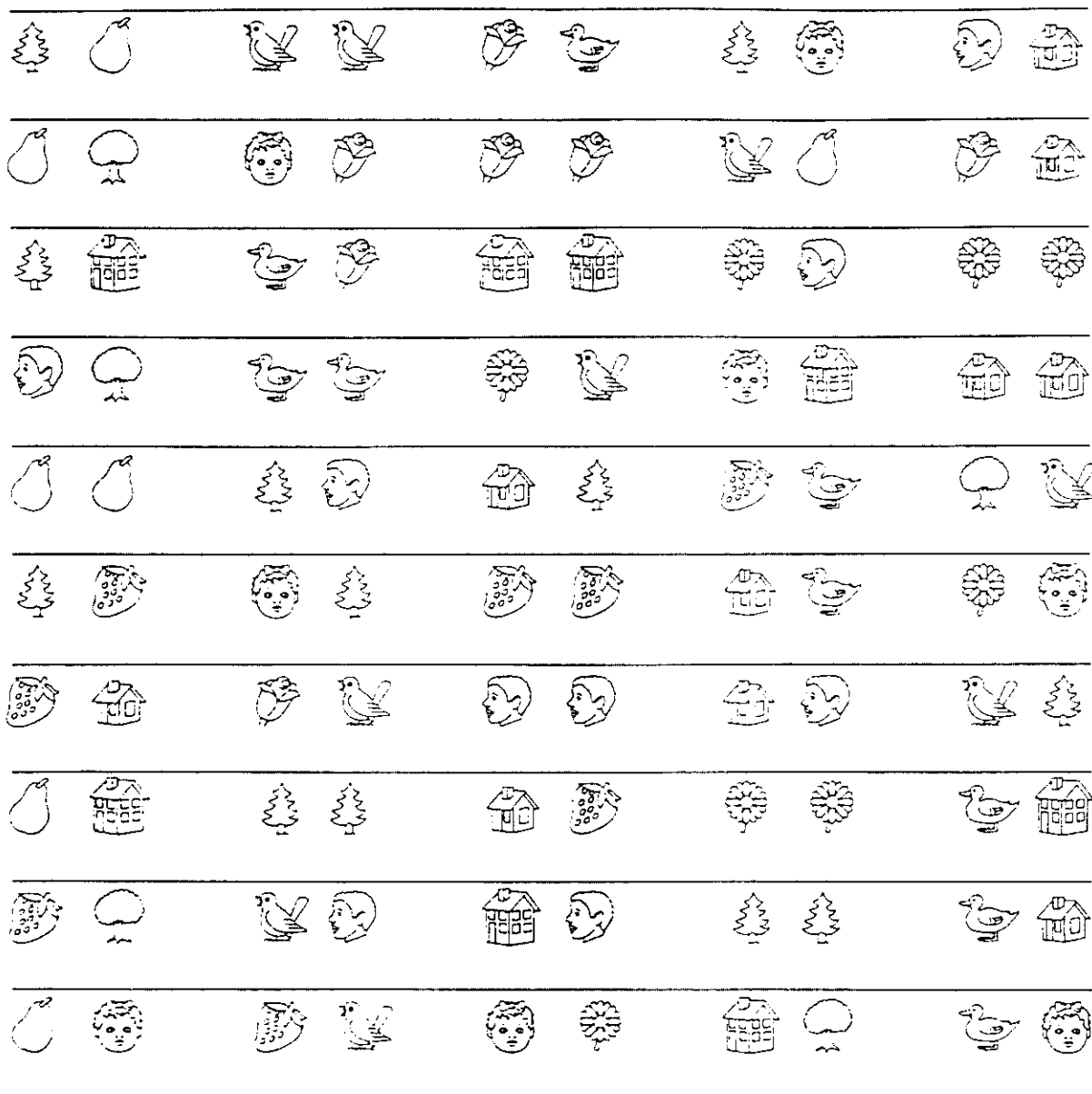
4	2	6	7	9
3	5	6	1	8
7	3	5	9	2

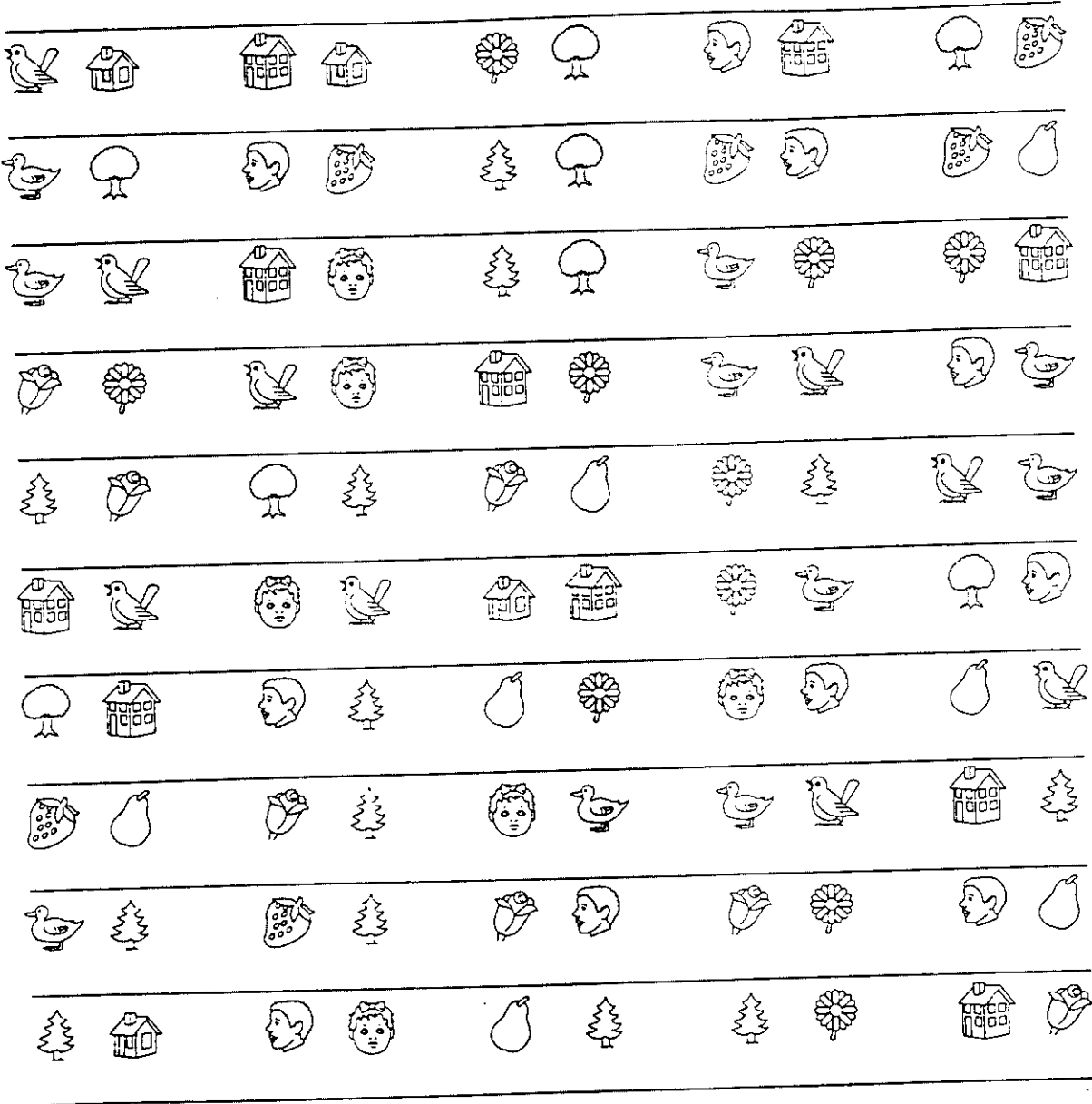
Busca els números que siguin com aquests: 4 5 6

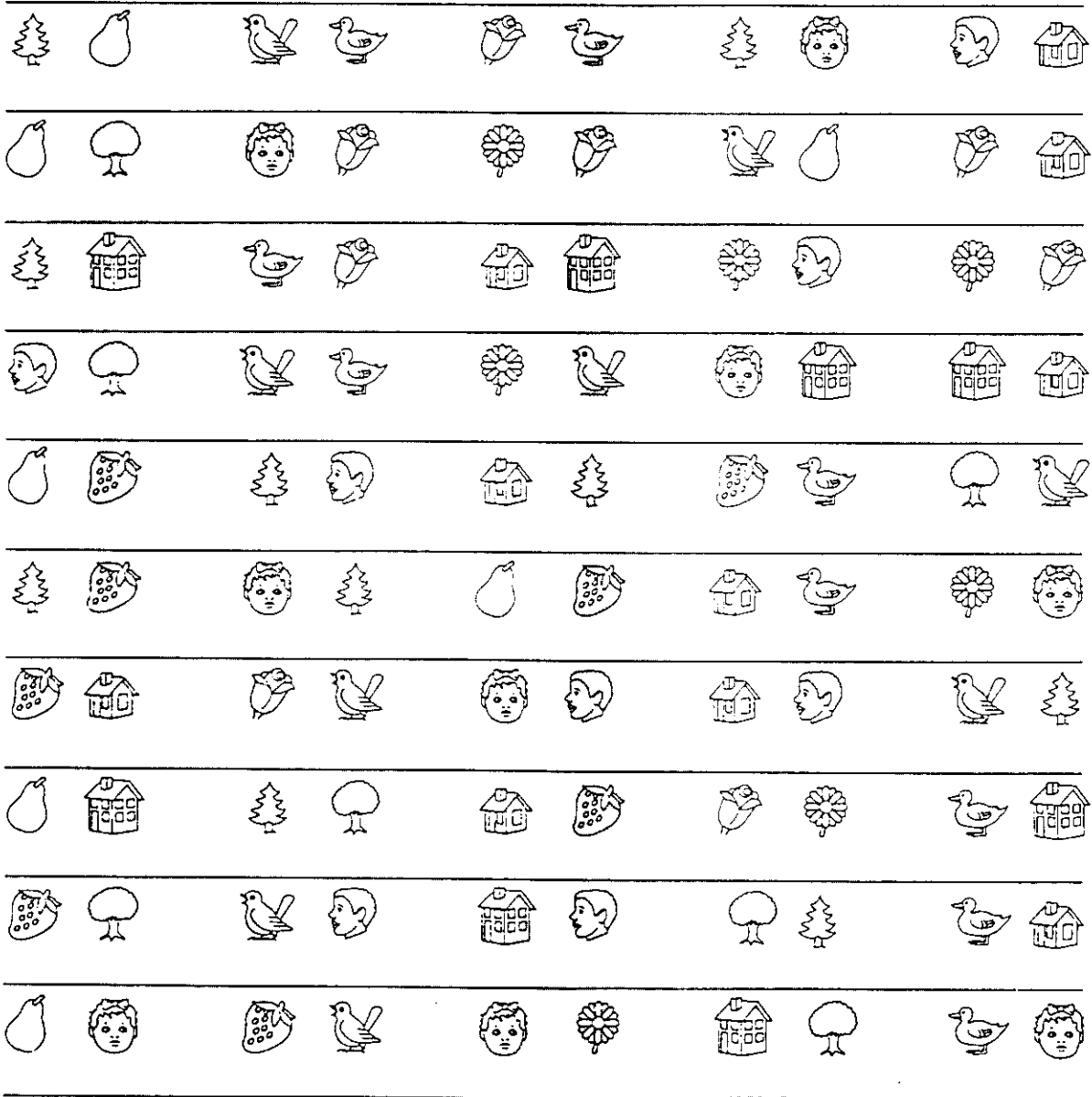
1	4	3	8	1
6	2	7	5	9
4	3	2	8	6

# Atenció Receptiva





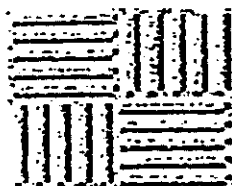






# DAS & NAGLIERI

## COGNITIVE ASSESSMENT SYSTEM



Quadern de Respostes:

Edats: De 8 a 17 anys

*Aparellant Números*

*Codis Establerts*

*Connexions*

*Detecció De Números*

*Atenció Receptiva*

Traducció i adaptació catalana:

Dr. FREDERIC PÉREZ I ÁLVAREZ  
Unitat Neuropediatria - HOSPITAL TRUETA

Dra. CARME TIMONEDA I GALLART

Departament Pedagogia - UdG

Setembre 1997

om:

Data:

# Matching Numbers

---

7      4      1      3      1

---

Demonstration

---

3      5      2      6      5

---

Sample A

---

17      29      34      17      45      68

---

Sample B

---

18	22	25	17	33	22
----	----	----	----	----	----

---

61	44	27	33	27	42
----	----	----	----	----	----

---

22	54	25	52	21	54
----	----	----	----	----	----

---

90	34	29	91	92	92
----	----	----	----	----	----

---

254	245	255	524	254	242
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

438	348	384	348	483	383
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

914	942	941	491	945	941
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

884	842	824	848	284	824
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

---

9682	6982	6928	6982	9628	6962
------	------	------	------	------	------

---

7136	7613	7316	7163	7316	7631
------	------	------	------	------	------

---

9513	9153	9135	9351	9531	9135
------	------	------	------	------	------

---

4978	4979	4879	4897	4987	4979
------	------	------	------	------	------

---

54639	54693	45639	54639	45936	54396
-------	-------	-------	-------	-------	-------

---

38719	87139	38179	38197	38179	87319
-------	-------	-------	-------	-------	-------

---

71234	72134	72143	74213	72134	71243
-------	-------	-------	-------	-------	-------

---

83247	82347	83274	83247	83272	82374
-------	-------	-------	-------	-------	-------

---

4

---

561837	516873	156783	516873	561793	651873
--------	--------	--------	--------	--------	--------

---

173659	316795	137659	137659	136597	135679
--------	--------	--------	--------	--------	--------

---

278943	278934	278943	278394	289743	278493
--------	--------	--------	--------	--------	--------

---

941526	954261	951426	954126	951462	954126
--------	--------	--------	--------	--------	--------

---

2713498	7124389	2731948	2713498	7213489	1273948
---------	---------	---------	---------	---------	---------

---

8217459	8214795	8142975	2814579	8217954	8214795
---------	---------	---------	---------	---------	---------

---

5286597	5863197	5865179	5869317	5863197	5682317
---------	---------	---------	---------	---------	---------

---

7863159	7865319	7836519	7685319	7835619	7836519
---------	---------	---------	---------	---------	---------

---

Item 4

# Planned Codes

A	B	C	D
O X	X X	O O	X O



A	B	C	D

A		B		C		D	
O	X	X	X	O	O	X	O

---

A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D
A	B	C	D	A	B	C	D

A	B	C	D
X O	O O	X X	O X

---

A	B	C	D



A	
X	O

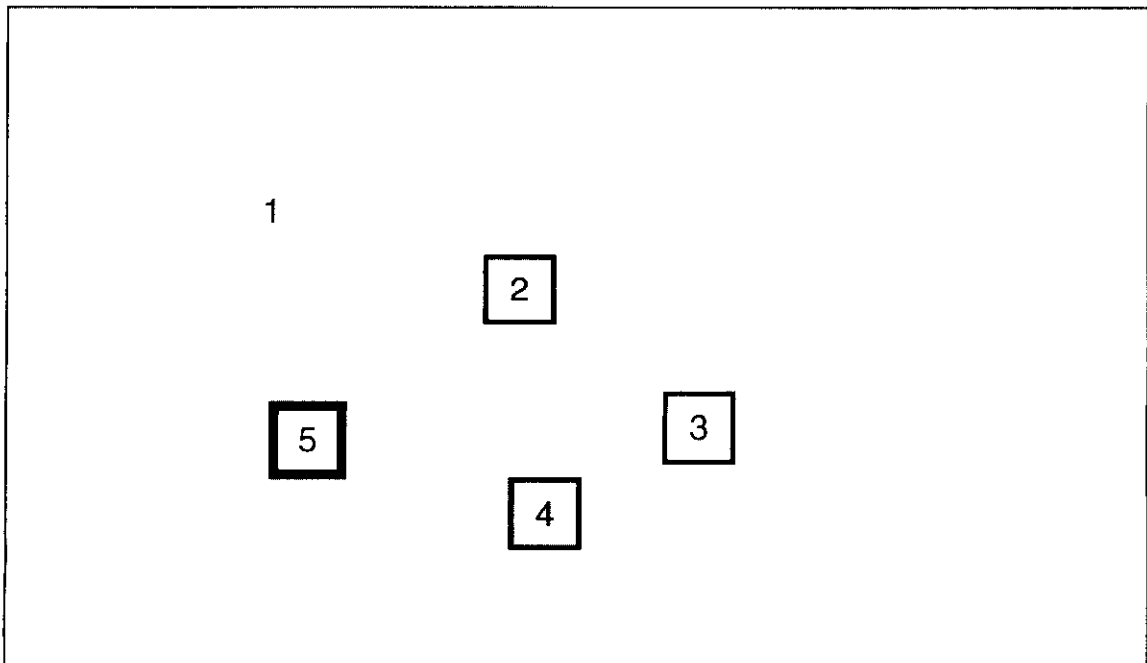
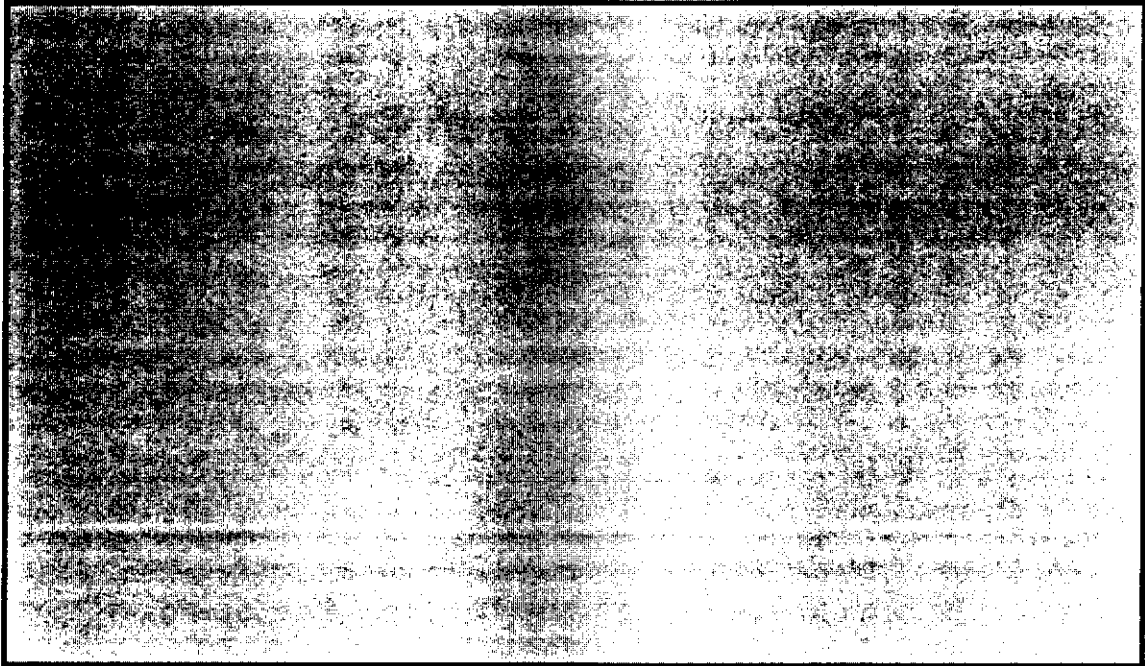
B	
O	O

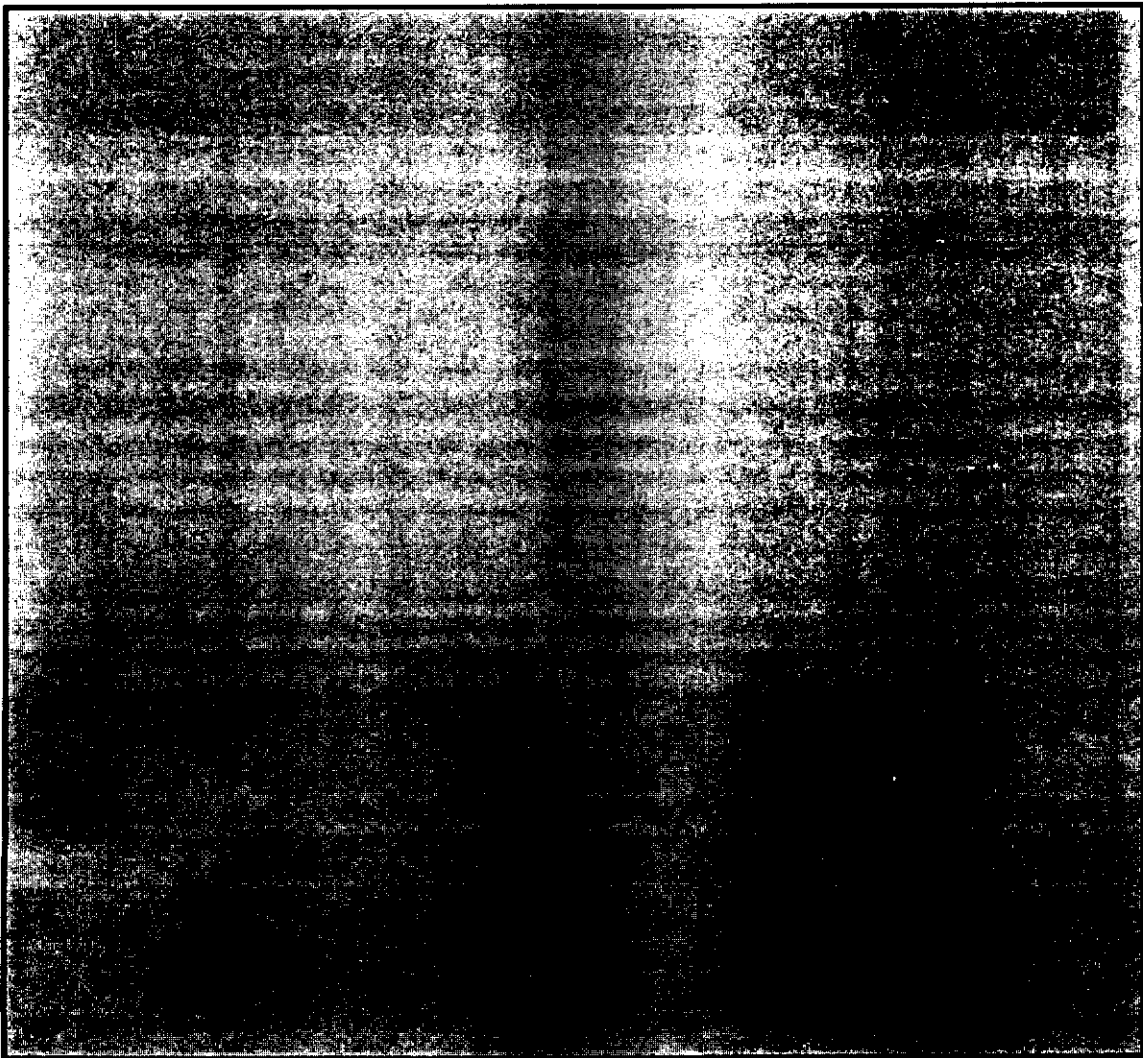
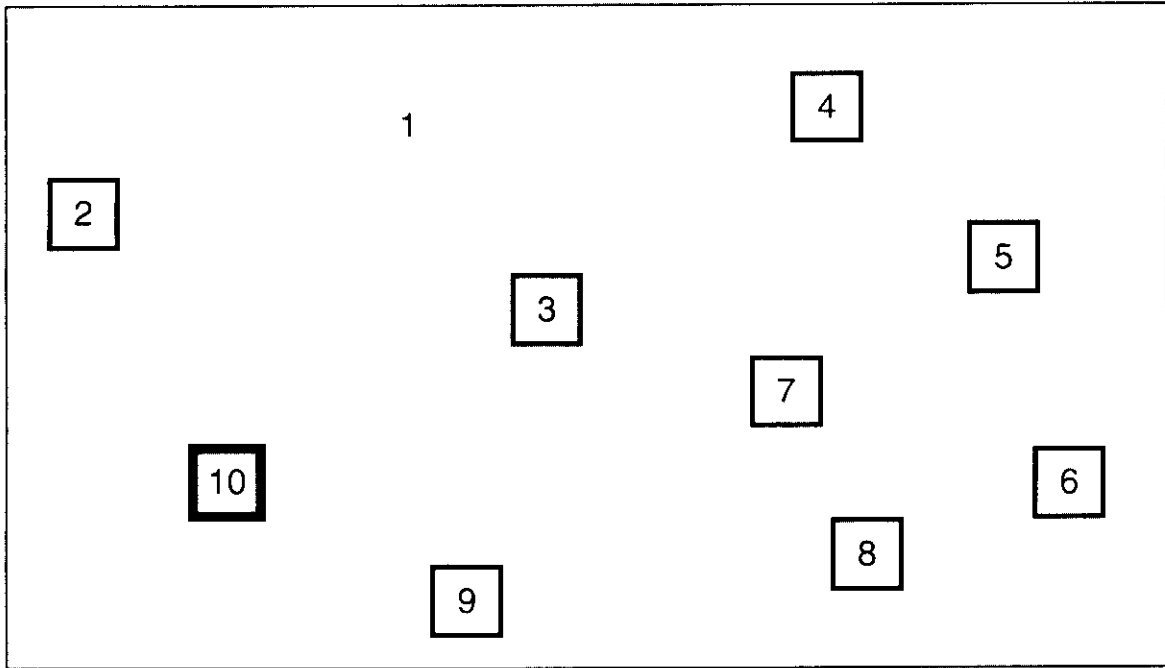
C	
X	X

D	
O	X

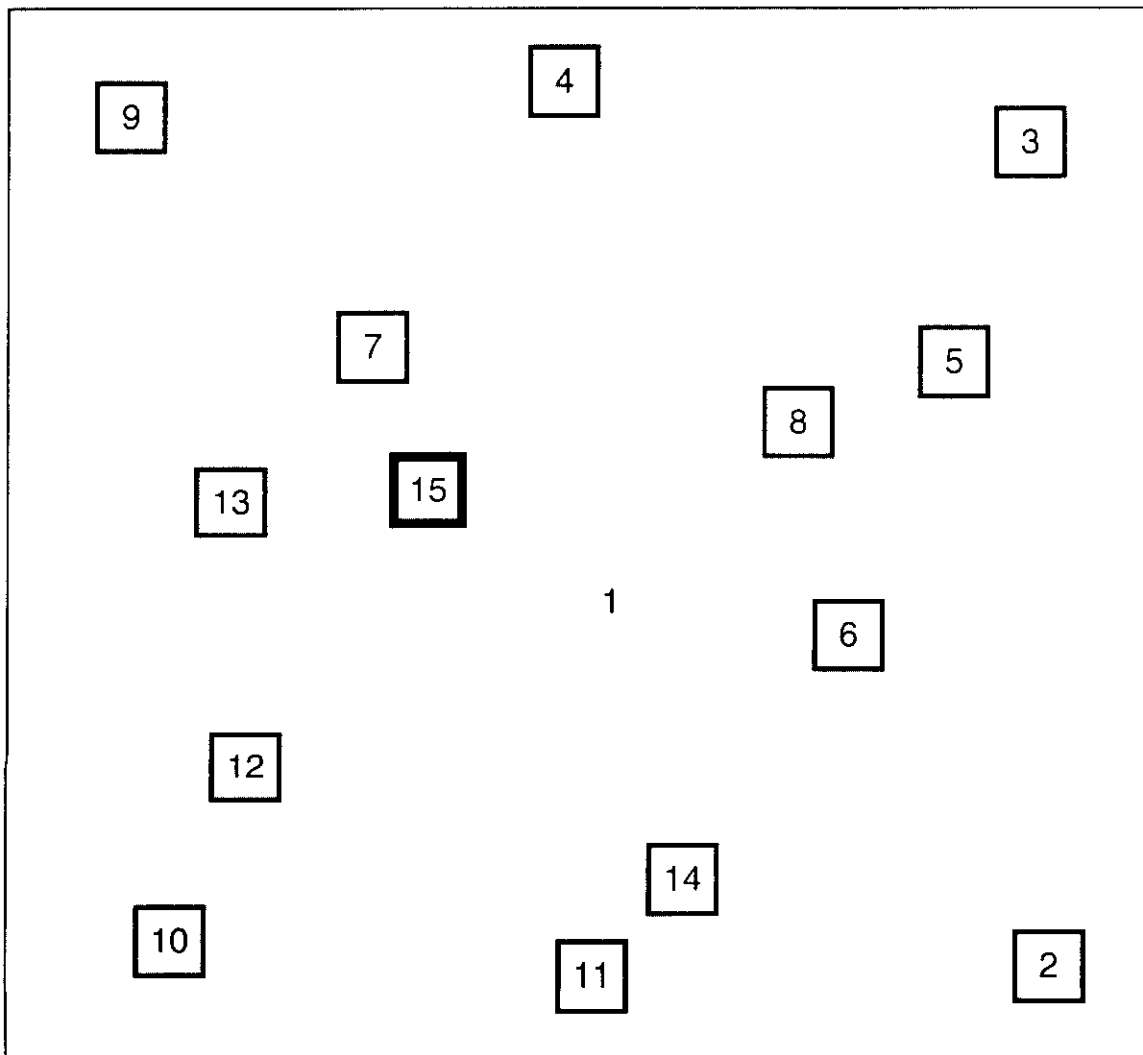
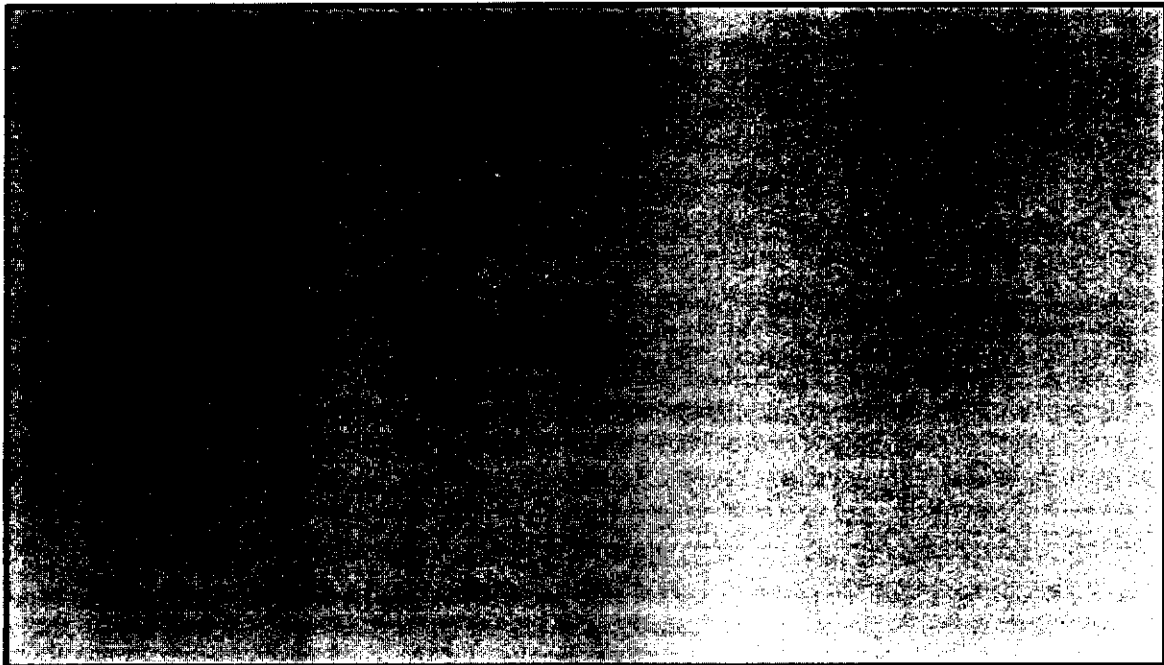
A	B	C	D	A	B	C	D
D	A	B	C	D	A	B	C
C	D	A	B	C	D	A	B
B	C	D	A	B	C	D	A
A	B	C	D	A	B	C	D
D	A	B	C	D	A	B	C
C	D	A	B	C	D	A	B

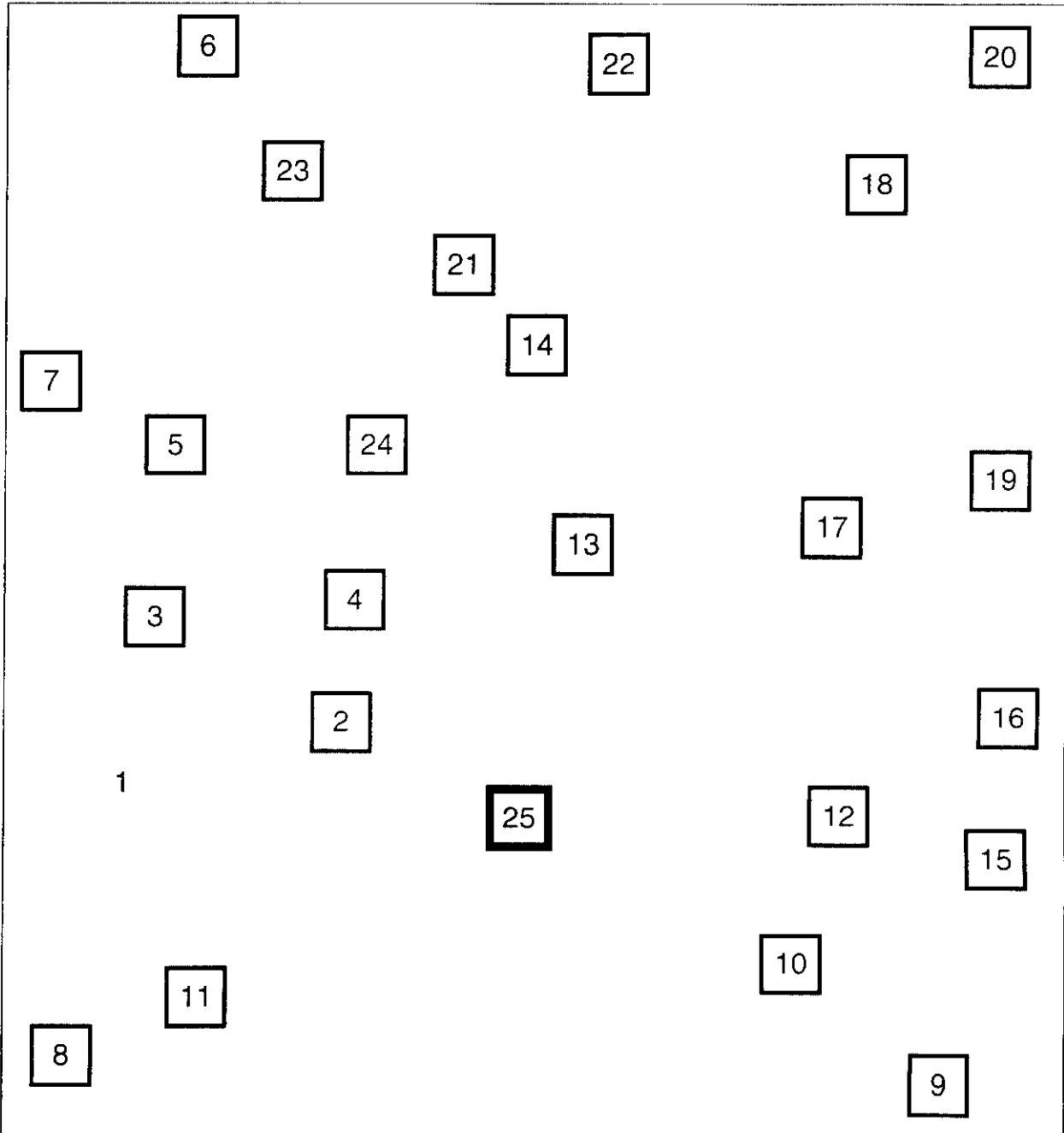
# Planned Connections



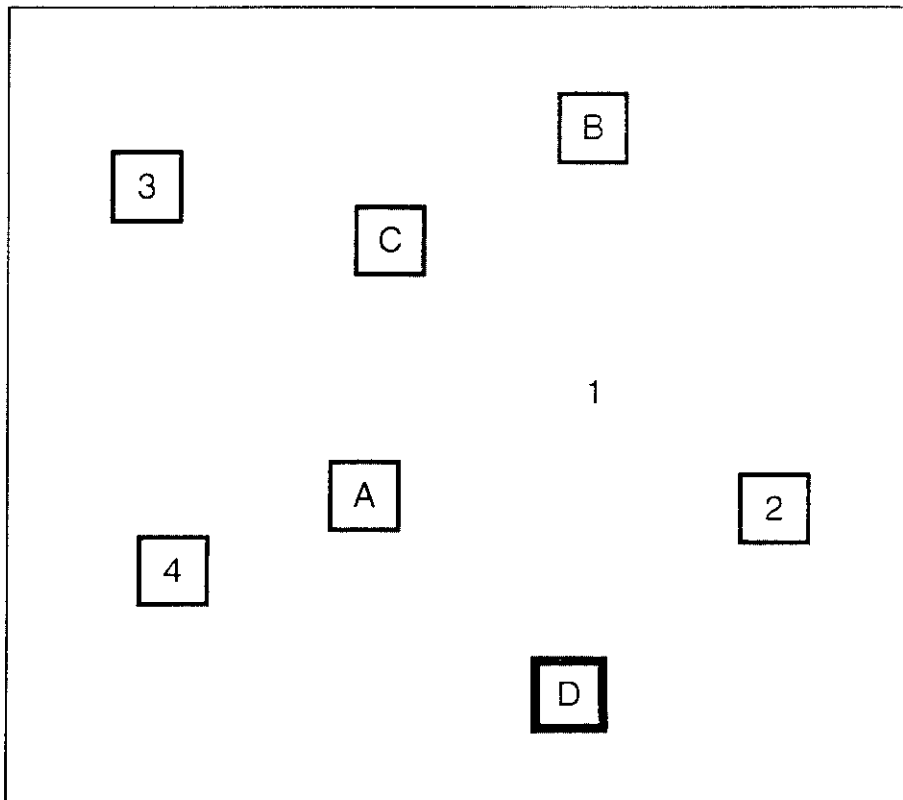


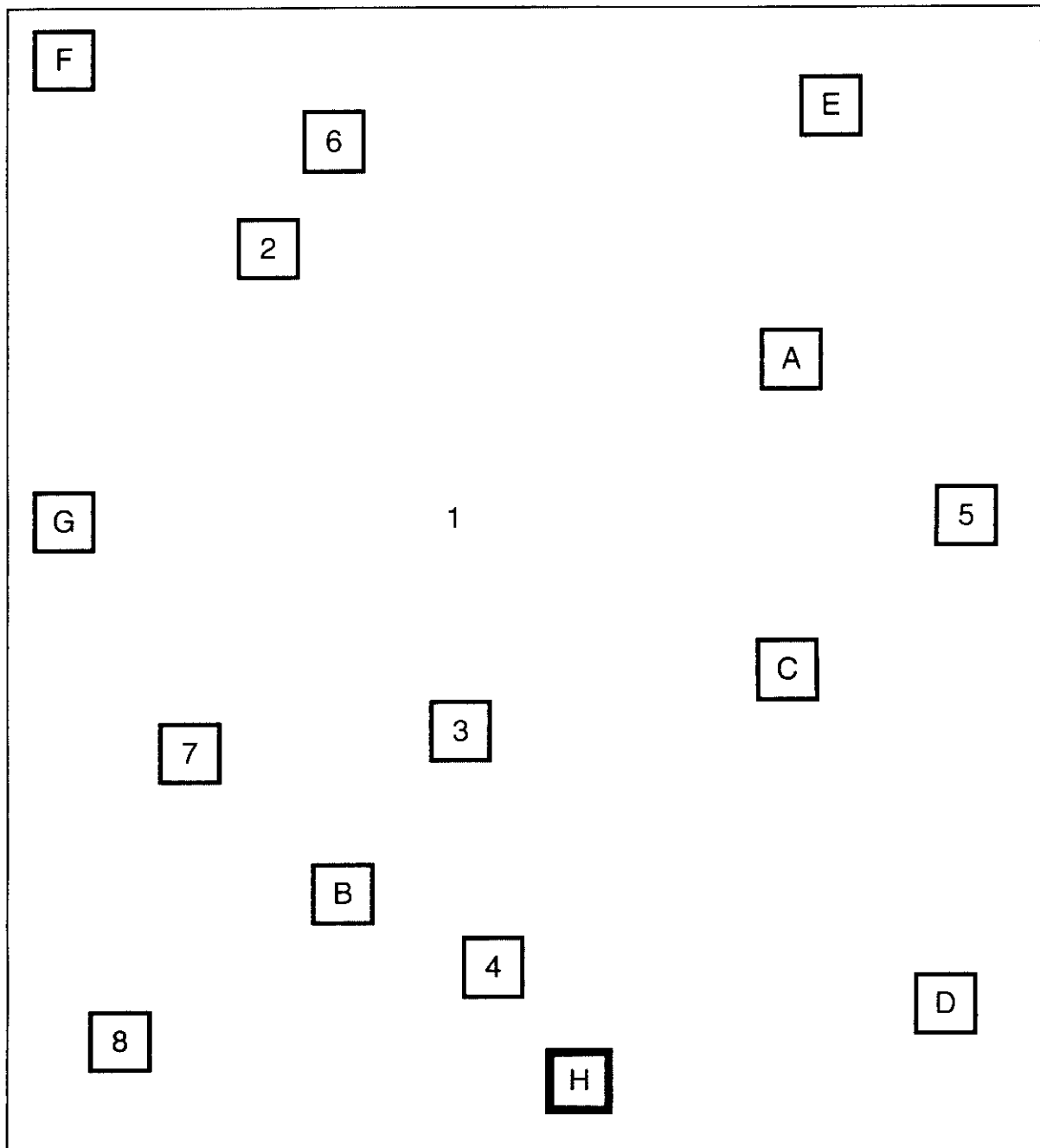
Item 4

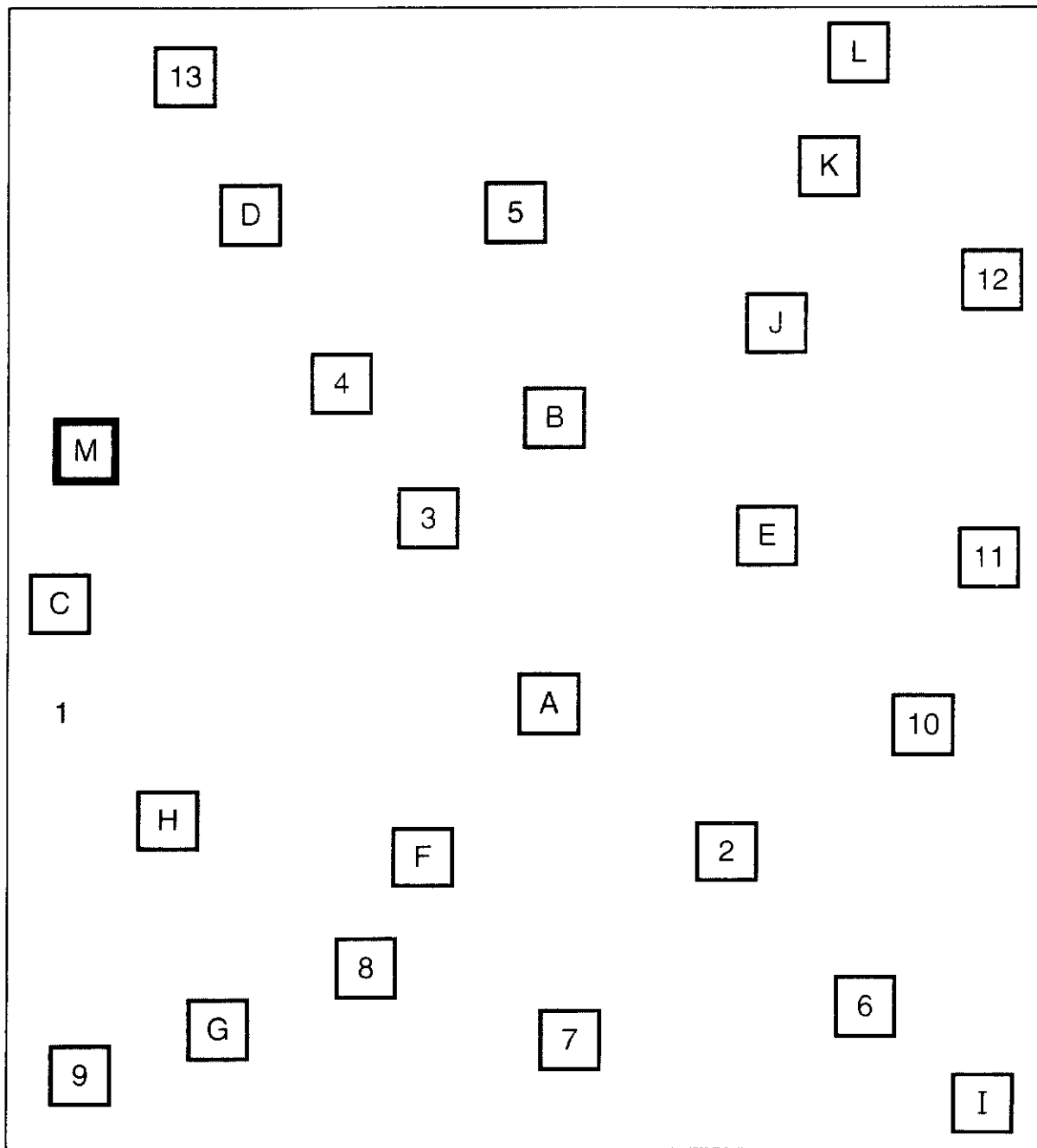




Item 6









# Number Detection

Find the numbers that look like this: 1 2 3

4	2	2	3	6	1
4	5	4	1	3	5

Find the numbers that look like this: 1 2 3

5	2	1	2	3	6	4	3	6	3	3	4
5	2	3	1	6	4	1	4	4	6	1	5
4	5	2	2	3	4	1	2	6	3	2	3
6	5	2	3	6	3	1	4	1	5	4	1
6	3	3	5	2	1	5	2	6	3	6	4
5	2	4	5	1	4	1	5	3	6	1	6
4	3	2	5	3	4	2	2	4	2	1	4
6	1	6	1	5	5	2	4	5	3	2	1
1	6	3	6	6	3	1	5	5	5	4	2
4	1	1	2	3	2	4	1	6	5	3	4
4	5	2	6	3	3	4	1	6	5	3	5
1	1	6	4	2	6	1	4	6	1	3	5
2	6	4	1	2	5	5	2	5	4	6	3
1	5	5	2	3	3	2	6	5	2	4	1
4	6	1	5	4	3	2	4	2	5	3	6

Find the numbers that look like this: 1 2 3 4 5 6

4	2	2	5	3	6
1	4	3	5	4	1

Find the numbers that look like this: 1 2 3 4 5 6

4	3	1	5	1	4	2	2	5	1	3	4
1	4	2	6	3	6	4	5	3	5	3	6
2	4	1	6	6	2	3	6	1	2	3	5
1	5	5	4	6	3	1	4	5	6	2	2
1	4	6	3	4	5	3	2	3	4	6	1
2	5	2	1	6	4	3	6	5	3	5	6
6	6	4	5	3	2	6	1	2	4	3	1
1	4	6	2	3	4	6	5	2	3	1	5
3	1	4	3	5	2	6	2	1	3	5	6
2	5	2	1	1	6	5	6	3	4	4	2
4	1	6	4	2	5	3	4	1	2	6	5
3	3	5	6	6	4	1	2	6	4	2	2
6	1	4	2	4	3	5	1	6	3	5	4
5	4	3	2	6	5	1	4	2	5	1	6
2	1	5	1	3	4	2	5	3	1	4	4

## Receptive Attention

tB	TT	Rb	ee	bN
RR	nE	nn	Tr	bt
EA	BB	TR	nb	aa

EB	bb	TR	nb	RA	eR	nA	rr	An	AA
EE	bN	NR	eT	Tb	TT	EN	bT	rE	ne
rt	RR	ta	Tr	EE	bE	NE	BB	Te	Rn
Rb	nr	aT	NN	aE	aa	tr	Ne	ee	br
er	Ar	tn	tt	na	rB	nn	ar	rT	bt
ra	EE	te	rN	nB	aR	Nt	tt	Ea	tB
rb	et	bb	Tn	TT	nR	ee	TE	Nb	BB
aa	rn	Br	Ae	RE	rA	Nr	AA	Be	TN
AB	tE	nn	Bn	Er	ab	rr	BA	TT	eb
AR	En	bn	rr	eB	aN	AE	NT	bR	eN
tR	nn	EE	Ta	NB	rr	At	tN	ER	NN
ea	tt	ET	bb	RT	tb	Ab	BN	BB	re
AA	nt	at	BE	Ra	AT	en	Na	Bt	an
nT	EA	TA	ae	nn	RN	Ba	AA	NA	ee
RR	be	aB	AN	TB	Eb	BT	Rb	ba	tt
Rt	ta	aa	bA	Re	nE	EE	eA	bb	bE
NE	Te	Rn	TT	Rb	nr	aT	aE	tr	NN
ee	Ne	br	er	Ar	RR	tn	tt	Be	na
rB	Et	ar	rT	bt	ra	te	rN	BB	nB
aR	Nt	NN	Ea	BR	aa	tB	rb	et	RR

tB	Tt	Rb	eE	bN
rR	nE	Nn	Tr	bt
EA	bB	TR	nb	Aa

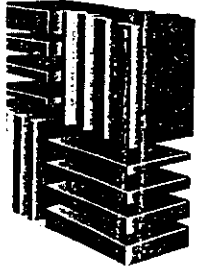
EB	bB	TR	nb	RA	eR	nA	rR	An	Aa
eE	bN	NR	eT	Tb	tT	EN	bT	eE	ne
rt	Rr	ta	Tr	eE	bE	NE	Bb	Te	Rn
Rb	nr	aT	Nn	aE	Aa	tr	Ne	eE	br
er	Ar	tn	tT	na	rB	nN	ar	rT	bt
ra	Ee	te	rN	nB	aR	Nt	Tt	Ea	tB
rb	et	Bb	Tn	Tt	nR	Ee	TE	Nb	bB
aA	rn	Br	Ae	RE	rA	Nr	aA	Be	TN
AB	tE	Nn	Bn	Er	ab	rR	BA	tT	eb
AR	En	bn	Rr	eB	aN	AE	NT	bR	eN
tR	Nn	Ee	Ta	NB	Rr	At	tN	ER	nN
ea	tT	ET	bB	RT	tb	Ab	BN	Bb	re
Aa	nt	at	BE	Ra	AT	en	Na	Bt	an
nT	EA	TA	ae	nN	RN	Ba	Aa	NA	eE
Rr	be	aB	AN	TB	Eb	BT	Rb	ba	tT
Rt	ta	aA	bA	Re	nE	Ee	eA	Bb	bE
NE	Te	Rn	Tt	Rb	nr	aT	aE	tr	nN
eE	Ne	br	er	Ar	rR	tn	Tt	Be	na
rB	Et	ar	rT	bt	ra	te	rN	bB	nB
aR	Nt	Nn	Ea	BR	aA	tB	rb	et	Rr



***ANNEX N°2 : BLOC DE REGISTRE DE  
RESULTATS.***

DAS • NAGLIERI

# Cognitive Assessment System



## Record Form

J. P. Das J. A. Naglieri

Child's Name \_\_\_\_\_

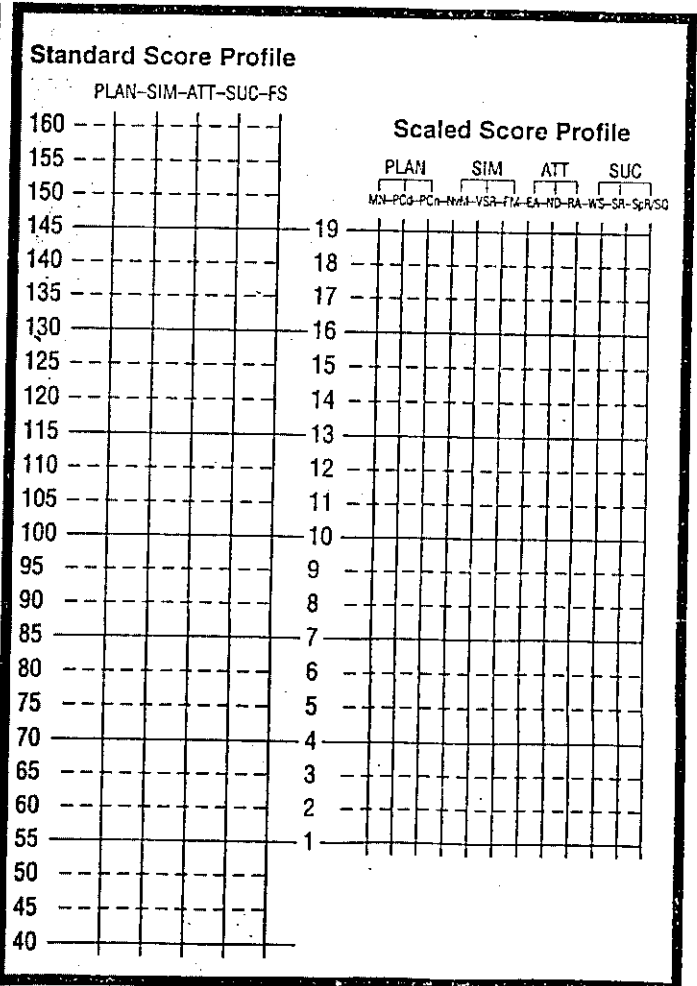
Sex: M F Grade \_\_\_\_\_

School \_\_\_\_\_

Examiner \_\_\_\_\_

	Year	Month	Day
Date Tested			
Date of Birth			
Age			

Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Àrellant números						
dis Establerts						
nnexions						
trius Noverbals						
acions Verbo-espacials						
nòria de Figures						
nció Expressiva						
ecció de números						
nció Receptiva						
es de Paraules						
etició de Frases						
mbre de Paraules / e i Pregunta						
ada de Punt. Típiques						
		PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
. Típiques PASS (fix B)						
entils (fix B)						
Confiança	Alt					
als (Apèndix B)	Baix					



**Riverside Publishing**  
A HOUGHTON MIFFLIN COMPANY

Copyright © 1997 by Riverside Publishing.

All rights reserved. WJ-R is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.

123456789-STA-99 98 97



## Matching Numbers

**Materials** Administration and Scoring Manual, pages 13-18  
Response Book for Ages 5-7, pages 1-3  
Response Book for Ages 8-17, pages 1-4  
Red pencil  
Stopwatch

**Administer** Ages 5-7: Demonstration, Samples A & B, Items 1-2  
Ages 8-17: Demonstration, Samples A & B, Items 2-4

**Limits** See below

**Record** Time in seconds  
Number correct  
Strategy Assessment

Item	Time Limit	Time in seconds	Accuracy Score (Number Correct)		Ratio Score (see pp. 14-16)	
			Ages 5-7	Ages 8-17	Ages 5-7	Ages 8-17
Demo						
Sample A						
Sample B						
1.	150*(2:30)					
2.	150*(2:30)					
3.	150*(2:30)					
4.	180*(3:00)					
			Raw Score			
			Sum of ratio scores, Items 1-2		Sum of ratio scores, Items 2-4	

## Llista d'avaluació de les estratègies

### Ítem 1

Obs	Rep	Descripció de l'estratègia
		1. Ha mirat el primer, l'últim i el del mig.
		2. Ha mirat el primer i després l'últim dígit de cada n°
		3. Ha mirat els primers dos dígets de cada n°.
		4. Ha mirat l'últim nombre i després el primer.
		5. Ha mirat el primer dígit de cada nombre.
		6. Ha posat el dit sobre el nombre i ha intentat trobar el seu corresponent.
		7. Trobat el primer, després el segon, ha continuat la fila fins que ha trobat el corresponent.
		8. Ha verbalitzat els números.
		9. Ha mirat els últims dígets per trobar el corresponent.
		10. Ha mirat atentament la fila en totes direccions per trobar el corresponent.
		11. No hi ha estratègia.

Altres:  
Observades.....  
Verbalitzades.....

## Planned Codes

**Materials** Administration and Scoring Manual, pages 19-23  
Response Book for Ages 5-7, pages 4-7  
Response Book for Ages 8-17, pages 5-8  
Red pencil  
Stopwatch

**Administer** All samples and items

**Time Limits** See below

**Record** Time in seconds  
Number correct  
Strategy Assessment

Item	Time Limit		Time in seconds	Accuracy Score (Number Correct)	Ratio Score (see pp. 14-16)
	Ages 5-7	Ages 8-17			
Sample A					
1.	120*(2:00)	60*(1:00)			
Sample B					+
2.	120*(2:00)	60*(1:00)			

## Llista d'avaluació de les estratègies

Raw Score

### Ítem 1

#### Obs Rep Descripció de l'estratègia

Obs	Rep	Descripció de l'estratègia
		1. Ha codificat tota la filera ABCD ABCD d'esquerra a dreta i de dalt a baix.
		2. S'ha dit els codis en veu alta.
		3. Ha codificat la 1/2 d'una fila ABCD d'esquerra a dreta i de dalt a baix; després ha repetit.
		4. Ha codificat per columnes.
		5. Ha codificat de dreta a esquerra o de baix a dalt.
		6. Ha codificat les 2 columnes A, després les B, les C,...
		7. Ha mirat els codis que havia completat en comptes de la clau.
		8. Ha codificat de manera pulida i lenta.
		9. No hi ha estratègia.

Altres:  
Observades.....  
Verbalitzades.....

### Ítem 2

#### Obs Rep Descripció de l'estratègia

Obs	Rep	Descripció de l'estratègia
		1. Ha codificat tota la fila d'esquerra a dreta, de dalt a baix.
		2. Ha codificat de dreta a esquerra i de baix a dalt.
		3. S'ha dit els codis a ell mateix en veu alta.
		4. HA codificat en diagonal ABCD d'esquerra a dreta, de dalt a baix.
		5. Ha codificat les A, després les B, etc. en diagonal.
		6. Ha codificat totes les A, després totes les B, etc. en diagonal.
		7. Ha codificat en diagonal per parelles (AB/CD) d'esquerra a dreta i de dalt a baix.
		8. Ha codificat de manera pulida i lenta.
		9. Ha començat a codificar com si el patró fos el mateix que l'ítem 1.
		10. No hi ha estratègia.

Altres:  
Observades.....  
Verbalitzades.....

## Verbal-Spatial Relations

**Materials** Administration and Scoring Manual, pages 35-40  
Stimulus Book, pages 69-123  
Stopwatch

**Start** Ages 5-7: Sample, Item 1  
Ages 8-17: Sample, Item 7

**Discontinue** After 4 consecutive items failed

**Drop Back** If a child ages 8-17 fails Item 7, then give Item 1 (using the directions for ages 5-7) and administer forward until the discontinue rule has been met.

**Time Limit** 30 seconds per item

**Record** Child's response

**Score** Pass = 1, Fail = 0

	Item	Correct Response	Child's Response	Score 1 or 0
<b>Ages 5-7</b>	Sample	1		
<b>Years 5-7</b>	1.	3		
	2.	2		
	3.	4		
	4.	5		
	5.	6		
	6.	2		
<b>Years 8-17</b>	7.	1		
	8.	4		
	9.	3		
	10.	5		
	11.	1		
	12.	3		
	13.	2		
	14.	6		
	15.	2		
	16.	5		
	17.	3		
	18.	4		
	19.	5		
	20.	2		
	21.	1		
	22.	4		
	23.	6		
	24.	5		
	25.	4		
	26.	1		
	27.	6		

Raw Score

Sum all item scores, giving credit (1) for each item not administered below the starting point

## Figure Memory

**Materials** Administration and Scoring Manual, pages 41-50  
Stimulus Book, pages 125-237  
Figure Memory Response Book, pages 1-57  
Red pencil  
Stopwatch

**Start** Ages 5-7: Demonstration, Sample, Item 1  
Ages 8-17: Demonstration, Sample, Item 3

**Discontinue** After 4 consecutive items failed

**Drop Back** If a child ages 8-17 fails Item 3, then give Item 1 (using the directions for ages 5-7) and administer forward until the discontinue rule has been met.

**Time Limit** Expose each stimulus for 5 seconds

**Score** Pass = 1, Fail = 0

	Item	Score 1 or 0
<b>All Ages</b>	Demonstration	
	Sample	
<b>5-7 Years</b>	1.	
	2.	
<b>8-17 Years</b>	3.	
	4.	
	5.	
	6.	
	7.	
	8.	
	9.	
	10.	
	11.	
	12.	
	13.	
	14.	
	15.	
	16.	
	17.	
	18.	
	19.	
	20.	
	21.	
	22.	
	23.	
	24.	
	25.	
	26.	
	27.	

Raw Score

Sum all item scores, giving credit (1) for each item not administered below the starting point

Demonstration

1	small	big	big	small	small
2	big	big	small	big	small

Sample A

1	big	small	small	big	small
2	big	big	small	small	big

Sample B

1	big	small	small	big	small
2	big	big	small	small	big

Sample C

1	big	big	small	big	small
2	big	small	big	small	small

Item 1

1	gran	gran	petit	gran	gran	petit
2	petit	gran	gran	petit	petit	gran
3	petit	petit	gran	gran	petit	petit
4	gran	gran	petit	gran	gran	petit
5	gran	petit	petit	gran	petit	petit
6	petit	gran	petit	gran	petit	gran
7	gran	petit	gran	petit		

Item 2

1	petit	gran	gran	petit	gran	petit
2	petit	petit	gran	gran	petit	gran
3	gran	petit	gran	petit	gran	petit
4	gran	gran	petit	gran	petit	petit
5	petit	gran	petit	gran	gran	petit
6	gran	petit	petit	petit	gran	gran
7	petit	gran	petit	gran		

Item 3

1	petit	petit	gran	petit	gran	gran
2	gran	petit	gran	petit	gran	petit
3	petit	gran	petit	petit	gran	gran
4	petit	petit	gran	gran	petit	gran
5	petit	gran	gran	petit	gran	petit
6	petit	petit	petit	gran	petit	gran
7	petit	gran	gran	gran		

4

Item 5

ell	blau	verd	groc	vermell
e	verd	vermell	blau	groc
ell	groc	groc	verd	blau
l	blau	verd	vermell	blau
	groc	vermell	groc	verd
ll	blau	vermell	verd	groc
	verd	groc	vermell	blau
	blau	vermell	verd	blau

1	blau	verd	groc	verd	groc
2					
3	vermell	groc	blau	groc	blau
4	groc	vermell	verd	vermell	verd
5	vermell	verd	vermell	blau	verd
6	vermell	verd	groc	verd	vermell
7	blau	groc	blau	vermell	blau
8	groc	vermell	vermell	blau	groc
	blau	verd	blau	groc	verd

Item 6

1	blau	verd	groc	verd	groc
2					
3	vermell	groc	blau	groc	blau
4	groc	vermell	verd	vermell	verd
5	vermell	verd	vermell	blau	verd
6	vermell	verd	groc	verd	vermell
7	blau	groc	blau	vermell	blau
8	groc	vermell	vermell	blau	groc
	blau	verd	blau	groc	verd

# Receptive Attention

**Materials** Administration and Scoring Manual, pages 65-71  
 Response Book for Ages 5-7, pages 19-25  
 Response Book for Ages 8-17, pages 22-25  
 Red pencil  
 Stopwatch

**Administer** Ages 5-7: Samples A & B, Items 1-4  
 Ages 8-17: Samples C & D, Items 5-6

**Time Limits** See below

**Record** Time in seconds  
 Number correct  
 Number of false detections

Item	Time Limit	Time in seconds	Number Correct	Number of False Detections	Accuracy Score (Number Correct minus False Detections)	Ratio Score (see pp. 14-16)
<b>5-7 Years</b>						
Sample A						
1.	120*(2:00)			◇-	◇=	
2.	120*(2:00)			◇-	◇=	
+						
Sample B						
3.	120*(2:00)			◇-	◇=	
4.	120*(2:00)			◇-	◇=	
+						
=						
Raw Score						

Item	Time Limit	Time in seconds	Number Correct	Number of False Detections	Accuracy Score (Number Correct minus False Detections)	Ratio Score (see pp. 14-16)
<b>8-17 Years</b>						
Sample C						
5.	120*(2:00)			◇-	◇=	
+						
Sample D						
6.	180*(3:00)			◇-	◇=	
=						
Raw Score						

## Sentence Repetition

Materials Administration and Scoring Manual, pages 77-80

Start Sample A

Continue After 4 consecutive items failed

Score Pass = 1, Fail = 0

Score  
1 or 0

Item

Totes les edats	Exemple A	El blau s'està engroguint.	
	Exemple B	El vermell s'emmaronava.	
	1.	El blanc és blau.	
	2.	Els vermells són negres.	
	3.	El groc verdejava el blau.	
	4.	El groc i el verd marronegen el púrpura.	
	5.	Els grocs han enrossit un blau marró.	
	6.	El púrpura està ennegrint per enfosquir el gris.	
	7.	El blau enblanqueix el gris el vermell.	
	8.	El vermell blavejava el gris amb un groc.	
	9.	Els grocs púrpura són verds i els vermells són blancs.	
	10.	El verd vermelleja el blau i engrogeix el marró.	
	11.	El vermell que blavejava el groc, emmaronava sobre el verd.	
	12.	El fosc enverdia el negre, i el púrpura grisajava el blanc.	
	13.	El púrpura blavejava el verd, quan el gris engroguia el rosa.	
	14.	El vermell blavejava per enrossir el púrpura verd, però no el marró púrpura.	
	15.	El blanc que enverdia un rosa groc, ennegria un fosc que emmaronia el vermell.	
	16.	El marró que grisajava el blanc blau, enrossia el verd per ennegrir un vermell.	
	17.	El vermell que enfosquia el blau a negre, verdejava abans que el rosa engroguís el gris.	
	18.	El marró blavejava verd, però verd blavejava el rosa que envermelleix en el blanc púrpura.	
	19.	El púrpura ennegria el gris amb un rosa, quan el fosc enverdia el groc a marró.	
	20.	El blau envermelleix un groc verd de roses, que són púrpura en el marró, i després engriseix el fosc.	
Puntuació directa			

Intelligence Questions (Ages 8-17 Only—cont.)

Per totes les edats	Exemple A	El blau s'està engroguint. Què s'està engroguint?	El blau	/
	Exemple B	El vermell s'emmaronava. Què feia el vermell?	S'emmaronava	/
	1.	El blanc és blau. Què és blau?	(El) blanc	
	2.	Els vermells són negres. Què són negres?	(Els) vermell(s)	
	3.	Els roses estan engroguint els foscos. Què estan fent els roses?	(En)grog(uint)	
	4.	El groc enverdia el blau. Quin enverdia el blau?	(El) groc	
	5.	El groc i el verd emmarronegen el púrpura. Qui emmarronegen el púrpura?	(El) groc i (el) verd	
	6.	Els grocs havien enrossit un marró blau. Què havien enrossit els grocs?	(Un) marró blau	
	7.	El vermell que blavejava el groc, emmaronava sobre el verd. On emmaronava el vermell?	A sobre (el) verd	
	8.	El púrpura està ennegrint per enfosquir el gris. Què està fent el púrpura?	(En)negr(int per enfosquir el gris)	
	9.	El fosc enverdia el negre, i el púrpura engrisia al blanc. On engrisia el púrpura?	A (el) blanc	
	10.	El vermell blavejava el gris amb el groc. Qui utilitzava el groc?	(El) vermell	
	11.	El blau emblanqueix el gris el vermell. Què fa el blau?	(Em)blanq(ueix) (el) gris (el) vermell	
	12.	Els grocs púrpura són verds i els vermells són blancs. Quins són verds?	(Els) groc(s) púrpura	
	13.	El púrpura blaveja el verd, quan el gris enrogia el rosa. Quin era blavejat?	(El) verd	
	14.	El vermell blaveja per enrossir el púrpura verd, però no el púrpura marró. Quin púrpura blaveja el vermell?	(El) verd o (el) púrpura verd	
	15.	El vermell que enfosquia el blau a negre, enverdia abans que el rosa engroguis el gris. Què era enfosquit?	(El) blau	
	16.	El verd envermelleix el blau i engrogeix el marró. Què fa el verd?	(En)vermell(eix) (el) blau i (en) gorg(eix) (el) marró	
	17.	El marró blaveja el verd, però el verd blaveja el rosa el qual envermelleix en el blanc púrpura. A qui blaveja el verd?	(Al) rosa	
	18.	El blanc que enverdia un rosa groc, ennegria un fosc que emmaronava el vermell. Què ennegria el blanc?	(Un) fosc	
	19.	El marró que engrisia el blanc blau, enrossia el verd per ennegrir un vermell. Per què el marró enrossia el verd?	Per ennegrir (un) vermell	
	20.	El púrpura ennegria el gris amb el rosa, quan el fosc enverdia el groc a marró. Quan el púrpura ennegria el gris?	Quan (el) fosc (en)verd(ia) (el) groc a marró	
	21.	El blau envermelleix un groc verd de roses, que són púrpures en el marró, i després engriseix el fosc. Què fa primer el blau?	(En)vermell(eix) (un) groc verd de rose(s)	
Puntuació directa				

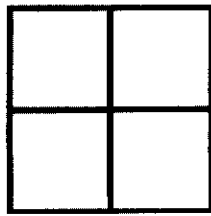
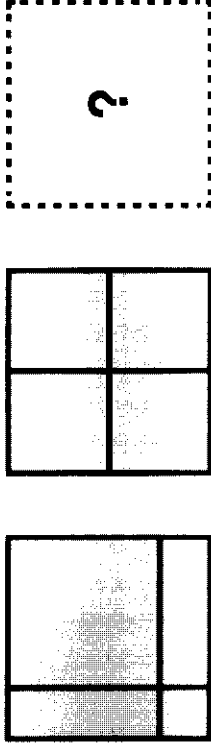
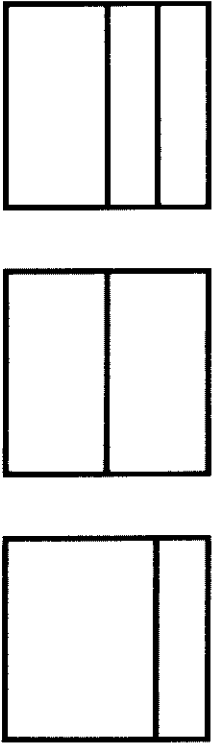
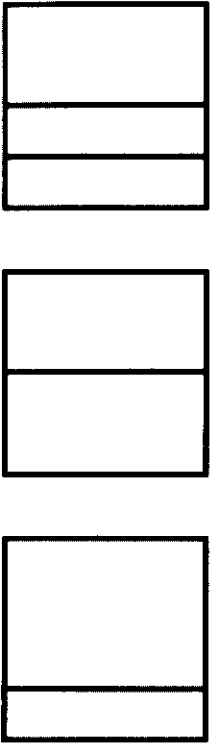


**Ratio Score Conversion Table (continued)**

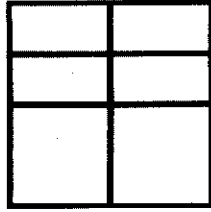
Accuracy Score: Number Correct (MN, PCd, EA) Or Number Correct Minus False Detections (ND, RA)																																	TIME (seconds)														
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36																									
200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	0-2							
144	156	169	182	196	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	3-5				
82	89	97	104	112	120	129	137	146	156	165	175	185	196	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	6-8			
58	63	68	73	78	84	90	96	102	109	116	123	130	137	144	152	160	168	176	185	194	200	200																						9-11			
44	48	52	56	60	65	69	74	79	84	89	94	100	105	111	117	123	129	136	142	149	156	163																						12-14			
36	39	42	46	49	53	56	60	64	68	72	77	81	86	90	95	100	105	110	116	121	127	132																							15-17		
30	33	36	38	41	44	47	51	54	57	61	64	68	72	76	80	84	88	93	97	102	107	111																							18-20		
26	28	31	33	36	38	41	44	47	50	53	56	59	62	66	69	73	76	80	84	88	92	96																							21-23		
23	25	27	29	31	34	36	38	41	44	46	49	52	55	58	61	64	67	71	74	77	81	85																							24-26		
21	22	24	26	28	30	32	34	37	39	41	44	46	49	52	54	57	60	63	66	69	72	76																							27-29		
19	20	22	24	25	27	29	31	33	35	37	40	42	44	47	49	52	54	57	60	62	65	68																							30-32		
17	18	20	21	23	25	26	28	30	32	34	36	38	40	42	45	47	49	52	54	57	60	62																							33-35		
16	17	18	20	21	23	24	26	28	29	31	33	35	37	39	41	43	45	48	50	52	55	57																							36-38		
14	16	17	18	20	21	23	24	26	27	29	31	32	34	36	38	40	42	44	46	48	51	53																							39-41		
13	15	16	17	18	20	21	22	24	25	27	28	30	32	34	35	37	39	41	43	45	47	49																								42-44	
13	14	15	16	17	18	20	21	22	24	25	27	28	30	31	33	35	37	38	40	42	44	46																								45-47	
12	13	14	15	16	17	18	20	21	22	24	25	26	28	29	31	33	34	36	38	40	41	43																								48-50	
11	12	13	14	15	16	17	18	20	21	22	24	25	26	28	29	31	32	34	36	37	39	41																								51-53	
10	11	12	13	14	15	16	17	19	20	21	22	24	25	26	28	29	31	32	34	35	37	38																								54-56	
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	24	25	26	28	29	30	32	33	35	36																								57-59	
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	24	25	26	28	29	30	32	33	35																								60-62	
9	10	11	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	23	24	25	26	28	29	30	32	33																								63-65	
9	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	28	29	30	32																								66-68	
8	9	10	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	28	29	30																								69-71	
8	9	9	10	11	12	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	27	28	29																								72-74	
8	8	9	10	10	11	12	13	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	27	28																								75-77	
7	8	9	9	10	11	11	12	13	14	15	16	16	17	18	19	20	21	22	23	25	26	27																								78-80	
7	8	8	9	10	10	11	12	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26																								81-83	
7	7	8	9	9	10	11	11	12	13	14	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25																									84-86
7	7	8	8	9	10	10	11	12	12	13	14	15	16	16	17	18	19	20	21	22	23	24																									87-89
6	7	7	8	9	9	10	11	11	12	13	13	14	15	16	17	18	18	19	20	21	22	23																									90-92
6	7	7	8	8	9	10	10	11	12	12	13	14	15	15	16	17	18	19	20	21	22	23																									93-95
6	6	7	8	8	9	9	10	11	11	12	13	13	14	15	16	16	17	18	19	20	21	22																									96-98
6	6	7	7	8	8	9	10	10	11	12	12	13	14	14	15	16	17	18	18	19	20	21																									99-101
6	6	7	7	8	8	9	9	10	11	11	12	13	13	14	15	16	16	17	18	19	20	21																									102-104
5	6	6	7	7	8	8	9	10	10	11	12	12	13	14	14	15	16	17	17	18	19	20																									105-107
5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	11	11	12	13	13	14	15	15	16	17	18	19	19																									108-110
5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	12	12	13	14	14	15	16	17	17	18	19																									111-113
5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	11	11	12	13	13	14	15	15	16	17	18	18																									114-116
5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	12	12	13	14	14	15	16	16	17	18																									117-119
5	5	6	6	6	7	7	8	8	9	10	10	11	11	12	13	13	14	15	15	16	17	17																									120-122
5	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	12	12	13	14	14	15	16	16	17																									123-125
5	5	5	6	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	11	12	13	13	14	15	15	16																									126-128
4	5	5	6	6	6	7	7	8	8	9	9	10	11	11	12	12	13	14	14	15	16	16																									129-131
4	5	5	5	6	6	7	7	8	8	9	9	10	10	11	11																																

**ANNEX N°3: *SUBTESTS DE  
SIMULTANI.***

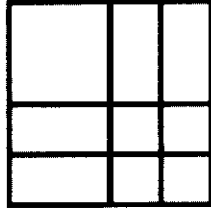
***Subtests: Matrius no verbals.***



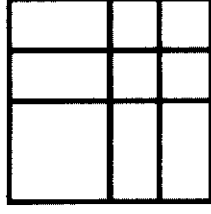
1



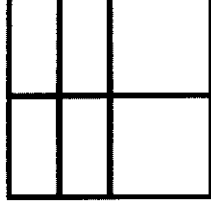
2



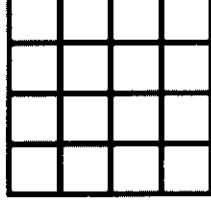
3



4

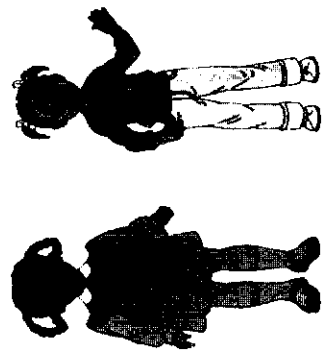


5

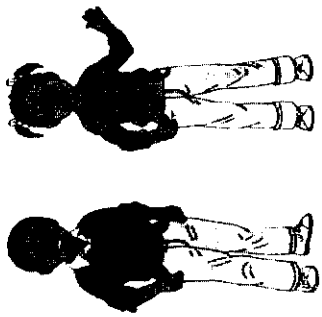


6

***Subtests: Relacions verbo-espacials.***



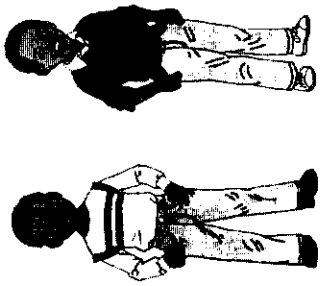
1



2



3



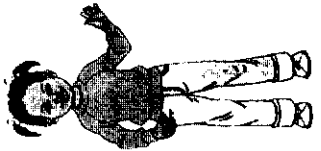
4



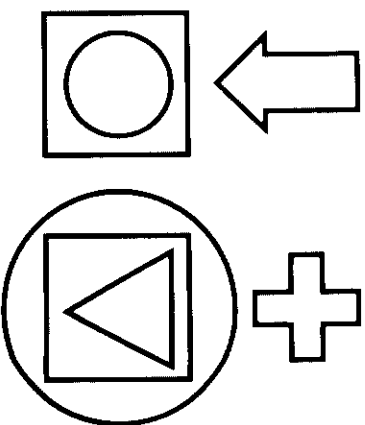
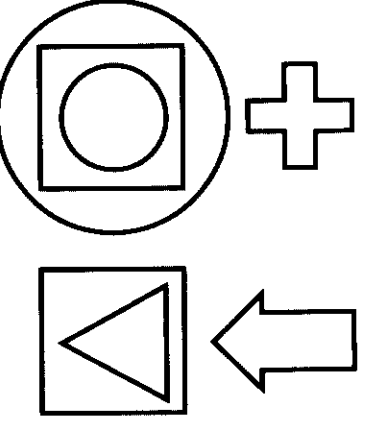
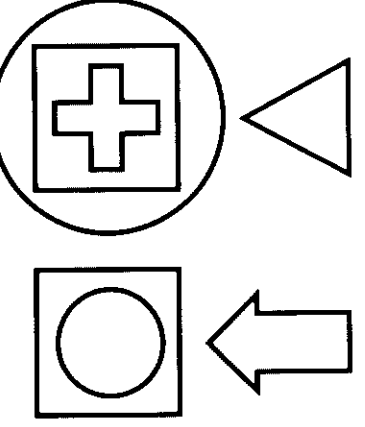
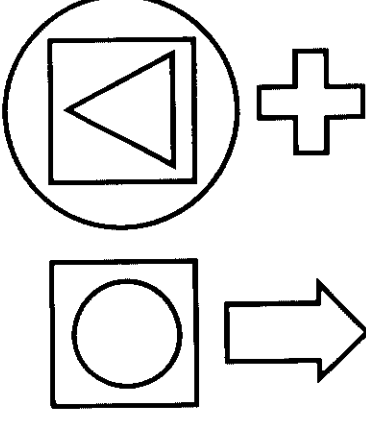
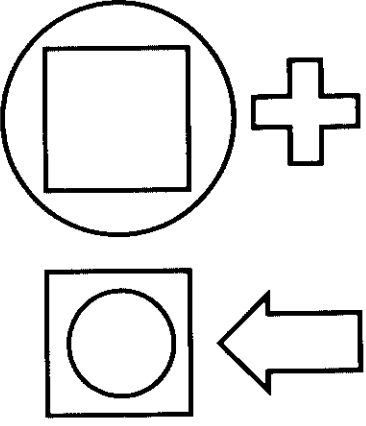
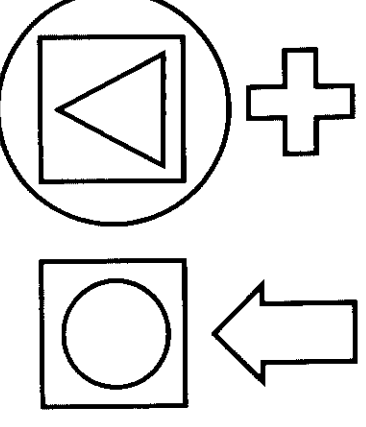
5



6

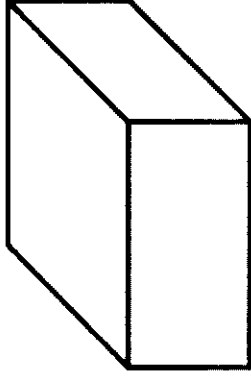


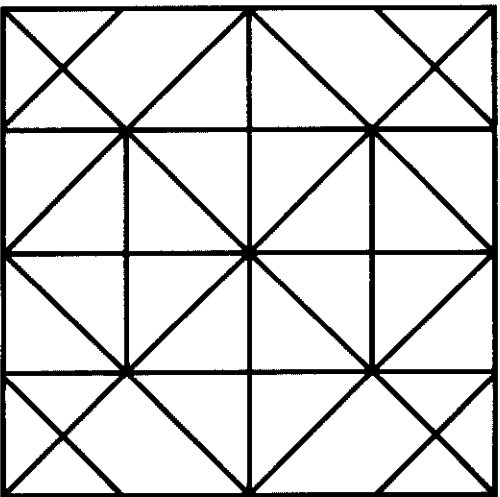
A quin dibuix hi ha una nena al costat d'un nen ?

<p>1</p> 	<p>2</p> 	<p>3</p> 
<p>4</p> 	<p>5</p> 	<p>6</p> 
<p>On hi ha una fletxa assenyalant una rodona en un quadrat a l'esquerra d'un triangle en un quadrat que està en una rodona a sobre d'una creu ?</p>		

***Subtests: Memòria de figures***

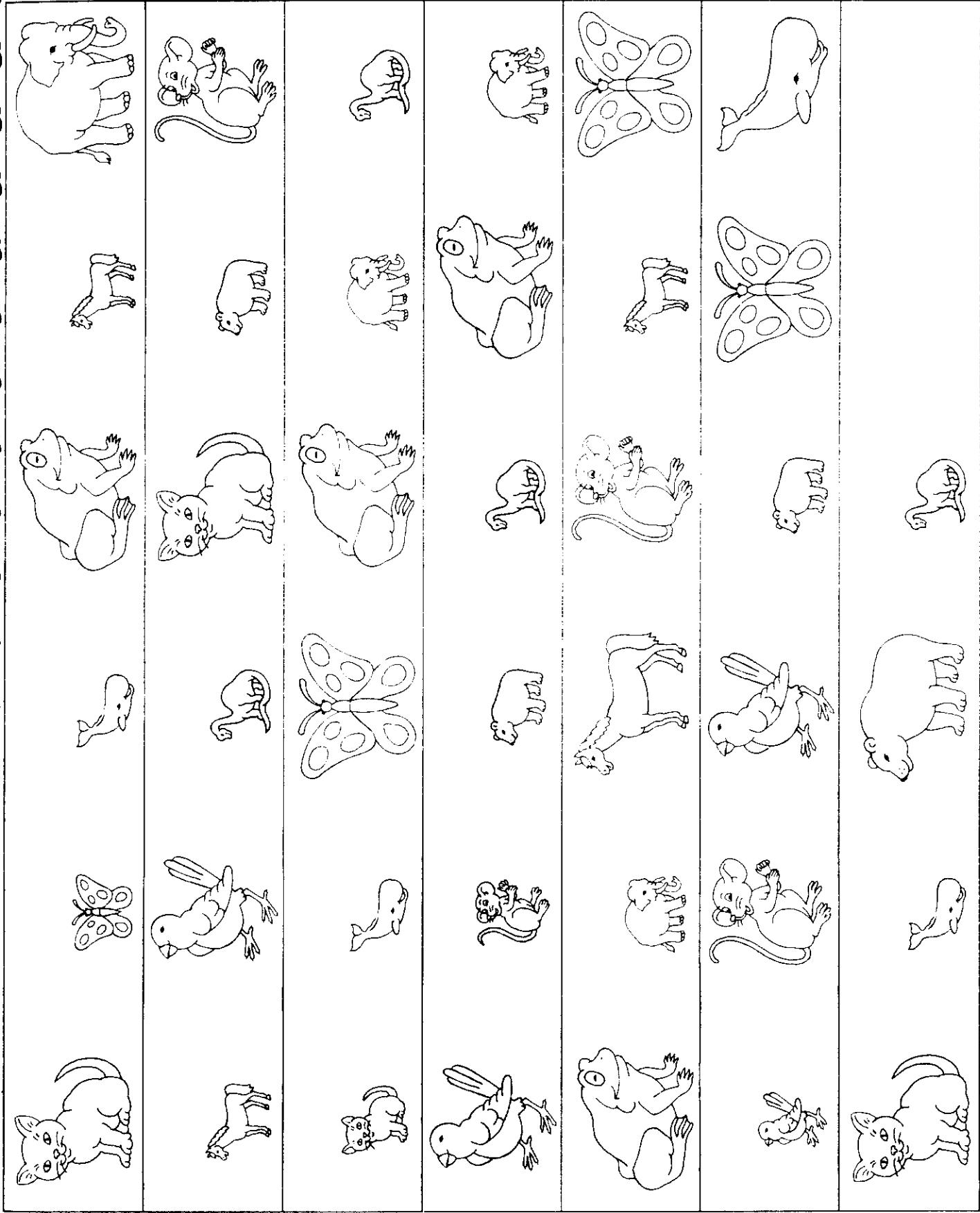






**ANNEX N°4: *SUBTESTS D'ATENCIÓ.***

***Subtests: Atenció expressiva (5 a 7  
anys)***



***Subtests: Atenció expressiva (8 a 17  
anys)***

VERMELL	BLAU	GROC
GROC	VERMELL	GROC
GROC	GROC	VERD
VERD	BLAU	VERD
VERD	GROC	GROC
VERMELL	VERMELL	VERD
VERD	GROC	VERMELL
GROC	BLAU	VERMELL

**ANNEX N°5: CARATULA DEL BLOC  
DE REGISTRE DELS RESULTATS  
(primera i segona valoració cognitiva en  
cada cas).**



# Cognitive Assessment System



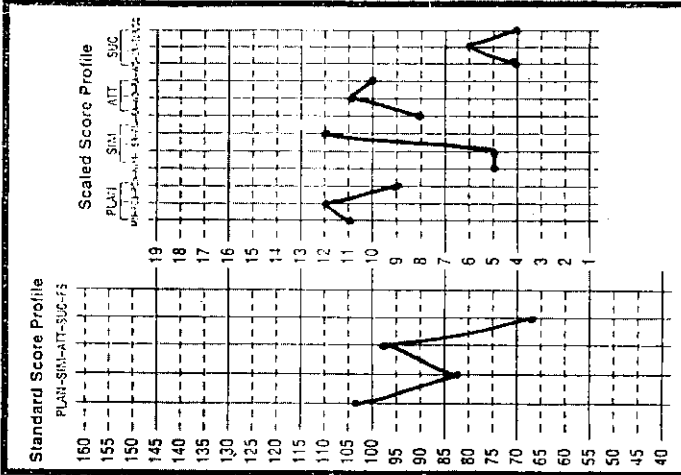
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 1  
 Sex: M / Grade 4r ESO  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
	2000	2	28
Date of Birth		8	7
Age		15	8m 21

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. tipiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Apèrrent nùmeros	18	11					
Còdis Estaberts	125	12					
Connexions	130	9					
Mabius Noverbals	13	5					
Relacions Verbo-espacials	13	5					
Memòria de Figures	22	12					
Atenció Expressiva	54	8					
Detecció de nùmeros	82	11					
Atenció Receptiva	62	10					
Sèries de Paraules	7	4					
Repetició de Frases	6	6					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	6	4					
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>32</b>	<b>22</b>	<b>29</b>	<b>14</b>			
<b>Punt. Tipiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>104</b>	<b>83</b>	<b>98</b>	<b>67</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	All						
	Baix						



Riverside Publishing  
 A HOUGHTON MIFFLIN COMPANY  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing  
 All rights reserved. WJRI is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789 STA 99 21 97

# Cognitive Assessment System



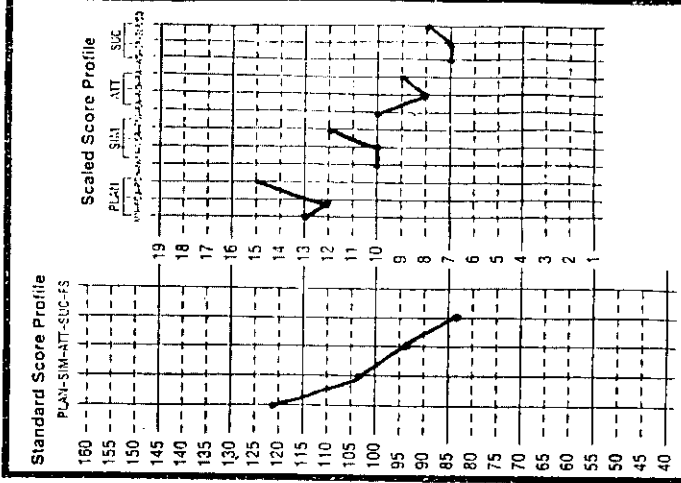
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 1  
 Sex: M / Grade 4r ESO  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

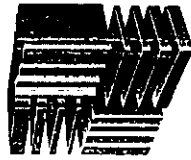
Date Tested	Year	Month	Day
	2000	8	3
Date of Birth		8	7
Age		15	11 26

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. tipiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Apèrrent nùmeros	20	13					
Còdis Estaberts	126	12					
Connexions	25	15					
Mabius Noverbals	21	6					
Relacions Verbo-espacials	20	6					
Memòria de Figures	21	12					
Atenció Expressiva	63	6					
Detecció de nùmeros	60	8					
Atenció Receptiva	55	9					
Sèries de Paraules	9	7					
Repetició de Frases	7	7					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	6	8					
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>40</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>22</b>			
<b>Punt. Tipiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>121</b>	<b>104</b>	<b>94</b>	<b>84</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	All						
	Baix						



Riverside Publishing  
 A HOUGHTON MIFFLIN COMPANY  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing  
 All rights reserved. WJRI is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789 STA 99 98 97

# Cognitive Assessment System



## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 2  
 Sex: M F Grade 6<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUBMIT

Date Tested	Year	Month	Day
<u>2000</u>	<u>2</u>	<u>11</u>	
Date of Birth			
<u>1987</u>	<u>10</u>	<u>6</u>	
Age			
<u>12</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apendix A)	Punt. típiques (Apendix A)			PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
			PLAN	SIM	ATT					
Aparellant números	8	6								
Codis Establers	48	6								
Connexions	25	6								
Matrius Noverbals	16	9								
Relacions verbo-especials	16	7								
Memòria de Figures	6	10								
Atenció Expressiva	45	6								
Detecció de números	25	6								
Atenció Receptiva	37	7								
Sèries de Paraules	6	5								
Repetició de Frases	5	7								
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	16	7								
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>21</b>						
			PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS			
Punt. Típiques PASS (Apendix B)			75	85	86	81				
Percentils (Apendix B)										
% Confiança Intervals (Apendix B)	Alt									
	Baix									



# Cognitive Assessment System



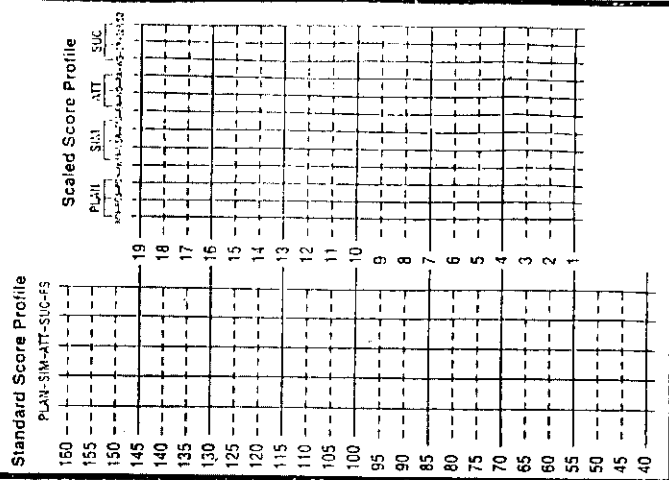
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 2  
 Sex: M F Grade 6<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUBMIT

Date Tested	Year	Month	Day
<u>2000</u>	<u>8</u>	<u>3</u>	
Date of Birth			
<u>1987</u>	<u>10</u>	<u>6</u>	
Age			
<u>12</u>	<u>9</u>	<u>27</u>	

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apendix A)	Punt. típiques (Apendix A)			PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
			PLAN	SIM	ATT					
Aparellant números	7	4								
Codis Establers	40	7								
Connexions	25	6								
Matrius Noverbals	17	9								
Relacions verbo-especials	13	6								
Memòria de Figures	8	6								
Atenció Expressiva	52	11								
Detecció de números	41	8								
Atenció Receptiva	41	8								
Sèries de Paraules	4	3								
Repetició de Frases	6	8								
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	6	6								
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>17</b>					
			PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS			
Punt. Típiques PASS (Apendix B)			73	81	94	73				
Percentils (Apendix B)										
% Confiança Intervals (Apendix B)	Alt									
	Baix									



# Cognitive Assessment System



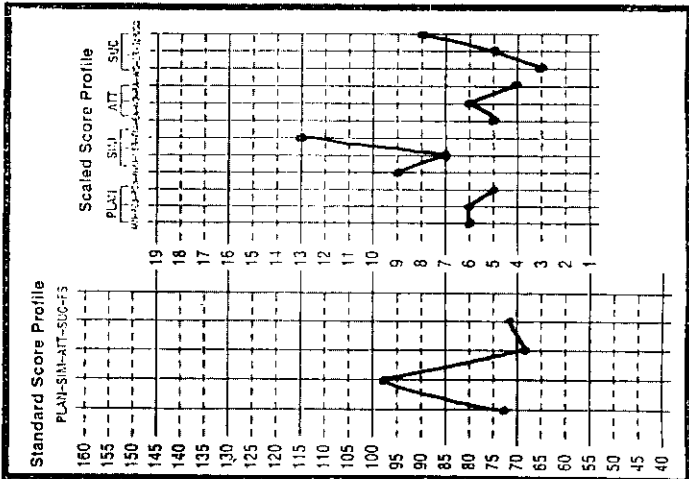
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 3  
 Sex: M F Grade 4<sup>th</sup> ELO  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
1999	1999	12	02
Date of Birth	1984	01	21
Age	15	10	11

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)			Suma de Punt. Típiques	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
		PLAN	SIM	ATT						
Aparellant números	11	6	6	6	17	25	15	16		
Codis Establers	53	6	6	6	73	98	67	71		
Connexions	214	5	5	5						
Matrius Noverbals	14	9	9	9						
Relacions Verbo-especials	25	7	7	7						
Memòria de Figures	23	13	13	13						
Atenció Expressiva	35	5	5	5						
Detecció de números	45	6	6	6						
Atenció Receptiva	35	4	4	4						
Sèries de Paraules	6	3	3	3						
Repetició de Frases	5	5	5	5						
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	6	8	8	8						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>		<b>17</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>73</b>	<b>98</b>	<b>67</b>	<b>71</b>		
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>										
<b>Percentils (Apèndix B)</b>										
<b>% Confiança Intervals (Apèndix B)</b>										
									Alt	
									Baix	



# Cognitive Assessment System



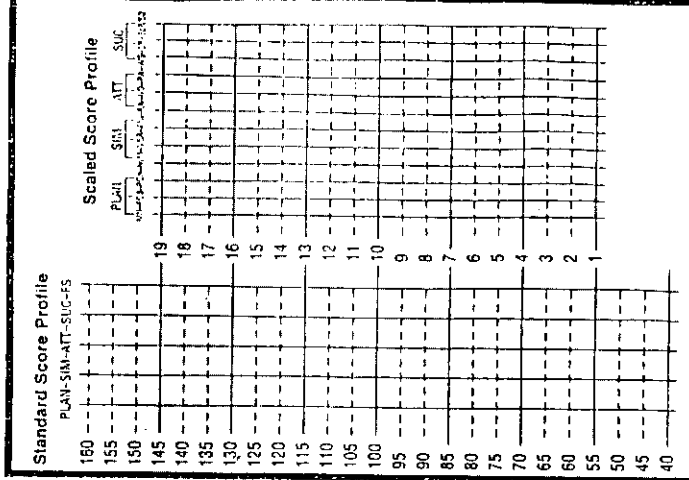
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 3  
 Sex: M F Grade 4<sup>th</sup> ELO  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
2000	2000	05	24
Date of Birth	1984	01	21
Age	16	4	3

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)			Suma de Punt. Típiques	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
		PLAN	SIM	ATT						
Aparellant números	13	7	7	7	24	31	18	25		
Codis Establers	75	8	8	8	87	102	75	90		
Connexions	128	9	9	9						
Matrius Noverbals	23	11	11	11						
Relacions Verbo-especials	14	6	6	6						
Memòria de Figures	24	14	14	14						
Atenció Expressiva	35	6	6	6						
Detecció de números	54	7	7	7						
Atenció Receptiva	44	5	5	5						
Sèries de Paraules	9	8	8	8						
Repetició de Frases	8	8	8	8						
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	14	11	11	11						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>		<b>24</b>	<b>31</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>31</b>	<b>18</b>	<b>25</b>		
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>										
<b>Percentils (Apèndix B)</b>										
<b>% Confiança Intervals (Apèndix B)</b>										
									Alt	
									Baix	



# Cognitive Assessment System



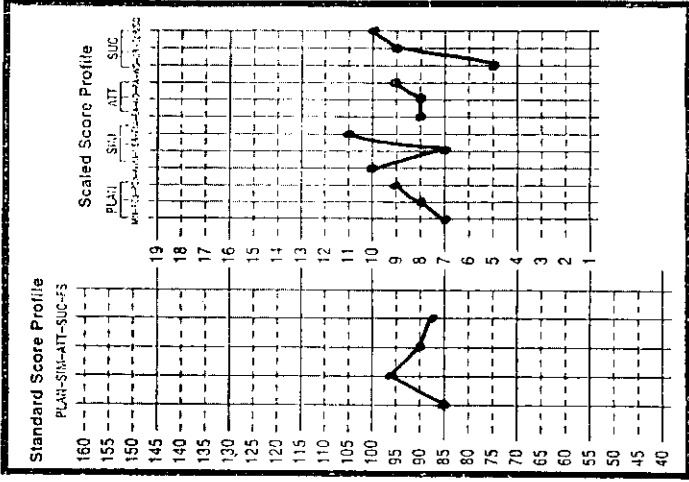
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 4  
 Sex:  F  M Grade 5<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
1999	1999	10	19
Date of Birth	Year	Month	Day
1999	1999	11	20
Age	Year	Month	Day
9	9	10	29

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Tipiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Apàrellant números	6	7	100	100	100	100	100
Codis Establers	32	8	100	100	100	100	100
Connexions	24	8	100	100	100	100	100
Matrius Noverbals	15	6	100	100	100	100	100
Relacions Verbo-especials	12	7	100	100	100	100	100
Memòria de Figures	11	11	100	100	100	100	100
Atenció Expressiva	27	8	100	100	100	100	100
Detecció de números	28	8	100	100	100	100	100
Atenció Receptiva	31	7	100	100	100	100	100
Sèries de Paraules	6	5	100	100	100	100	100
Repetició de Frases	6	7	100	100	100	100	100
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	7	10	100	100	100	100	100
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>23</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>24</b>			
<b>Punt. Tipiques PASS (Appendix B)</b>	<b>85</b>	<b>96</b>	<b>88</b>				
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)	Alt	Alt					
	Baix	Baix					



# Cognitive Assessment System



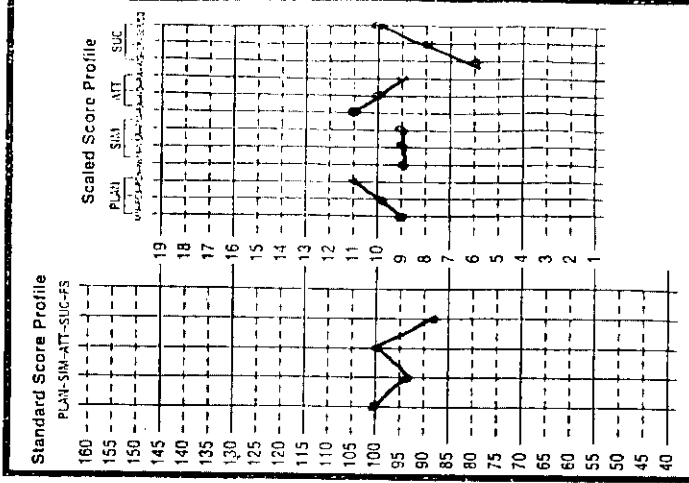
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 4  
 Sex:  F  M Grade 5<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
2000	2000	07	31
Date of Birth	Year	Month	Day
1989	1989	11	20
Age	Year	Month	Day
10	10	08	11

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Tipiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Apàrellant números	9	9	100	100	100	100	100
Codis Establers	48	10	100	100	100	100	100
Connexions	13	11	100	100	100	100	100
Matrius Noverbals	15	9	100	100	100	100	100
Relacions Verbo-especials	15	9	100	100	100	100	100
Memòria de Figures	10	9	100	100	100	100	100
Atenció Expressiva	45	10	100	100	100	100	100
Detecció de números	47	10	100	100	100	100	100
Atenció Receptiva	38	9	100	100	100	100	100
Sèries de Paraules	7	8	100	100	100	100	100
Repetició de Frases	6	8	100	100	100	100	100
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	10	10	100	100	100	100	100
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>24</b>			
<b>Punt. Tipiques PASS (Appendix B)</b>	<b>100</b>	<b>94</b>	<b>88</b>				
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)	Alt	Alt					
	Baix	Baix					



# Cognitive Assessment System



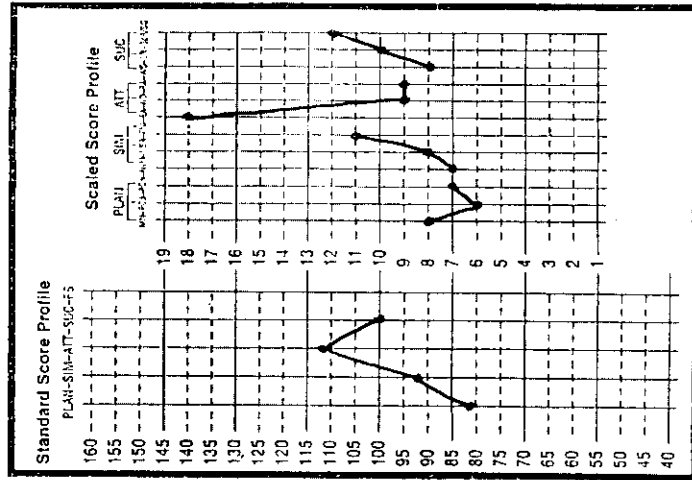
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P.Das

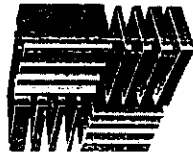
Child's Name 5  
 Sex: M Grade 3C  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SODITA

Date Tested	Year	Month	Day
	1999	11	12
Date of Birth	Year	Month	Day
	1991	6	3
Age	Year	Month	Day
	8	5	9

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Apàrellant números	5	8					
Codis Establerts	19	6					
Connexions	37	7					
Matrius Noverbals	9	7					
Relacions Verbo-espacials	13	8					
Memòria de Figures	10	11					
Atenció Expressiva	63	18					
Detecció de números	30	7					
Atenció Receptiva	25	9					
Sèries de Paraules	8	8					
Repetició de Frases	7	10					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	11	12					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>21</b>	<b>26</b>	<b>36</b>	<b>30</b>			
<b>Punt. Típiques PASS (Appendix B)</b>	<b>81</b>	<b>92</b>	<b>112</b>	<b>100</b>			
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)	Alt						
	Baix						



# Cognitive Assessment System



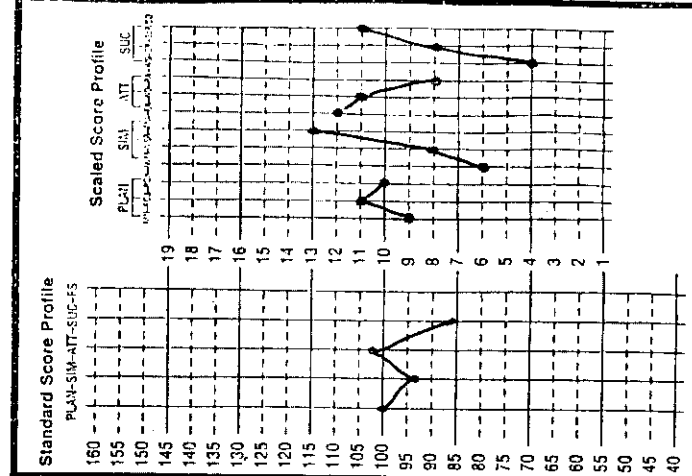
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P.Das

Child's Name 5  
 Sex: M Grade 3C  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SODITA

Date Tested	Year	Month	Day
	2000	6	30
Date of Birth	Year	Month	Day
	1991	6	3
Age	Year	Month	Day
	9	1	27

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Apàrellant números	7	9					
Codis Establerts	43	11					
Connexions	24	16					
Matrius Noverbals	6	6					
Relacions Verbo-espacials	13	8					
Memòria de Figures	14	13					
Atenció Expressiva	42	12					
Detecció de números	35	11					
Atenció Receptiva	26	8					
Sèries de Paraules	5	4					
Repetició de Frases	5	8					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	10	11					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>31</b>	<b>23</b>			
<b>Punt. Típiques PASS (Appendix B)</b>	<b>100</b>	<b>94</b>	<b>102</b>	<b>86</b>			
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)	Alt						
	Baix						



# Cognitive Assessment System



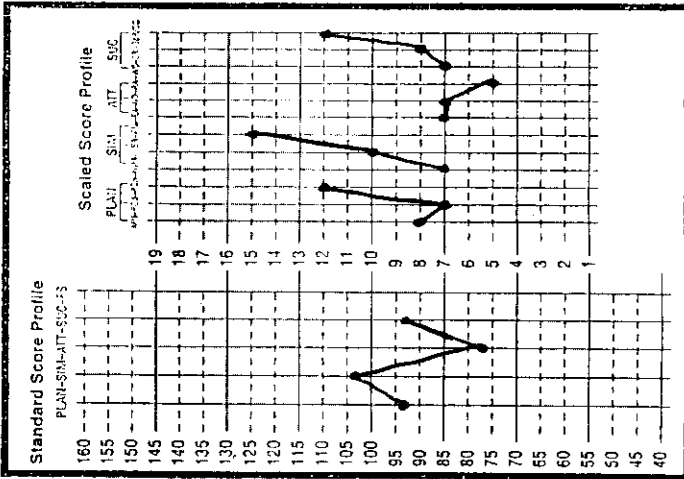
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P.Das

Child's Name 6  
 Sex: M F Grade 1200  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
1999	1999	7	8
Date of Birth	Year	Month	Day
1986	1986	5	14
Age	Year	Month	Day
13	13	1	24

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	11	8	100	100	100	100	100
Codis Establers	46	7	100	100	100	100	100
Connexions	111	12	100	100	100	100	100
Matrius Noverbals	14	7	100	100	100	100	100
Relacions Verbo-espacials	18	10	100	100	100	100	100
Memòria de Figures	23	15	100	100	100	100	100
Atenció Expressiva	34	7	100	100	100	100	100
Detecció de números	40	7	100	100	100	100	100
Atenció Receptiva	32	5	100	100	100	100	100
Sèries de Paraules	8	7	100	100	100	100	100
Repetició de Frases	8	8	100	100	100	100	100
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	15	12	100	100	100	100	100
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>27</b>	<b>32</b>	<b>19</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>94</b>	<b>104</b>	<b>77</b>	<b>74</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt	Baix					



# Cognitive Assessment System



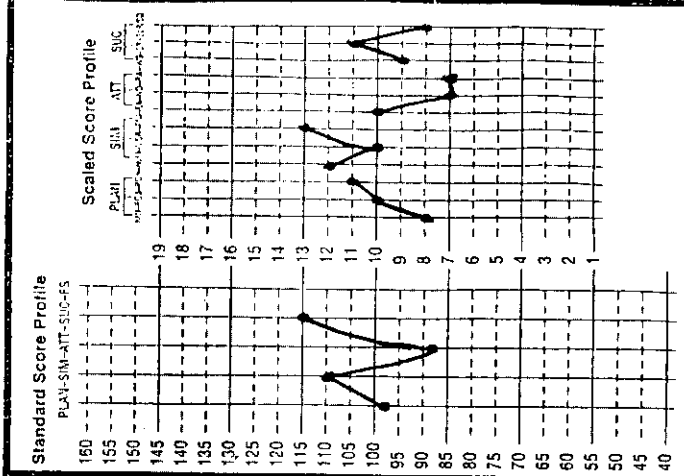
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P.Das

Child's Name 6  
 Sex: M F Grade 1200  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
2000	2000	02	29
Date of Birth	Year	Month	Day
1986	1986	05	14
Age	Year	Month	Day
13	13	9	15

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	12	8	100	100	100	100	100
Codis Establers	83	10	100	100	100	100	100
Connexions	120	11	100	100	100	100	100
Matrius Noverbals	23	12	100	100	100	100	100
Relacions Verbo-espacials	17	10	100	100	100	100	100
Memòria de Figures	20	13	100	100	100	100	100
Atenció Expressiva	54	10	100	100	100	100	100
Detecció de números	45	7	100	100	100	100	100
Atenció Receptiva	41	7	100	100	100	100	100
Sèries de Paraules	16	9	100	100	100	100	100
Repetició de Frases	10	11	100	100	100	100	100
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	21	8	100	100	100	100	100
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>29</b>	<b>85</b>	<b>24</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>98</b>	<b>110</b>	<b>88</b>	<b>115</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt	Baix					



# Cognitive Assessment System



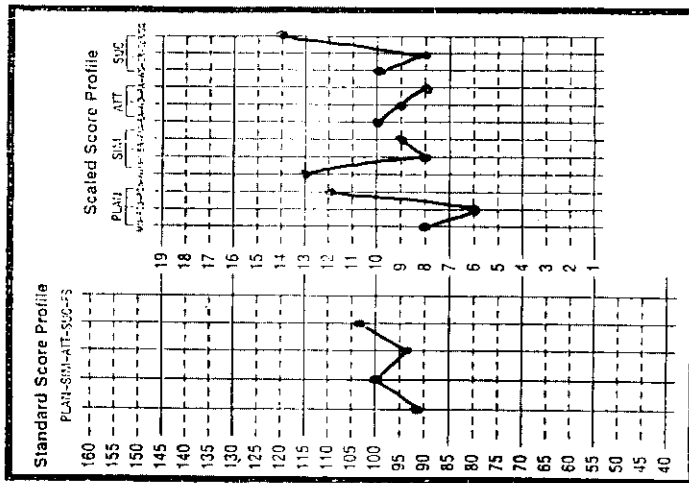
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 7  
 Sex:  M  F Grade 5<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
<u>1998</u>	<u>1987</u>	<u>7</u>	<u>3</u>
Date of Birth			
<u>1987</u>		<u>12</u>	<u>20</u>
Age		<u>10</u>	<u>6</u> <u>14</u>

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	8	8	25	12	13	10	10
Codis Establers	29	6	10	13	9	8	14
Connexions	10	12	22	14	10	9	14
Matrius Noverbals	22	13	40	38	31	11	6
Relacions Verbo-especials	14	8	40	38	31	11	6
Memòria de Figures	10	9	40	38	31	11	6
Atenció Expressiva	40	10	38	31	11	6	15
Detecció de números	38	9	31	11	6	15	15
Atenció Receptiva	31	8	11	6	15	15	15
Sèries de Paraules	11	8	6	15	15	15	15
Repetició de Frases	6	8	15	15	15	15	15
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	15	14	15	15	15	15	15
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>94</b>	<b>104</b>	<b>104</b>	<b>104</b>	<b>104</b>
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt						
	Baix						



Riverside Publishing  
 A HOUGHTON MIFFLIN COMPANY  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing  
 All rights reserved. WJRI is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789 STA-99 99 97

# Cognitive Assessment System



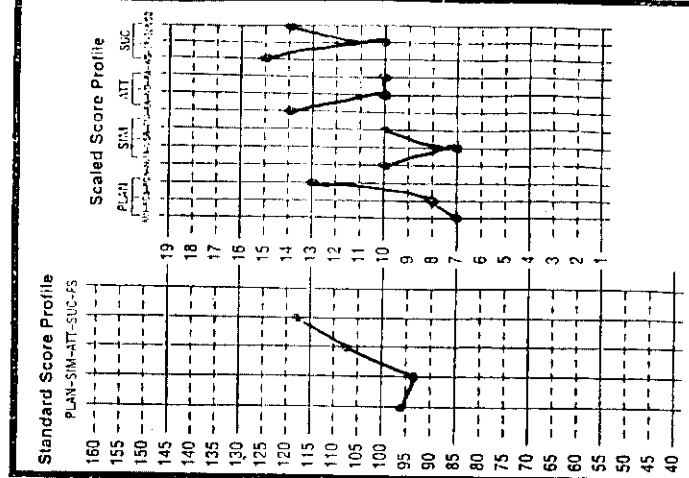
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 7  
 Sex:  M  F Grade 5<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
<u>2000</u>	<u>1987</u>	<u>1</u>	<u>20</u>
Date of Birth		<u>12</u>	<u>20</u>
Age		<u>11</u>	<u>1</u>

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	8	7	25	12	13	10	10
Codis Establers	44	8	10	13	9	8	14
Connexions	124	13	22	14	10	9	14
Matrius Noverbals	18	10	40	38	31	11	6
Relacions Verbo-especials	13	7	40	38	31	11	6
Memòria de Figures	13	10	40	38	31	11	6
Atenció Expressiva	65	14	38	31	11	6	15
Detecció de números	49	10	31	11	6	15	15
Atenció Receptiva	43	10	11	6	15	15	15
Sèries de Paraules	16	8	6	15	15	15	15
Repetició de Frases	9	8	6	15	15	15	15
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	16	14	6	15	15	15	15
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>34</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>96</b>	<b>108</b>	<b>119</b>	<b>119</b>	<b>119</b>	<b>119</b>	<b>119</b>
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt						
	Baix						



Riverside Publishing  
 A HOUGHTON MIFFLIN COMPANY  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing  
 All rights reserved. WJRI is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789 STA-99 99 97

# Cognitive Assessment System



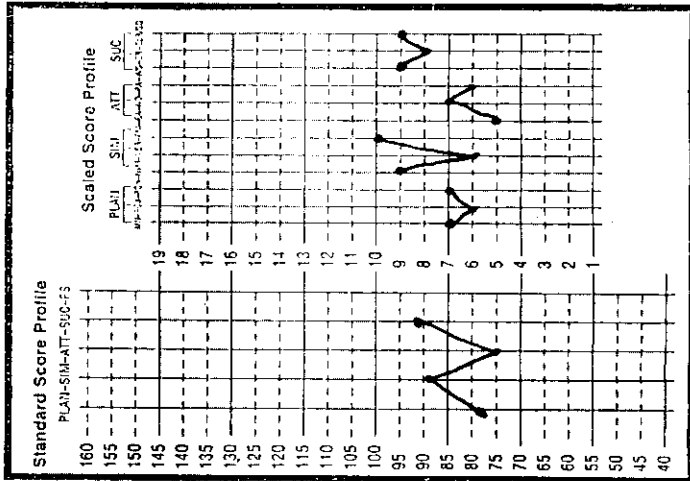
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 8  
 Sex: M Grade 6<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
1999	1999	5	9
Date of Birth	Year	Month	Day
1987	1987	9	27
Age	Year	Month	Day
11	11	8	11

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Appendix A)			PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
		PLAN	SIM	ATT					
Aparellant números	8	7							
Codis Establers	27	6							
Connexions	233	7							
Matrius Noverbals	6	9							
Relacions Verbo-espacials	12	6							
Memòria de Figures	12	10							
Atenció Expressiva	22	5							
Detecció de números	33	7							
Atenció Receptiva	30	6							
Sèries de Paraules	10	9							
Repetició de Frases	6	8							
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	9	9							
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>26</b>					
<b>Punt. Típiques PASS (Appendix B)</b>	<b>79</b>	<b>89</b>	<b>75</b>	<b>91</b>					
Percentils (Appendix B)									
% Confiança Intervals (Appendix B)	Alt								
	Baix								



# Cognitive Assessment System



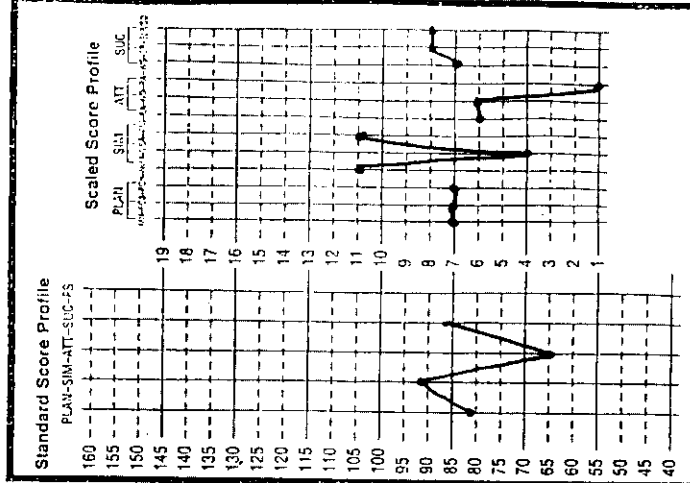
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 8  
 Sex: M Grade 1<sup>er</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
2000	2000	4	28
Date of Birth	Year	Month	Day
1987	1987	9	27
Age	Year	Month	Day
12	12	7	1

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Appendix A)			PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
		PLAN	SIM	ATT					
Aparellant números	9	7							
Codis Establers	39	7							
Connexions	215	7							
Matrius Noverbals	20	11							
Relacions Verbo-espacials	11	4							
Memòria de Figures	15	11							
Atenció Expressiva	27	6							
Detecció de números	33	6							
Atenció Receptiva	17	1							
Sèries de Paraules	8	7							
Repetició de Frases	7	8							
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	9	8							
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>21</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>23</b>					
<b>Punt. Típiques PASS (Appendix B)</b>	<b>81</b>	<b>92</b>	<b>65</b>	<b>86</b>					
Percentils (Appendix B)									
% Confiança Intervals (Appendix B)	Alt								
	Baix								





# Cognitive Assessment System



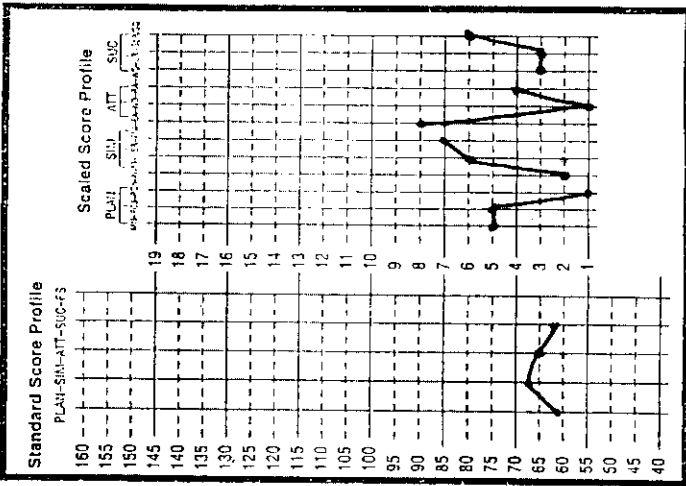
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 9  
 Sex: M Grade 6<sup>o</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SODITA

Date Tested	Year	Month	Day
	<u>1999</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
Date of Birth	<u>1985</u>	<u>11</u>	<u>17</u>
Age	<u>13</u>	<u>2</u>	<u>16</u>

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	8	5					
Codis Establers	35	5					
Connexions	43	1					
Matrius Noverbals	8	2					
Relacions Verbo-especials	13	6					
Memòria de Figures	5	7					
Atenció Expressiva	43	8					
Detecció de números	13	1					
Atenció Receptiva	31	4					
Sèries de Paraules	5	3					
Repetició de Frases	3	3					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	7	6					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>12</b>			
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>61</b>	<b>67</b>	<b>65</b>	<b>63</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt						
	Baix						



Riverside Publishing  
 A Houghton Mifflin Company

Copyright © 1997 by Riverside Publishing

All rights reserved. WJ-R is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.

123456789-51A-99 21 97

# Cognitive Assessment System



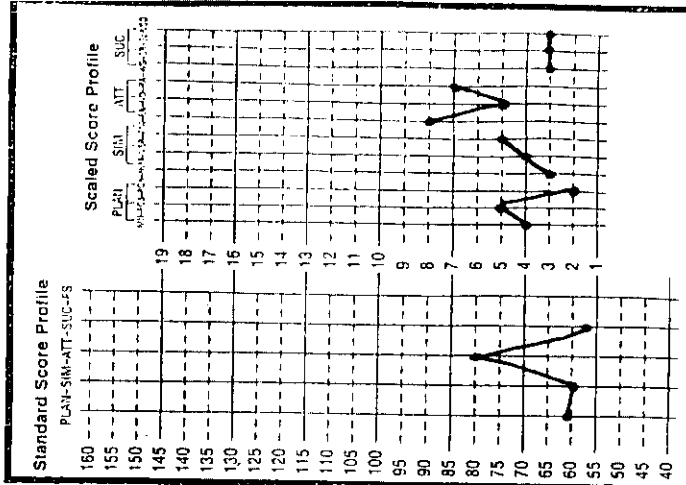
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 9  
 Sex: M Grade 1<sup>er</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SODITA

Date Tested	Year	Month	Day
	<u>1999</u>	<u>9</u>	<u>24</u>
Date of Birth	<u>1985</u>	<u>11</u>	<u>17</u>
Age	<u>13</u>	<u>10</u>	<u>07</u>

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	8	4					
Codis Establers	36	5					
Connexions	43	2					
Matrius Noverbals	9	3					
Relacions Verbo-especials	11	4					
Memòria de Figures	5	5					
Atenció Expressiva	45	8					
Detecció de números	35	5					
Atenció Receptiva	43	7					
Sèries de Paraules	5	3					
Repetició de Frases	3	3					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	4	3					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>9</b>			
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>61</b>	<b>60</b>	<b>80</b>	<b>53</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt						
	Baix						



Riverside Publishing  
 A Houghton Mifflin Company

Copyright © 1997 by Riverside Publishing

All rights reserved. WJ-R is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.

123456789-51A-99 21 97

# Cognitive Assessment System



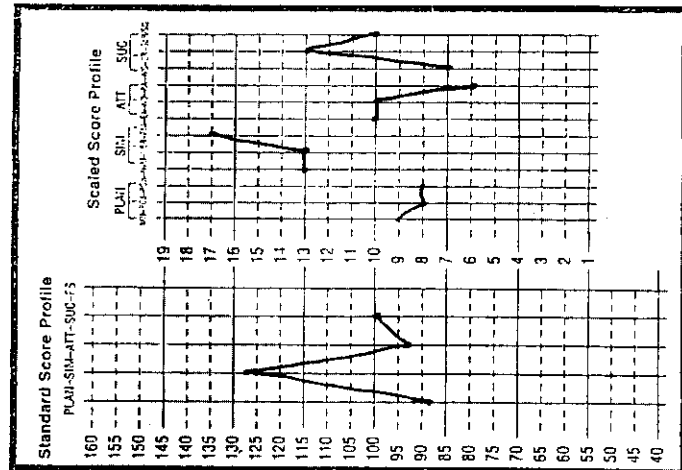
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P.Das

Child's Name 10  
 Sex:  M  F Grade 6C  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
	1998	9	25
Date of Birth	Year	Month	Day
	1987	12	25
Age	Year	Month	Day
	10	9	1

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. típiques (Appendix A)			PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
		PLAN	SIM	ATT					
Aparellant números	9	9							
Codis Establerts	28	8							
Connexions	23	8							
Matrius Noverbals	22	13							
Relacions Verbo-espacials	20	13							
Memòria de Figures	22	17							
Atenció Expressiva	41	10							
Detecció de números	44	10							
Atenció Receptiva	26	6							
Sèries de Paraules	8	7							
Repetició de Frases	11	13							
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	11	10							
<b>Suma de Punt. Típiques</b>		<b>25</b>	<b>43</b>	<b>26</b>	<b>30</b>				
<b>Punt. Típiques PASS (Appendix B)</b>		<b>87</b>	<b>123</b>	<b>92</b>	<b>100</b>				
Percentils (Appendix B)									
% Confiança Intervals (Appendix B)		Alt							
		Baix							



# Cognitive Assessment System



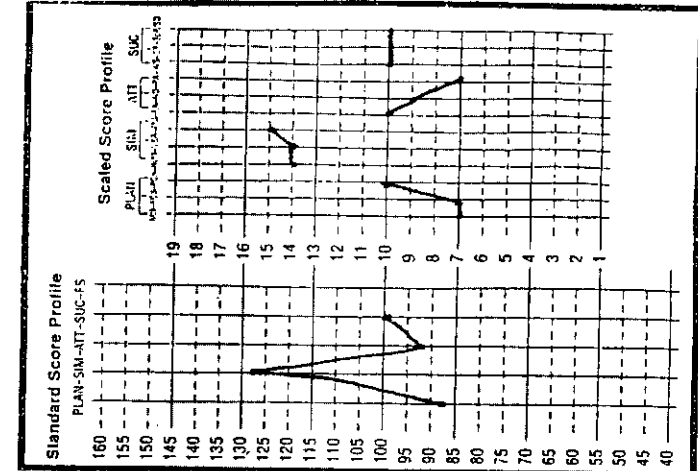
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P.Das

Child's Name 10  
 Sex:  M  F Grade 1E7D  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
	1999	4	12
Date of Birth	Year	Month	Day
	1987	12	25
Age	Year	Month	Day
	11	4	17

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. típiques (Appendix A)			PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
		PLAN	SIM	ATT					
Aparellant números	8	7							
Codis Establerts	36	7							
Connexions	30	10							
Matrius Noverbals	25	14							
Relacions Verbo-espacials	21	14							
Memòria de Figures	21	15							
Atenció Expressiva	43	10							
Detecció de números	44	9							
Atenció Receptiva	33	7							
Sèries de Paraules	11	10							
Repetició de Frases	9	10							
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	11	10							
<b>Suma de Punt. Típiques</b>		<b>24</b>	<b>43</b>	<b>26</b>	<b>30</b>				
<b>Punt. Típiques PASS (Appendix B)</b>		<b>87</b>	<b>127</b>	<b>92</b>	<b>100</b>				
Percentils (Appendix B)									
% Confiança Intervals (Appendix B)		Alt							
		Baix							



# Cognitive Assessment System



## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 11  
 Sex:  F Grade 4<sup>th</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDJITH

Date Tested	Year	Month	Day
<u>1999</u>	<u>4</u>	<u>6</u>	
Date of Birth	Year	Month	Day
<u>1988</u>	<u>10</u>	<u>7</u>	<u>10</u>
Age			

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Apàrellant números	8	8					
Codis Estubleris	28	6					
Connexions	34	5					
Matrius Noverbals	9	5					
Relacions Verbo-espacials	13	7					
Memòria de Figures	10	7					
Atenció Expressiva	2	1					
Detecció de números	20	5					
Atenció Receptiva	23	5					
Sèries de Paraules	8	7					
Repetició de Frases	8	7					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	7	9					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>25</b>			
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>77</b>	<b>81</b>	<b>61</b>	<b>70</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	All	Alt					
		Baix					

# Cognitive Assessment System



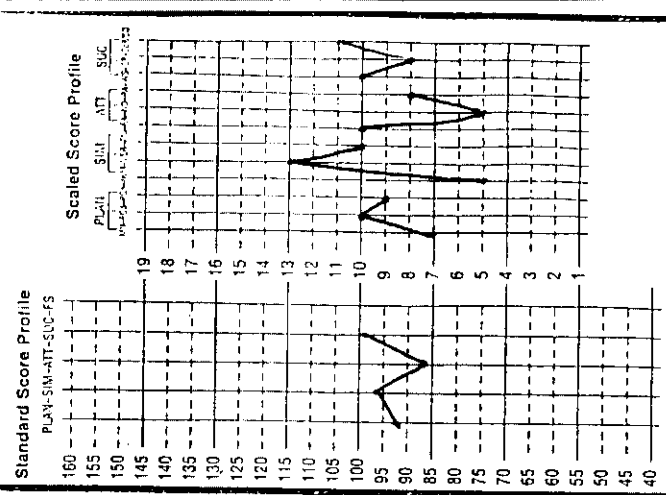
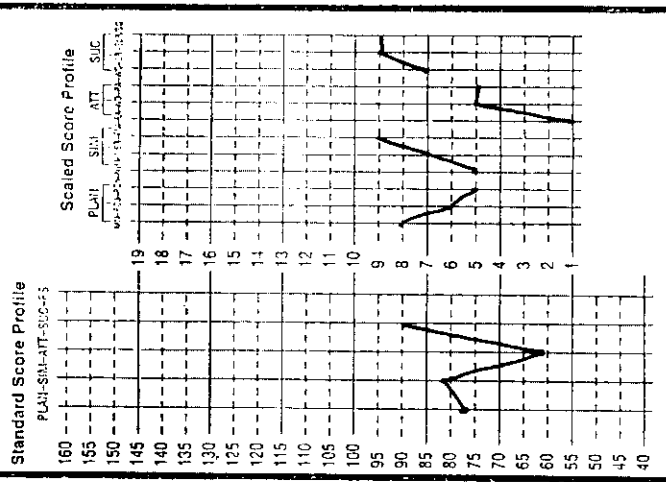
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 11  
 Sex:  F Grade 5<sup>th</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDJITH

Date Tested	Year	Month	Day
<u>2000</u>	<u>04</u>	<u>28</u>	
Date of Birth	Year	Month	Day
<u>1988</u>	<u>11</u>	<u>09</u>	<u>26</u>
Age			

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Apàrellant números	8	7					
Codis Estubleris	57	6					
Connexions	13	7					
Matrius Noverbals	11	5					
Relacions Verbo-espacials	17	13					
Memòria de Figures	13	10					
Atenció Expressiva	41	16					
Detecció de números	24	5					
Atenció Receptiva	38	8					
Sèries de Paraules	11	10					
Repetició de Frases	7	8					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	12	11					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>29</b>			
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>92</b>	<b>96</b>	<b>86</b>	<b>98</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	All						
	Baix						



# Cognitive Assessment System



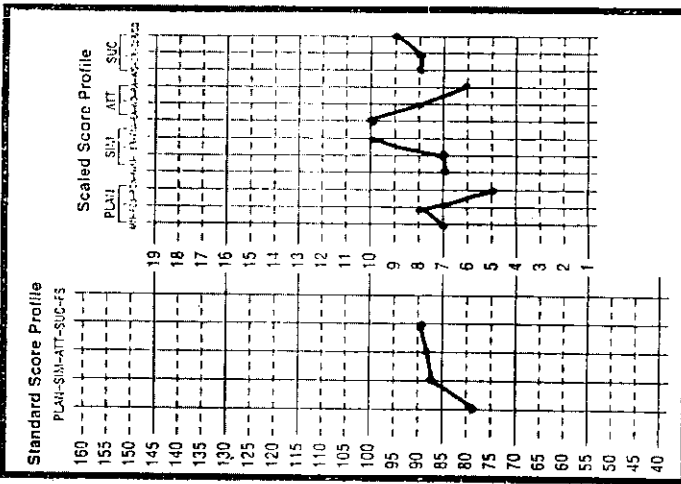
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 12  
 Sex: M Grade 5è  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUPITA

Date Tested	Year	Month	Day
<u>1999</u>	<u>9</u>	<u>31</u>	
Date of Birth	Year	Month	Day
<u>1988</u>	<u>11</u>	<u>21</u>	
Age	Year	Month	Day
<u>10</u>	<u>10</u>	<u>10</u>	<u>10</u>

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. típiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	7	7					
Codis Establers	38	8					
Connexions	33	5					
Matrius Noverbals	12	7					
Relacions Verbo-espacials	13	7					
Memòria de Figures	12	10					
Atenció Expressiva	37	6					
Detecció de números	36	8					
Atenció Receptiva	27	6					
Sèries de Paraules	9	8					
Repetició de Frases	7	8					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	9	7					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>20</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>25</b>			
Punt. Típiques PASS (Appendix B)	75	87	88	70			
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)	Alt						
	Baix						



Riverside Publishing  
 A Houghton Mifflin Company  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing  
 All rights reserved. WJ-R is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789 51A-99 28 97

# Cognitive Assessment System



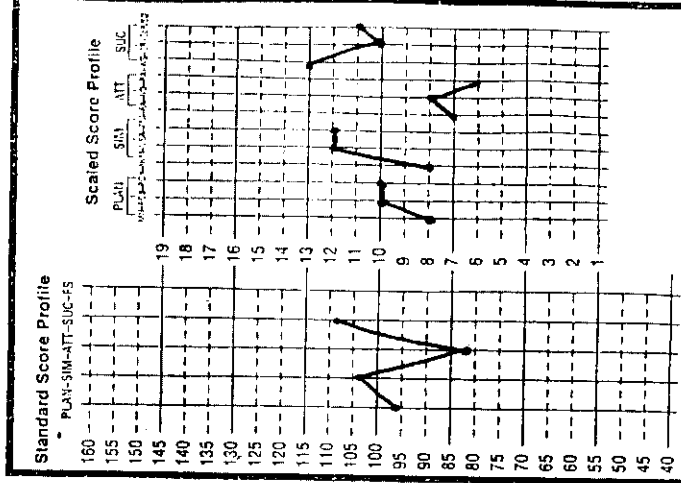
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 12  
 Sex: M Grade 5è  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUPITA

Date Tested	Year	Month	Day
<u>2000</u>	<u>06</u>	<u>9</u>	
Date of Birth	Year	Month	Day
<u>1988</u>	<u>11</u>	<u>21</u>	
Age	Year	Month	Day
<u>11</u>	<u>7</u>	<u>1</u>	

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. típiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	7	8					
Codis Establers	57	10					
Connexions	18	10					
Matrius Noverbals	14	8					
Relacions Verbo-espacials	18	12					
Memòria de Figures	17	12					
Atenció Expressiva	30	7					
Detecció de números	40	6					
Atenció Receptiva	28	6					
Sèries de Paraules	14	13					
Repetició de Frases	9	16					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	12	11					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>21</b>	<b>34</b>			
Punt. Típiques PASS (Appendix B)	96	104	82	108			
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)	Alt						
	Baix						



Riverside Publishing  
 A Houghton Mifflin Company  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing  
 All rights reserved. WJ-R is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789 51A-99 28 97

# Cognitive Assessment System



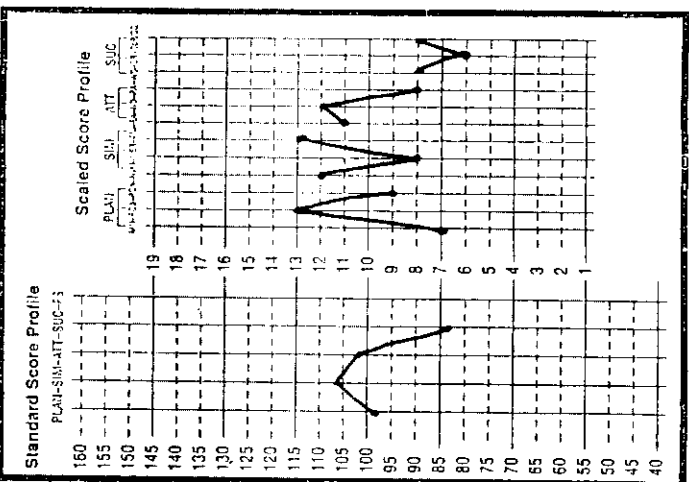
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 13  
 Sex: M F Grade 6<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
1998	1998	10	23
Date of Birth	Year	Month	Day
1987	1987	11	20
Age	Year	Month	Day
10	10	11	03

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	7	7					
Codis Establers	92	13					
Connexions	222	9					
Màrius Noverbals	21	12					
Relacions Verbo-especials	14	8					
Memòria de Figures	16	13					
Atenció Expressiva	45	11					
Detecció de números	53	12					
Atenció Receptiva	34	8					
Sèries de Paraules	9	8					
Repetició de Frases	4	6					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	8	8					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>21</b>	<b>33</b>	<b>31</b>	<b>22</b>			
		PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS	
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)		98	106	102	84		
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)		Alt					
		Baix					



Riverside Publishing  
 A Houghton Mifflin Company  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing  
 All rights reserved. WJRI is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789-51A-99 28 97

# Cognitive Assessment System



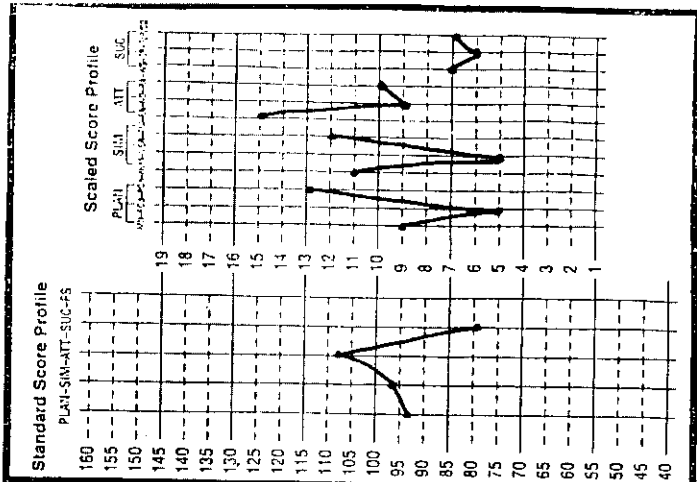
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 13  
 Sex: M F Grade 1<sup>er</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
2000	2000	02	23
Date of Birth	Year	Month	Day
1987	1987	11	20
Age	Year	Month	Day
12	12	3	3

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	13	9					
Codis Establers	29	5					
Connexions	115	13					
Màrius Noverbals	20	11					
Relacions Verbo-especials	12	5					
Memòria de Figures	18	12					
Atenció Expressiva	76	15					
Detecció de números	50	9					
Atenció Receptiva	48	10					
Sèries de Paraules	8	6					
Repetició de Frases	4	6					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	8	7					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>20</b>			
		PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS	
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)		94	96	108	79		
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)		Alt					
		Baix					



Riverside Publishing  
 A Houghton Mifflin Company  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing  
 All rights reserved. WJRI is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789-51A-99 28 97

# Cognitive Assessment System

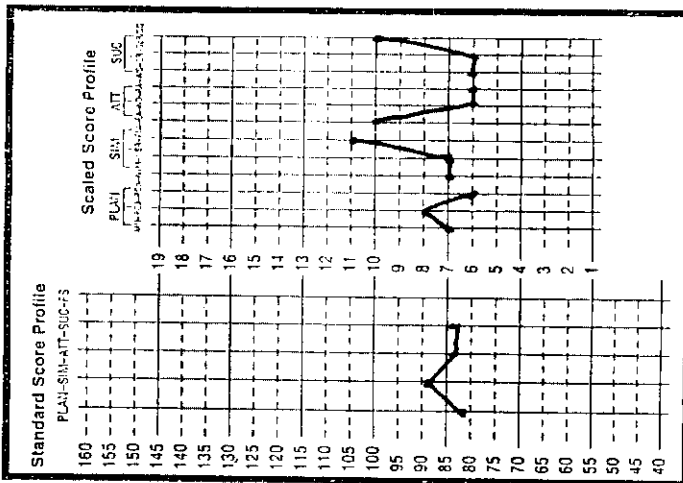


## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 14  
 Sex: M F Grade 36  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUBATH  
 Date Tested Year Month Day  
1998 12 23  
 Date of Birth Year Month Day  
1990 03 11  
 Age Year Month Day  
08 09 12

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	5	7	25	22	22	22	
Codis Establers	28	8	85	84	84	84	
Connexions	42	6					
Matrius Noverbals	10	7					
Relacions Verbo-espacials	12	7					
Memòria de Figures	10	11					
Atenció Expressiva	32	10					
Detecció de números	17	6					
Atenció Receptiva	18	6					
Sèries de Paraules	7	6					
Repetició de Frases	3	6					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	9	10					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>		<b>21 25 22 22</b>					
<b>Punt. Típiques PASS (Appendix B)</b>		<b>81 85 84 84</b>					
<b>Percentils (Appendix B)</b>							
<b>% Confiança Intervalls (Appendix B)</b>							
		Alt					
		Baix					



# Cognitive Assessment System

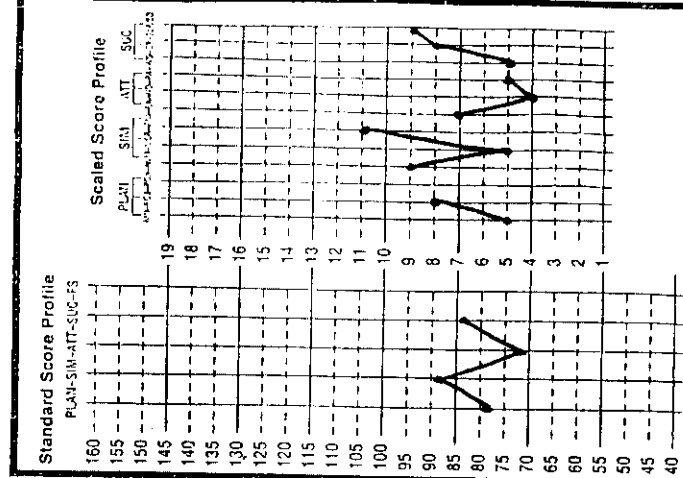


## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 14  
 Sex: M F Grade 54  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUOLINA  
 Date Tested Year Month Day  
2000 2 18  
 Date of Birth Year Month Day  
1990 03 11  
 Age Year Month Day  
09 11 07

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	4	5	25	22	22	22	
Codis Establers	32	8	85	84	84	84	
Connexions	-	-					
Matrius Noverbals	13	9					
Relacions Verbo-espacials	10	5					
Memòria de Figures	12	11					
Atenció Expressiva	24	7					
Detecció de números	14	4					
Atenció Receptiva	15	5					
Sèries de Paraules	6	5					
Repetició de Frases	5	8					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	8	7					
<b>Suma de Punt. Típiques</b>		<b>13 25 16 22</b>					
<b>Punt. Típiques PASS (Appendix B)</b>		<b>79 87 71 84</b>					
<b>Percentils (Appendix B)</b>							
<b>% Confiança Intervalls (Appendix B)</b>							
		Alt					
		Baix					



# Cognitive Assessment System



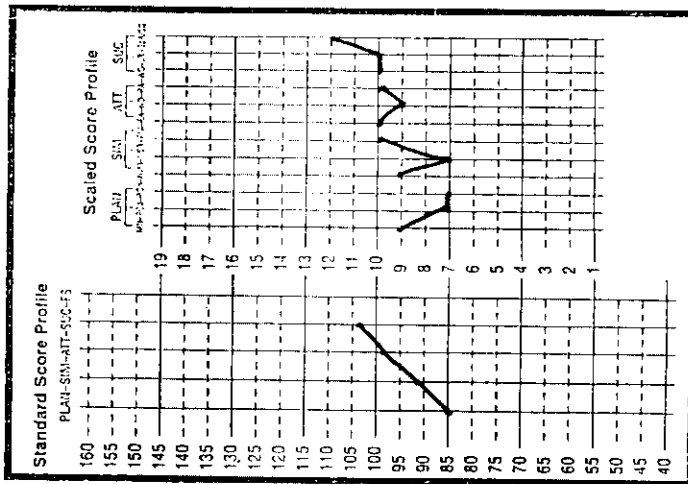
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 15  
 Sex:  M  F Grade 5<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
	2000	2	24
Date of Birth	Year	Month	Day
	1989	2	27
Age	Year	Month	Day
	10	11	

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Tipiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	9	9					
Codis Establers	31	7					
Connexions	283	2					
Matrius Noverbals	15	9					
Relacions Verbo-espacials	13	7					
Memòria de Figures	12	10					
Atenció Expressiva	39	10					
Detecció de números	41	9					
Atenció Receptiva	40	10					
Sèries de Paraules	11	10					
Repetició de Frases	9	10					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	13	12					
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>		<b>23</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>32</b>		
<b>Punt. Tipiques PASS (Appendix B)</b>		<b>85</b>	<b>92</b>	<b>98</b>	<b>104</b>		
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)							
Alt							
Baix							



# Cognitive Assessment System



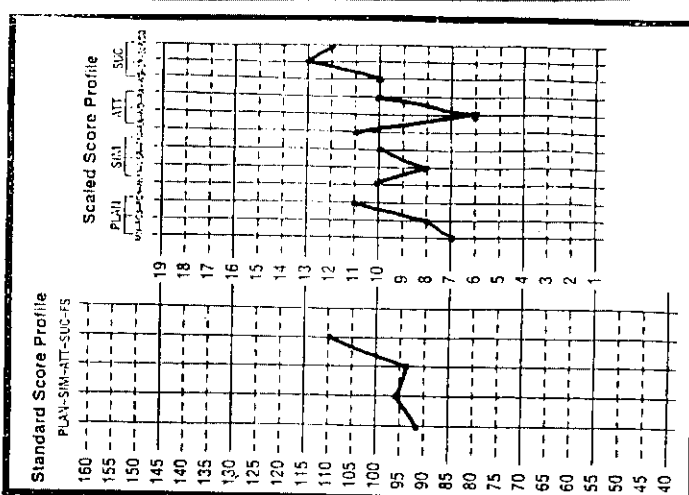
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 15  
 Sex:  M  F Grade 5<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH

Date Tested	Year	Month	Day
	2000	7	17
Date of Birth	Year	Month	Day
	1989	2	27
Age	Year	Month	Day
	11	4	

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Tipiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	8	7					
Codis Establers	42	8					
Connexions	159	11					
Matrius Noverbals	18	10					
Relacions Verbo-espacials	14	8					
Memòria de Figures	12	10					
Atenció Expressiva	48	11					
Detecció de números	30	6					
Atenció Receptiva	43	10					
Sèries de Paraules	11	10					
Repetició de Frases	11	13					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	13	12					
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>		<b>26</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>35</b>		
<b>Punt. Tipiques PASS (Appendix B)</b>		<b>92</b>	<b>96</b>	<b>94</b>	<b>110</b>		
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)							
Alt							
Baix							



# Cognitive Assessment System



## Record Form

Jack A. Naglieri, J.P. Dias

Child's Name 16 Grade 6<sup>e</sup>  
 Sex: M School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH  
 Date Tested Year 2000 Month 2 Day 2  
 Date of Birth Year 1988 Month 10 Day 12  
 Age 11 5

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	8	7	100	100	100	100	100
Codis Establers	63	6	100	100	100	100	100
Connexions	22	8	100	100	100	100	100
Matrius Noverbals	11	5	100	100	100	100	100
Relacions Verbo-espacials	14	8	100	100	100	100	100
Memòria de Figures	11	5	100	100	100	100	100
Atenció Expressiva	41	16	100	100	100	100	100
Detecció de números	30	6	100	100	100	100	100
Atenció Receptiva	51	12	100	100	100	100	100
Sèries de Paraules	9	8	100	100	100	100	100
Repetició de Frases	8	9	100	100	100	100	100
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	9	9	100	100	100	100	100
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>25</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>87</b>	<b>83</b>	<b>96</b>	<b>92</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt						
	Baix						

# Cognitive Assessment System

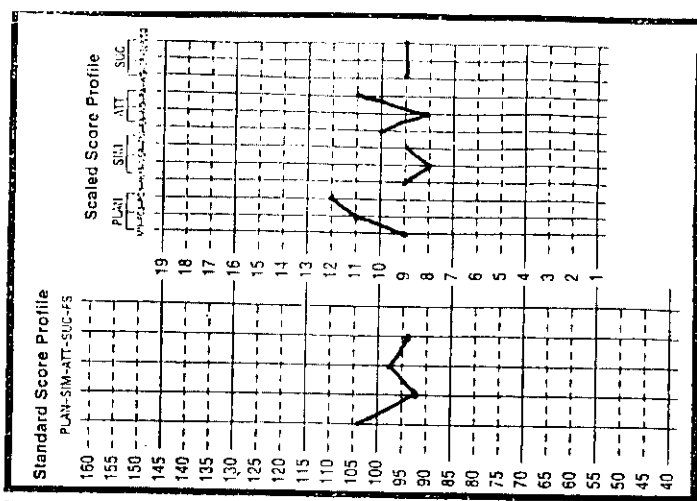


## Record Form

Jack A. Naglieri, J.P. Dias

Child's Name 16 Grade 6<sup>e</sup>  
 Sex: M School \_\_\_\_\_  
 Examiner JUDITH  
 Date Tested Year 2000 Month 7 Day 24  
 Date of Birth Year 1988 Month 10 Day 12  
 Age 11 10

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	6	9	100	100	100	100	100
Codis Establers	78	11	100	100	100	100	100
Connexions	146	12	100	100	100	100	100
Matrius Noverbals	15	9	100	100	100	100	100
Relacions Verbo-espacials	14	8	100	100	100	100	100
Memòria de Figures	11	9	100	100	100	100	100
Atenció Expressiva	41	10	100	100	100	100	100
Detecció de números	38	8	100	100	100	100	100
Atenció Receptiva	44	11	100	100	100	100	100
Sèries de Paraules	10	9	100	100	100	100	100
Repetició de Frases	8	9	100	100	100	100	100
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	9	9	100	100	100	100	100
<b>Suma de Punt. Típiques</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>
<b>Punt. Típiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>101</b>	<b>92</b>	<b>98</b>	<b>94</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt						
	Baix						





# Cognitive Assessment System



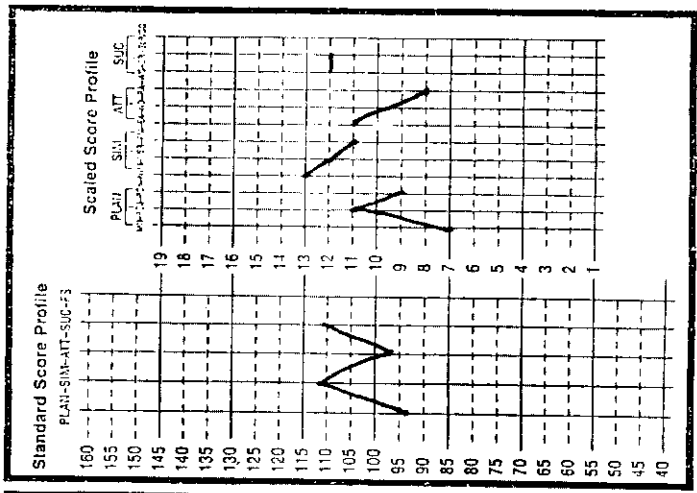
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 17  
 Sex: M F Grade 1C  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUBIIT

Date Tested	Year	Month	Day
1999	1999	12	10
Date of Birth	Year	Month	Day
1992	1992	12	21
Age	Year	Month	Day
6	6	11	20

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Tipiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	6	7					
Codis Establers	21	11					
Connexions	11	5					
Matrius Noverbals	12	13					
Relacions Verbo-espacials	15	12					
Memòria de Figures	8	11					
Atenció Expressiva	37	11					
Detecció de números	-	-					
Atenció Receptiva	26	8					
Sèries de Paraules	10	12					
Repetició de Frases	7	12					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	-	-					
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>27</b>	<b>36</b>	<b>19</b>	<b>24</b>			
<b>Punt. Tipiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>94</b>	<b>112</b>	<b>97</b>	<b>111</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	All	All					
	Baix	Baix					



Riverside Publishing  
 A Houghton Mifflin Company  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing.  
 All rights reserved. WJ-R is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789 57A-99 28 97

# Cognitive Assessment System



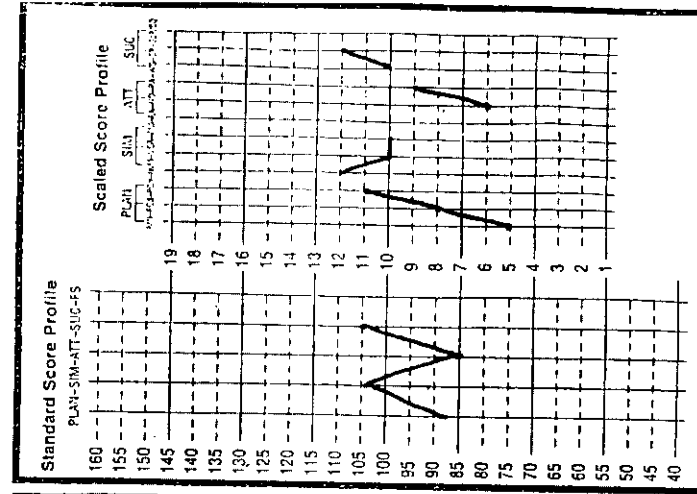
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 17  
 Sex: M F Grade 1C  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUBIIT

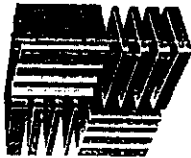
Date Tested	Year	Month	Day
2000	2000	6	30
Date of Birth	Year	Month	Day
1992	1992	12	21
Age	Year	Month	Day
7	7	6	11

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Tipiques (Apèndix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	6	5					
Codis Establers	17	8					
Connexions	32	11					
Matrius Noverbals	13	12					
Relacions Verbo-espacials	14	10					
Memòria de Figures	8	10					
Atenció Expressiva	-	-					
Detecció de números	19	6					
Atenció Receptiva	32	9					
Sèries de Paraules	9	16					
Repetició de Frases	8	12					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	-	-					
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>24</b>	<b>32</b>	<b>15</b>	<b>22</b>			
<b>Punt. Tipiques PASS (Apèndix B)</b>	<b>87</b>	<b>104</b>	<b>85</b>	<b>105</b>			
Percentils (Apèndix B)							
% Confiança Intervals (Apèndix B)	All	All					
	Baix	Baix					



Riverside Publishing  
 A Houghton Mifflin Company  
 Copyright © 1997 by Riverside Publishing.  
 All rights reserved. WJ-R is a registered trademark of Houghton Mifflin Company.  
 123456789 57A-99 97

# Cognitive Assessment System



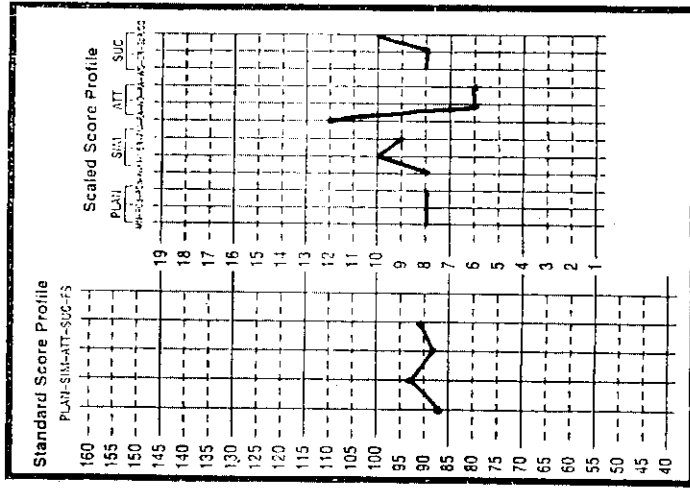
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

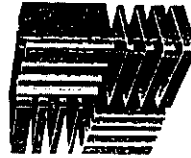
Child's Name 18  
 Sex:  F Grade 6<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUPATH

Date Tested	Year	Month	Day
	<u>1999</u>	<u>11</u>	<u>19</u>
Date of Birth	Year	Month	Day
	<u>1988</u>	<u>10</u>	<u>29</u>
Age	<u>11</u>	<u>0</u>	<u>20</u>

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. Tipiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	9	8					
Codis Establers	45	8					
Connexions	22	8					
Matrius Noverbals	14	8					
Relacions Verbo-espacials	6	6					
Memoria de Figures	11	9					
Atenció Expressiva	57	12					
Detecció de números	30	6					
Atenció Receptiva	27	6					
Sèries de Paraules	9	8					
Repetició de Frases	7	8					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	10	10					
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>26</b>			
		PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS	
Punt. Tipiques PASS (Appendix B)	87	94	88	92			
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervalls (Appendix B)	Alt						
	Baix						



# Cognitive Assessment System



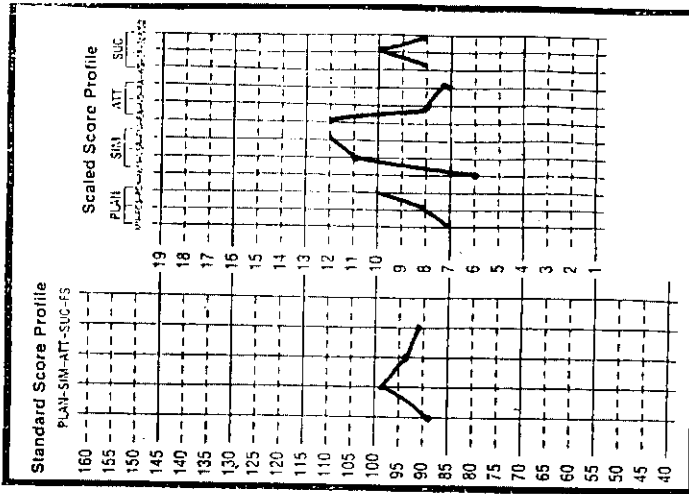
## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 18  
 Sex:  F Grade 6<sup>e</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUPATH

Date Tested	Year	Month	Day
	<u>2000</u>	<u>07</u>	<u>28</u>
Date of Birth	Year	Month	Day
	<u>1988</u>	<u>10</u>	<u>29</u>
Age	<u>11</u>	<u>8</u>	<u>29</u>

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. Tipiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	8	7					
Codis Establers	42	8					
Connexions	17	10					
Matrius Noverbals	12	6					
Relacions Verbo-espacials	17	11					
Memoria de Figures	17	12					
Atenció Expressiva	51	12					
Detecció de números	34	8					
Atenció Receptiva	34	7					
Sèries de Paraules	9	8					
Repetició de Frases	9	6					
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	8	8					
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>26</b>			
		PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS	
Punt. Tipiques PASS (Appendix B)	89	98	94	92			
Percentils (Appendix B)							
% Confiança Intervalls (Appendix B)	Alt						
	Baix						



# Cognitive Assessment System



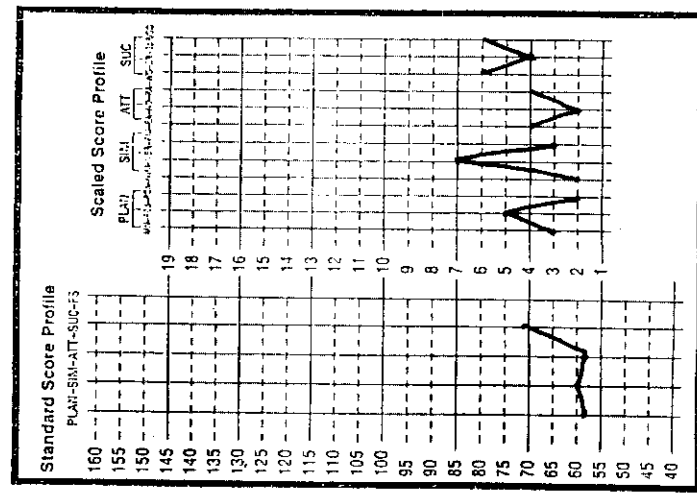
## Record Form

Jack A. Naglieri, J.P. Das

Child's Name 19  
 Sex: M Grade 5<sup>B</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDJIT

Date Tested	Year	Month	Day
	<u>1999</u>	<u>5</u>	<u>11</u>
Date of Birth	Year	Month	Day
	<u>1987</u>	<u>11</u>	<u>5</u>
Age	Year	Month	Day
	<u>11</u>	<u>6</u>	<u>0</u>

CAS Subtests	Punt Direct	Punt. típiques (Appendix A)			SEQ	FS
		PLAN	SIM	ATT		
Aparellant números	4	3				
Codis Establers	24	5				
Connexions	47	2				
Matrius Noverbals	5	2				
Relacions Verbo-espacials	13	3				
Memòria de Figures	3	3				
Atenció Expressiva	16	4				
Detecció de números	12	2				
Atenció Receptiva	21	4				
Sèries de Paraules	7	4				
Repetició de Frases	3	4				
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	5	6				
<b>Suma de Punt. Típiques</b>		<b>10</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	
		PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Appendix B)		59	60	59	71	
Percentils (Appendix B)						
% Confiança Intervals (Appendix B)		All				
		Baix				



# Cognitive Assessment System



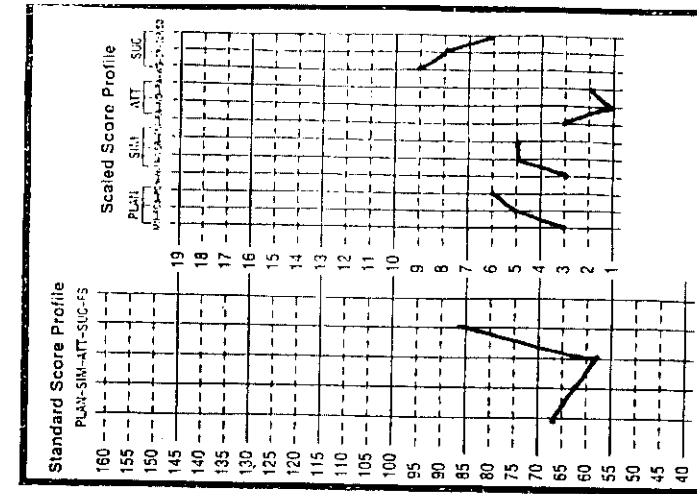
## Record Form

Jack A. Naglieri, J.P. Das

Child's Name 19  
 Sex: M Grade 6<sup>B</sup>  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUDJIT

Date Tested	Year	Month	Day
	<u>2000</u>	<u>7</u>	<u>10</u>
Date of Birth	Year	Month	Day
	<u>1987</u>	<u>5</u>	<u>11</u>
Age	Year	Month	Day
	<u>13</u>	<u>1</u>	<u>29</u>

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. típiques (Appendix A)			SEQ	FS
		PLAN	SIM	ATT		
Aparellant números	6	3				
Codis Establers	34	5				
Connexions	216	6				
Matrius Noverbals	9	3				
Relacions Verbo-espacials	12	5				
Memòria de Figures	6	5				
Atenció Expressiva	16	3				
Detecció de números	12	1				
Atenció Receptiva	23	2				
Sèries de Paraules	10	9				
Repetició de Frases	8	8				
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	7	6				
<b>Suma de Punt. Típiques</b>		<b>14</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	
		PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Appendix B)		67	62	57	86	
Percentils (Appendix B)						
% Confiança Intervals (Appendix B)		All				
		Baix				



# Cognitive Assessment System



## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 20  
 Sex:  F  M Grade AC  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUBIT4

Date Tested 1999 10 08  
 Date of Birth 1993 11 01  
 Age 5 11 07

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Tipiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	4	8	100	100	100	100	100
Codis Establers	10	11	100	100	100	100	100
Connexions	234	7	100	100	100	100	100
Matrius Noverbals	10	13	100	100	100	100	100
Relacions Verbo-espacials	12	10	100	100	100	100	100
Memòria de Figures	5	9	100	100	100	100	100
Atenció Expressiva	27	10	100	100	100	100	100
Detecció de números	13	9	100	100	100	100	100
Atenció Receptiva	15	7	100	100	100	100	100
Sèries de Paraules	7	7	100	100	100	100	100
Repeticó de Frases	7	13	100	100	100	100	100
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	208	7	100	100	100	100	100
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>26</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>
Punt. Tipiques PASS (Appendix B)	92	104	92	98			
Percentilis (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)	All	All					
	Baix	Baix					

# Cognitive Assessment System



## Record Form

Jack A. Naglieri J.P. Das

Child's Name 20  
 Sex:  F  M Grade AC  
 School \_\_\_\_\_  
 Examiner SUBIT4

Date Tested 2000 08 3  
 Date of Birth 1993 11 1  
 Age 6 9 2

CAS Subtests	Punt. Direct	Punt. Tipiques (Appendix A)	PLAN	SIM	ATT	SEQ	FS
Aparellant números	8	9	100	100	100	100	100
Codis Establers	9	7	100	100	100	100	100
Connexions	116	9	100	100	100	100	100
Matrius Noverbals	12	13	100	100	100	100	100
Relacions Verbo-espacials	13	10	100	100	100	100	100
Memòria de Figures	18	11	100	100	100	100	100
Atenció Expressiva	38	11	100	100	100	100	100
Detecció de números	15	7	100	100	100	100	100
Atenció Receptiva	27	9	100	100	100	100	100
Sèries de Paraules	8	10	100	100	100	100	100
Repeticó de Frases	7	12	100	100	100	100	100
Nombre de Paraules / Frase i Pregunta	160	8	100	100	100	100	100
<b>Suma de Punt. Tipiques</b>	<b>25</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>30</b>			
Punt. Tipiques PASS (Appendix B)	87	108	94	100			
Percentilis (Appendix B)							
% Confiança Intervals (Appendix B)	All	All					
	Baix	Baix					

