



Universitat de Girona

**ESTUDI DELS PROCESSOS EMOCIONALS EN  
NENS I NENES AMB DIFICULTATS  
D'APRENTATGE I LA SEVA RELACIÓ AMB  
ELS PROCESSOS COGNITIUS BASATS EN LA  
TEORIA PASS DE LA INTEL·LIGÈNCIA**

**Judith ALABAU BOFILL**

**ISBN: 978-84-690-4261-8**  
**Dipòsit legal: GI-1238-2006**



**ESTUDI DELS PROCESSOS  
EMOCIONALS  
EN NENS/ES AMB  
DIFICULTATS  
D'APRENENTATGE I  
LA SEVA RELACIÓ AMB ELS  
PROCESSOS COGNITIVS  
BASATS EN LA TEORIA  
P.A.S.S. DE LA  
INTEL·LIGÈNCIA**

**Judith ALABAU i BOFILL**

Judith ALABAU i BOFILL

ESTUDI DELS PROCESSOS EMOCIONALS  
EN NENS/ES AMB DIFICULTATS  
D'APRENENTATGE I  
LA SEVA RELACIÓ AMB ELS PROCESSOS  
COGNITIUS BASATS EN LA TEORIA  
P.A.S.S. DE LA INTEL·LIGÈNCIA

Tesi Doctoral dirigida per la  
Dra. Carme TIMONEDA I GALLART.

Departament de Pedagogia  
Facultat de Ciències de  
l'Educació  
Universitat de Girona  
Any 2003



*A tu,  
que sempre et tinc al meu costat.*

## EL NOSTRE RELAT

Quan un jorn enfosquit  
ens fa sentir sols  
recordem el bon amic  
que ens ajuda a veure el sol.

Cada dia l'albada  
ens dóna un full en blanc  
per escriure-hi altra vegada  
nostra vida, a cada instant.

Molts escriuen el seu llibre,  
perduts en la quotidianitat;  
pocs, al girar el full, cada dia,  
poden enorgullir-se del relat.  
Pocs són els que, conscients,  
saben que cal decidir,  
pocs són els que, coherents,  
accepten l'haver d'escollir.

Són els que saben riure,  
són els que saben plorar,  
són els que saben ser lliures  
són els que saben estimar.  
Són els que viuen amb il·lusió,  
són els que miren sempre endavant,  
són els que donen una vida millor  
a tots els qui estan al seu voltant.

Que satisfets ens podem sentir  
quan dues ratlles d'un relat  
ens les escriuen per agrair  
l'haver estat al seu costat.

Alhora girarem la nostra plana  
gaudint d'aquella pau interior  
que la nostra vida engalana  
i que ens esperona de debò.

I el record d'aquell bon amic  
dóna tan sentit al nostre relat  
que ni el jorn més enfosquit  
ens robarà mai la felicitat.

Carme Timoneda, 2000.

## AGRAÏMENTS

Són moltes a les persones a les que vull agrair la seva presència al meu costat, doncs sense elles no seria qui sóc i no faria el que faig.

A la Carme, per ensenyar-me a escriure el llibre de la meua vida sense quotidianitat, per ensenyar-me a lluitar per el camí difícil, per ajudar-me a acceptar el decidir i fer-ho tot més autèntic, i perquè el jorn més enfosquit mai ens robarà la nostra amistat. Moltíssimes Gràcies.

A la Sílvia, que amb els seus somriures, els seus afectes, el seu recolzament i per ser com és fa més autèntica aquesta vida. Gràcies per ser aquella amiga que mai hagués somiat poder tenir.

A la meua germana Sandra, per ensenyar-me cada dia la lliçó més important d'aquesta vida: estimar sense condicions. Gràcies,

Al meu pare Joaquim, per ensenyar-me a ser nena. Gràcies.

A la meua mare Nuri, per ensenyar-me pas a pas a caminar per la vida. Gràcies.

A en Jordi, que amb la seva simpatia, sinceritat i amistat m'ajuda a saber quina gent vull que hi hagi al meu costat. Gràcies.

A en Toti, que cada segon de la seva vida amb la seva honestedat m'ensenya com n'és d'important creure amb les persones. Gràcies.

A la Gisela, per deixar-me participar i gaudir de la grandesa i naturalesa del seu cor. Gràcies.

A l'Òscar, per ensenyar-me que no existeix la casualitat, la importància de la sinceritat i per saber-me escoltar. Gràcies.

A en Jordi H., per ensenyar-me que l'essència de les coses, situacions i persones està amb la seva senzillesa. Gràcies.

A la Carme G., a en Ferran, i a la Paqui, que amb la seva existència i saber ens ensenyen pas a pas com les persones som bons per naturalesa.

Vull donar les meves sinceres gràcies a la Unitat de Neuropsicopedagogia per haver-me brindat la oportunitat d'haver pogut treballar amb els grandíssims professionals que la integren, i entre ells, un agraïment especial per la Dra. Carme Timoneda i el Dr. Frederic Pérez Álvarez, sense els quals la meva trajectòria personal i professional, i aquesta tesi no hagués estat possible.

Vull agrair al professor J.P. Das el suport explícit per dur endavant la tesi, i animar-me en la recerca de la relació de l'emoció i la cognició.

També vull donar gràcies a la Dra. M<sup>a</sup> Eugènia Gras per la seva orientació a nivell metodològic, pels seus enriquidors suggeriments durant el desenvolupament d'aquesta recerca que han fet que esdevingui més coherent.

Agraeixo també la col·laboració desinteressada de tots els professors de les escoles que ens hem adreçat, i a tots vosaltres nens i nenes i llurs famílies que sense la vostra ajuda i disponibilitat la nostra feina no tindria cap sentit.

I a totes aquelles persones que al llarg dels meus vint-i-set anys han format part important de la meva vida.



# ÍNDIX.

<b>0.-</b>	<b>JUSTIFICACIÓ</b>	<b>1</b>
<b>1.-</b>	<b>INTRODUCCIÓ</b>	<b>11</b>
<b>1.1.-</b>	<b>UNITAT DE NEUROPSICOPEDAGOGIA</b>	<b>13</b>
<b>1.2.-</b>	<b>MODEL DE DIAGNÒSTIC I INTERVENCIÓ HUMANISTA - ESTRATÈGIC</b>	<b>20</b>
<b>1.2.1.</b>	<b>Conceptualització.</b>	<b>20</b>
<b>1.2.2.</b>	<b>Fonamentació teòrica.</b>	<b>25</b>
1.2.2.1.	<i>Concepte de diagnòstic.</i>	25
1.2.2.2.	<i>Concepte d'aprenentatge.</i>	26
1.2.2.3.	<i>Concepte de personalitat.</i>	28
1.2.2.3.1.	Senso-percepció: principi de tot.	30
1.2.2.3.2.	Món de les emocions: catalitzador.	31
1.2.2.3.3.	Acte voluntari.	33
1.2.2.3.4.	Cognició com a comprensió i creença.	33
1.2.2.3.5.	Raonament: intel·ligència emocional.	34
1.2.2.3.6.	Memòria: testimoni incòmode.	35
1.2.2.3.7.	Personalitat: El tot.	37
<b>1.3.-</b>	<b>CONCEPTUALITZACIÓ DEL PROCESSAMENT COGNITIU.</b>	<b>38</b>
<b>1.3.1.</b>	<b>Models Tradicionals.</b>	<b>38</b>
1.3.1.1.	<i>Concepte d'intel·ligència.</i>	42
1.3.1.2.	<i>Concepte d'aprenentatge.</i>	43
<b>1.3.2</b>	<b>Model Conductual.</b>	<b>43</b>
1.3.2.1.	<i>Concepte d'intel·ligència .</i>	45
1.3.2.2.	<i>Concepte d'aprenentatge.</i>	47
<b>1.3.3.</b>	<b>Model Cognitiu.</b>	<b>48</b>
1.3.3.1.	<i>Concepte d'aprenentatge .</i>	49
1.3.3.2.	<i>Concepte d'intel·ligència .</i>	50
1.3.3.2.1.	La Perspectiva Piagetiana	51
1.3.3.2.2.	El Constructivisme	52
1.3.3.2.3.	Teoria de les Intel·ligències múltiples	53
1.3.3.2.4.	Processament de la Informació.	54
1.3.3.2.4.1.	Teoria PASS de la Intel·ligència.	56
1.3.3.2.4.1.1.	Concepte intel·ligència	56
1.3.3.2.4.1.2.	Concepte de memòria.	66
1.3.3.2.4.1.3.	Concepte d'aprenentatge.	69
1.3.3.2.4.1.4.	Concepte de memòria i aprenentatge.	70
1.3.3.2.4.1.5.	Com a conclusió....	72
1.3.3.2.4.2.	Bateries.	73
1.3.3.2.4.3.	Programa d'intervenció.	75
<b>1.3.4</b>	<b>Com a conclusió final.</b>	<b>79</b>
<b>1.4.-</b>	<b>CONCEPTUALITZACIÓ DEL PROCESSAMENT EMOCIONAL</b>	<b>81</b>
<b>1.4.1.</b>	<b>L'emoció segons Aristòtil</b>	<b>82</b>
<b>1.4.2.</b>	<b>L'existència d'emocions bàsiques, segons Descartes</b>	<b>83</b>
<b>1.4.3.</b>	<b>Teoria de l'evolució per la selecció natural, de Charles Darwin.</b>	<b>84</b>
<b>1.4.4.</b>	<b>Teoria sensacionista, de William James.</b>	<b>85</b>
<b>1.4.5.</b>	<b>Teoria psicoanalítica, de Sigmund Freud.</b>	<b>87</b>
<b>1.4.6.</b>	<b>Teoria dels Constructes Personals, de G.A. KELLY.</b>	<b>90</b>
<b>1.4.7.</b>	<b>Enfocament analític-factorial: Teoria dels Trets, de R.B. Catell.</b>	<b>91</b>
<b>1.4.8.</b>	<b>Teoria Conductista</b>	<b>94</b>

1.4.9.	Teoria de l'Activació Cognitiva, de Schachter-Singer.	95
1.4.10.	Cognitivisme.	97
1.4.11.	Teoria de la Primacia Afectiva, de Zajonc.	99
1.4.12.	El Constructivisme Social.	101
1.4.13.	La Teoria de Fridja.	102
1.4.14.	Teoria Humanista, de Carl Rogers.	104
1.4.15.	El eliminacionisme.	106
1.4.16.	Teoria de l'emoció, de Antonio Damasio.	108
1.4.17.	Teoria del Cervell Emocional, de LeDoux.	112
1.4.18.	Teoria de la Intel·ligència Emocional.	119
1.4.19.	Teoria del Processament Cerebral de les Emocions o dels Comportaments Emmascaradors, de C.Timoneda i F. Pérez-Álvarez.	125
<b>1.5.-</b>	<b>PROCESSAMENT COGNITIU I PROCESSAMENT EMOCIONAL</b>	<b>151</b>
<b>2.-</b>	<b>OBJECTIUS</b>	<b>169</b>
<b>3.-</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>171</b>
<b>3.1.</b>	<b>INTRODUCCIÓ METODOLÒGICA.</b>	<b>176</b>
<b>3.2.</b>	<b>SELECCIÓ DE LES MOSTRES.</b>	<b>177</b>
<b>3.3.</b>	<b>VARIABLES.</b>	<b>181</b>
<b>3.3.1.</b>	<b>Variables comunes</b>	<b>181</b>
3.3.1.1.	<i>Variables referides al processament cognitiu obtingudes a través del DN-CAS</i>	181
3.3.1.2	<i>Variables referides al subjecte</i>	181
<b>3.3.2.</b>	<b>Variables comunes en la primera i segona mostra</b>	<b>182</b>
3.3.2.1	<i>Variables referides al subjecte</i>	182
<b>3.3.3.</b>	<b>Variables particulars de la primera mostra</b>	<b>182</b>
3.3.3.1.	<i>Variables referides al processament emocional obtingudes a través del Model Humanista - Estratègic</i>	182
3.3.3.2	<i>Variables referides al subjecte</i>	183
<b>3.3.3.</b>	<b>Variables particulars de la segona mostra</b>	<b>183</b>
<b>3.3.4.</b>	<b>Variables particulars de la tercera mostra</b>	<b>183</b>
3.3.4.1.	<i>Variables de difícil control</i>	183
<b>3.4.</b>	<b>PROCEDIMENT.</b>	<b>184</b>
<b>3.4.1.</b>	<b>Fase inicial</b>	<b>184</b>
<b>3.4.2.</b>	<b>Fase segona</b>	<b>185</b>
<b>3.4.3.</b>	<b>Fase tercera</b>	<b>187</b>
3.4.3.1.	<i>Fase tercera de la primera mostra</i>	187
3.4.3.2.	<i>Fase tercera de la segona mostra</i>	190
3.4.3.2.	<i>Fase tercera de la tercera mostra</i>	194
<b>3.4.4.</b>	<b>Fase quarta</b>	<b>194</b>
<b>3.4.5.</b>	<b>Fase cinquena</b>	<b>195</b>
<b>3.5.</b>	<b>INSTRUMENTS</b>	<b>196</b>
<b>3.5.1.</b>	<b>Descripció de Das &amp; Naglieri: Cognitive Assessment System (DN-CAS)</b>	<b>196</b>
3.5.1.1.	<i>Estructura del DN-CAS</i>	196
3.5.1.2.	<i>Material necessari per a la seva aplicació</i>	197
3.5.1.3.	<i>Observació i avaluació d'estratègies</i>	198
3.5.1.4.	<i>Directrius de l'aplicació</i>	199
3.5.1.5.	<i>Subtest d'aplicació</i>	199
<b>3.5.2.</b>	<b>Procediment d'Intervenció Emocional i Recursos de Comunicació</b>	<b>211</b>
<b>3.5.3.</b>	<b>Descripció del programa d'intervenció cognitiva: PASS Reading Enhancement Program (P.R.E.P.)</b>	<b>212</b>
<b>4.-</b>	<b>RESULTATS</b>	<b>239</b>
<b>4.1.</b>	<b>REFERENT AL PRIMER OBJECTIU.</b>	<b>241</b>
4.1.1.	Primera valoració cognitiva: DN-CAS (pretest).	241
4.1.2.	Procés de Diagnòstic - Intervenció emocional a través del Model Humanista - Estratègic.	245
4.1.3.	Segona valoració cognitiva: DN-CAS (postest)	328
4.1.4.	Valoració comparativa del pretest i postest.	332
<b>4.2.</b>	<b>REFERENT AL SEGON OBJECTIU.</b>	<b>337</b>

4.2.1. Primera valoració cognitiva: DN-CAS (pretest).	337
4.2.2. Procediment d'intervenció cognitiva en termes PASS a través del programa PREP.	340
4.2.3. Segona valoració cognitiva: DN-CAS.	403
4.2.4. Valoració comparativa del pretest i postest.	406
4.3. REFERENT AL TERCER OBJECTIU.	411
4.3.1. Primera valoració cognitiva DN-CAS.	411
4.3.2. Segona valoració cognitiva DN-CAS.	414
4.3.4. Valoració comparativa del pretest i postest.	417
4.4. REFERENT AL QUART OBJECTIU.	422
<b>5.- ANÀLISI I DISCUSSIÓ</b>	<b>425</b>
<b>5.1. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DE LES MOSTRES DE LA RECERCA.</b>	<b>427</b>
<b>5.1.1. Referent al primer objectiu.</b>	<b>428</b>
5.1.1.1. <i>Selecció de la mostra.</i>	428
5.1.1.1.1. Característiques dels casos.	429
5.1.1.1.2. Conducta psicossomàtica.	432
5.1.1.1.3. Qui fa la demanda.	436
5.1.1.2. <i>Primera valoració cognitiva PASS.</i>	437
5.1.1.2.1. Distribució dels processos cognitius PASS.	437
5.1.1.2.2. Diversitat de perfils cognitius PASS.	439
5.1.1.2.3. Origen cognitiu o emocional de les dificultats d'aprenentatge?	442
5.1.1.3. <i>Procés de Diagnòstic i Intervenció Emocional segons el Model Humanista - Estratègic.</i>	443
5.1.1.3.1. Procés de diagnòstic - intervenció.	443
5.1.1.3.2. Les creences d'identitat.	444
5.1.1.3.3. Els comportaments emmascaradors.	447
5.1.1.3.4. Les creences emmascaradores.	451
5.1.1.3.5. La intervenció.	453
5.1.1.3.6. El sentiment de culpa.	459
5.1.1.3.7. La presa de decisions.	461
5.1.1.3.8. Importància de l'entorn.	462
5.1.1.3.9. L'ajuda terapèutica.	464
5.1.1.3.10. La comunicació indirecta.	466
5.1.1.3.11. Com a conclusió...	468
5.1.1.4. <i>Segona valoració cognitiva PASS.</i>	470
5.1.1.4.1. Processos cognitius PASS modificables.	473
5.1.1.4.2. La incidència de l'emoció en el procés cognitiu de la planificació.	476
5.1.1.4.3. Efectivitat de la intervenció emocional en les dificultats d'aprenentatge.	478
<b>5.1.2. Referent al segon objectiu.</b>	<b>480</b>
5.1.2.1. <i>Selecció de la mostra.</i>	480
5.1.2.1.1. Característiques dels casos.	481
5.1.2.1.2. Les dificultats d'aprenentatge.	483
5.1.2.1.3. Qui fa la demanda.	483
5.1.2.2. <i>Primera valoració cognitiva PASS.</i>	484
5.1.2.2.1. Distribució dels processos cognitius PASS.	485
5.1.2.2.2. Diversitat de perfils cognitius PASS.	486
5.1.2.2.3. Origen cognitiu o emocional a les dificultats d'aprenentatge?	489
5.1.2.3. <i>Procediment d'intervenció cognitiva en termes PASS a través del programa PREP.</i>	490
5.1.2.3.1. Importància del coneixement del perfil cognitiu PASS.	490
5.1.2.3.2. El paper de l'aprenentatge en la intervenció cognitiva PASS.	492
5.1.2.3.3. El canvi de les estratègies.	494
5.1.2.3.4. La comunicació indirecta en la intervenció cognitiva.	501
5.1.2.4. <i>Segona valoració cognitiva PASS.</i>	502
5.1.2.4.1. Processos cognitius modificables.	505

5.1.2.4.2. La incidència del PREP en els processos cognitius de simultani i planificació.	508
3.1.2.4.3. Efectivitat de la intervenció cognitiva en les dificultats d'aprenentatge	509
<b>5.1.3. Referent al tercer objectiu.</b>	<b>511</b>
<b>5.2. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DES D'UNA PERSPECTIVA GLOBAL.</b>	<b>514</b>
5.2.1. El procés de diagnòstic i intervenció.	514
5.2.2. Origen de les dificultats d'aprenentatge.	516
5.2.3. El procés d'aprenentatge.	519
5.2.4. L'emoció i la cognició: un tot.	520
5.2.5. Implicacions educatives	525
5.2.6. Per concloure...	531
<b>6.- CONCLUSIONS</b>	<b>533</b>
<b>7.- BIBLIOGRAFIA</b>	<b>537</b>
<b>8.- ANNEXOS</b>	
Annex núm. 1: Fitxes tècniques de la intervenció.	
Annex núm. 2: Quadern de respostes DN-CAS.	
Annex núm. 3: Registre de Resultats del DN-CAS.	
Annex núm. 4: Caràtules del DN-CAS de la mostra d'intervenció emocional.	
Annex núm. 5: Cas de diagnòstic - intervenció emocional.	
Annex núm. 6: Caràtules del DN-CAS de la mostra d'intervenció cognitiva.	
Annex núm. 7: Recursos de comunicació indirecte.	
Annex núm. 8: Cas de diagnòstic - intervenció cognitiva.	
Annex núm. 9: Caràtules del DN-CAS del grup control.	
Annex núm. 10: Llistat de casos seleccionats.	

## ***ÍNDIX FIGURES I TAULES.***

### **FIGURES:**

1.3.1.	El processament cognitiu segons PASS	59
1.3.2	El processament de planificació segons PASS	63
1.3.3	Principals regions del cervell	63
1.3.4	Detall de les regions funcionals dels lòbuls frontals, temporals, occipitals i parietals	64
1.4.1	Reconstrucció del cervell i crani de Gage	109
1.4.2	El nucli amigdalini	116
1.4.3	Principals estructures del sistema límbic	119
1.5.1	Relació emoció i cognició	166
4.1.1	Representació gràfica de les mitjanes dels processaments cognitius en la primera valoració cognitiva de la mostra primera	244
4.1.2	Representació gràfica de les mitjanes dels processaments cognitius de la segona valoració cognitiva de la mostra primera	332
4.1.3	Representació gràfica de les mitjanes del primer DN:CAS i el segon DN:CAS de la mostra primera	336
4.2.1	Representació gràfica de les mitjanes dels processaments cognitius en la primera valoració cognitiva de la segona mostra	340
4.2.2	Representació gràfica de les mitjanes dels processaments cognitius de la segona valoració cognitiva en la segona mostra	406
4.2.3	Representació gràfica de les mitjanes del primer DN:CAS i el segon DN:CAS	410
4.3.1	Representació gràfica de les mitjanes dels processaments cognitius de la primera valoració cognitiva en la tercera mostra	414
4.3.2	Representació gràfica de les mitjanes dels processaments cognitius de la segona valoració cognitiva en la tercera mostra	417
4.3.3	Representació gràfica de les mitjanes del primer DN:CAS i el segon DN:CAS en la tercera mostra	421

### **TAULES:**

4.1.1	Puntuació estàndard dels processos cognitius en la primera valoració cognitiva de la primera mostra	242
4.1.2	Resultats globals de la primera valoració cognitiva en la mostra primera	243
4.1.3	Puntuacions estàndard dels processaments cognitius en la segona valoració cognitiva de la mostra primera	330
4.1.4	Resultats globals de la segona valoració cognitiva de la mostra primera	331
4.1.5	Puntuacions estàndard dels processos cognitius d'ambdós valoracions cognitives de la mostra primera	333
4.1.6	Comparativa de les mitjanes dels processos cognitius resultants de les dues valoracions cognitives en la primera mostra. Prova t per a mostres relacionades	335
4.2.1	Puntuacions estàndard dels processaments cognitius en la primera valoració cognitiva	338
4.2.2	Resultats globals de la primera valoració cognitiva de la segona mostra	339
4.2.3	Puntuacions estàndards dels processaments cognitius en la segona valoració cognitiva de la mostra segona	404
4.2.4	Resultats globals de la segona valoració cognitiva de la segona mostra	405

4.2.5	Puntuacions estàndards dels processos cognitius PASS de la primera i segona valoració cognitiva en la mostra segona	407
4.2.6	Comparativa de les mitjanes dels processos cognitius resultants de la mostra segona. Prova t per a mostres relacionades	409
4.3.1	Puntuacions estàndard dels processos cognitius de la primera valoració cognitiva en la tercera mostra	412
4.3.2	Resultats globals de la primera valoració cognitiva en la tercera mostra	413
4.3.3	Puntuacions estàndards dels processaments cognitius en la segona valoració cognitiva del grup control	415
4.3.4	Resultats globals de la segona valoració cognitiva de la tercera mostra	416
4.3.5	Puntuacions estàndards dels processos cognitius de la primera i segona valoració cognitiva de la mostra tercera	418
4.3.6	Comparativa de les mitjanes dels processos cognitius resultants de la tercera mostra. Prova T per a mostres relacionades	420
4.4.1	Mitjanes i desviacions típiques de les diferències de les puntuacions dels processos cognitius en els dos moments d'avaluació en funció de la mostra	422
4.4.2	Contrastos entre grups de la diferència de mitjanes dels processos cognitius de planificació i simultani resultants en cada mostra	423

# 0. JUSTIFICACIÓ

---

*L'esforç de cada instant en el teu treball és com el cop de destrat sobre el tronc d'un roure enorme. El primer cop no causa en l'arbre el més lleu tremolor, i tampoc el segon, ni el tercer. Cada cop, en si mateix, és insignificant, en aparença i, sembla ser, sense conseqüència. Malgrat tot, com efecte dels cops continus, el roure a la fi caurà. Així, els teus constants esforços d'avui i demà, provocaran els teus èxits. Els intents repetits, perseverants, fan la realitat empreses portentoses. La persistència és la condició de la victòria final. Persistint en col·locar un rajol rera l'altre aixecaràs un mur.*

366 Maravillosas Motivaciones, Tiberio López Fernández

La meva formació en el camp de l'educació va començar ara fa set anys quan vaig començar a estudiar la Diplomatura en Educació Social. En aquell moment tenia

## 2 | Justificació

divuit anys i poques coses clares. Potser només una: volia ajudar a la gent. Des d'aleshores sempre he estat vinculada, per un motiu o altre, en el camp de l'educació no formal, i per tant, crec en la necessitat de la seva existència i de la seva utilitat en l'actual societat, on estan sorgint noves demandes i necessitats a nivell educatiu que no són ateses des de cap servei específic. Observar aquesta necessitat és la que em va impulsar a iniciar la Llicenciatura de Pedagogia amb una mentalitat força diferent de la majoria dels meus companys que procedien bàsicament dels Estudis de Magisteri. Aquesta mentalitat es caracteritzava per una preocupació personal perquè es produís una obertura dels camps de visió, és a dir, no tancar-nos en els còmodes paràmetres establerts, en el que està fet. Durant aquells dos anys vaig lluitar constantment perquè el camp no formal fos present dins la pedagogia, i com no dins els Estudis de Pedagogia de la Universitat de Girona. Aquella lluita em va portar a moltes controvèrsies, discussions i debats, però també moltes sorpreses agradables i, segurament, el més important, l'adquisició de molts aprenentatges.

Malgrat tot, aquest fet evidenciava que la pedagogia transmesa des de la Universitat de Girona es trobava, bàsicament, centrada dins una perspectiva d'educació formal amb totes les seves varietats possibles. Davant aquesta realitat vaig creure convenient elaborar un treball de final de carrera que em donés una amplitud de coneixements entorn la pedagogia; era una de les opcions per aprofundir en nous àmbits on el pedagog podia tenir-hi especial rellevància, i evidentment, estic parlant de la pedagogia no formal i més concretament, de l'àmbit que em va crear especial interès: la *pedagogia hospitalària*. Per això, el meu treball de final de carrera el vaig presentar sota el títol ***Intervenció psicopedagògica en l'àmbit hospitalari*** i on es mostrava un nou enfocament dins el camp del diagnòstic educatiu i pedagògic, a partir d'una experiència concreta: la ***Unitat de Neuropsicopedagogia (UNPP) de l'Hospital Dr. Josep Trueta de Girona*** que va néixer d'un conveni de col·laboració entre el Departament de Pedagogia de la UdG i l'Hospital Dr. Trueta de Girona.

Aquest va ser l'inici de la meua trajectòria professional, i on vaig tenir la possibilitat de treballar dins el camp del *Diagnòstic educatiu*, un àmbit que fins aquell moment m'era desconegut. Ràpidament, em va interessar tot aquell món però no en tenia prou, sabia que dins la meua humilitat podia aportar un granet de sorra que ajudés a



millorar i consolidar aquest servei educatiu: la UNPP.

Considerava que un professional, sobretot de l'educació, hauria de tenir clar que dins el seu projecte de vida es donarien un sèrie de condicions personals que influïrien en el seu futur professional i en les seves decisions en el món laboral. Amb això entenia que “*ser*” i “*treballar en*” no eren dos conceptes que poguessin anar separats. Partia d'una decisió presa a la qual vaig arribar per tot el que s'ha dit anteriorment: voler treballar en el món de l'educació des de l'àmbit de la pedagogia terapèutica. Aquest desig no era gratuït, sinó que era fruit d'una sèrie de motivacions professionals i personals que van anar sorgint de la percepció i anàlisi de mi mateix, arrel de l'oportunitat de començar a treballar en un lloc, amb unes persones i des d'un model que conté dos aspectes que considero molt importants: el sentir-se realitzat com a persona i com a professional; i on l'èxit del servei rau en ajudar a créixer i a madurar les persones que hi arriben.

Per tot això, vaig decidir continuar col·laborant amb la UNPP i al mateix temps començar la meua recerca iniciant el *Doctorat en recerca i innovació en el camp de la Pedagogia* desenvolupat en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona, per tal que pogués satisfer aquesta necessitat d'investigació i en definitiva, d'on ha sorgit el treball de recerca que presento en aquests moments. Durant aquests dos anys que he pogut dur a terme investigació en el grup de recerca “*Processos cognitius i aprenentatge*”, que té com a investigadora principal la Dra. Carme Timoneda, professora titular de *Diagnòstic en Educació* del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, i desenvolupant les tasques en la UNPP de l'Hospital Trueta gràcies al suport que des d'aquest grup m'han donat però també gràcies a les dues beques d'acabament de la tesi doctoral que m'han estat concedides a tal efecte en els darrers dos anys naturals: la *Beca Predoctoral per a l'acabament de tesis de rellevant interès industrial, social o empresarial* (2001TDOC00015) atorgada per el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya, i la *Beca Complement per l'acabament de tesis doctorals* de la Fundació Jaume Bofill.

Durant molts anys s'ha parlat del quocient intel·lectual per determinar la intel·ligència de les persones, al qual s'arriba a través de diferents proves estandaritzades. Des d'aquest grup de recerca es comença a parlar d'un nou

concepte d'intel·ligència entès des de la visió de la **Teoria PASS de la intel·ligència** desenvolupada per el Dr. J.P.Das & Naglieri (University of Alberta, Canadà). Des d'aquesta perspectiva ja no es parla d'intel·ligència sinó de processos cognitius. Amb la intenció de valorar el procés cognitiu de la persona elaboren una bateria anomenada *DN-CAS (Das&Naglieri: Cognitive Assessment System)*, a partir del qual s'intenta observar com aquella persona processa i elabora la informació, i d'on el més important és com ha realitzat el procés de les diferents proves i no tant del resultat final. Per tant, és una bateria d'orientació amb la finalitat d'avaluar el processament cognitiu en nens i nenes de 5 a 17 anys. Aquest potser és un dels canvis més destacats juntament amb la consolidació del **Model de diagnòstic i intervenció Humanista-Estratègic** desenvolupat en aquesta UNPP.

Arrel d'aquestes dues circumstàncies, vam anar acumulant un volum important de casos on es va començar a evidenciar un fet que en un inici ens va sorprendre però que considerem molt rellevant: molt dels infants i adolescents que arribaven derivats per problemes d'aprenentatge no sempre responien amb uns processos cognitius per sota de la mitjana. És a dir, ens trobàvem amb un gran nombre de casos on els seus processos cognitius no explicaven el seu baix rendiment escolar i per tant, les reals dificultats d'aprenentatge. Aquest és un problema educatiu que encara en els nostres dies no se li ha donat una resposta eficaç. Davant aquests casos ens vam plantejar **com** intervenir en aquesta realitat educativa.

Evidentment, aquesta incògnita ens va fer indagar en aquest sentit i vam començar a observar un fet insòlit: la majoria d'aquests nens i nenes tenien greus problemes a nivell emocional. La pregunta immediata que ens vam fer va ser: podem arribar a pensar que potser els processos emocionals influeixen directament en els processos cognitius? L'estat emocional d'un nen/a pot influir negativament en la seva capacitat intel·lectual i per això, es produeix un rendiment escolar per sota de les seves possibilitats cognitives reals? Els processos cognitius i els processos emocionals són un tot inseparable? Aquests dubtes són els que em van portar a proposar de fer una investigació en aquest sentit: veure la relació que hi pot haver entre els processos cognitius i els processos emocionals, evidentment, sempre centrats des del Model Humanista-Estratègic el qual es basa a nivell cognitiu amb la **Teoria PASS de la**

**Intel·ligència** i des d'una vessant emocional amb la **Teoria dels Comportaments Emmascaradors**, ja que són les perspectives teòriques que sustenten el marc teòric de la UNPP i, evidentment, on també centrem aquesta recerca.

Així doncs, plantejo un tema de recerca sota el títol “ **Estudi dels processos emocionals en nens i nenes amb dificultats d'aprenentatge i la seva relació amb els processos cognitius basats en la teoria PASS de la Intel·ligència**” on l'objectiu principal és determinar quin és la interrelació que s'estableix entre els processos cognitius d'una persona i el seu estat emocional. Crec que es tracta d'un tema ambiciós i atrevit però alhora molt actual propi d'una Tesi Doctoral, i on crec que podré realitzar una aportació interessant en el camp del Diagnòstic Educatiu. Les emocions, la personalitat i la intel·ligència són entitats d'una mateixa persona i ningú discuteix que estiguin del tot interrelacionades; l'estudi acurat d'aquestes imbricacions resultarà una aportació útil per a les orientacions pertinents tant en el camp de l'ensenyament i aprenentatge, com en el camp del diagnòstic i intervenció educatius.

En moltes ocasions, quan parlem d'un projecte de recerca en l'àmbit de l'educació i més concretament en el de la Pedagogia, sovint ens aboca la imatge d'una proposta poc viable i que es sustenta en un munt de bones intencions i argumentacions educatives però que no parteix d'una realitat concreta, d'una experiència determinada d'una anàlisi de necessitats i d'unes inquietuds personals basades en la pròpia experiència. Però com ja he comentat amb anterioritat, aquest no és el cas ja que el que pretenc elaborar amb el document present és un projecte de recerca que em sigui útil per la meua posterior tesi basat sobre un pràctica existent actual, i per tant, que es fonamenta sobre uns termes sorgits de la pràctica pedagògica en aquest àmbit hospitalari. I per tant, també resultarà una aportació útil per la tasca diària de diagnòstic i intervenció desenvolupada en la UNPP, i importantíssima si això significa una millora en la qualitat de vida d'aquests nens i nenes, que en definitiva, és l'objectiu últim de qualsevol professional de l'educació. Però, alhora també resultarà una aportació en el camp de l'educació per a totes les implicacions educatives que pot generar aquesta relació entre l'emoció i la cognició. Així ja es

contempla en el Currículum d'Educació Primària del sistema educatiu quan es parla del perfil dels alumnes i es comenta que:

*"En la descripció dels aspectes evolutius que caracteritzen aquesta etapa, tot i que, es presenten classificats cal remarcar la seva interrelació i entendre la gran influència que tenen uns respectes dels altres: a) desenvolupament emocional; b) desenvolupament psicomotriu; c) desenvolupament cognoscitiu" (p.11, paràgraf segon).*

Per tot, lo anteriorment citat, es va iniciar el projecte de tesi en l'any 1999 sota el títol **“Estudi pilot dels processos emocionals en nens i nenes amb dificultats d’aprenentatge i la seva relació amb els processos cognitius basats en la Teoria PASS de la intel·ligència”** on es pretenia com a objectiu principal observar la relació existent entre processament cognitiu i processament emocional com a prova pilot per la posterior tesi, ja que es partia de la idea, desenvolupada per la Teoria d’Integració de la Informació, on s’esmenta que la intel·ligència es defineix en termes de procés i no de resultat; i per tant, el que 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. Havent realitzat aquest estudi pilot es va arribar a un seguit de conclusions, entre les que destaquem les següents: la intervenció emocional segons el Model Humanista - Estratègic 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, i una millora en el processament cognitiu de la planificació; el Model 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 introspectiu 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 en el problema d'origen, que en definitiva, consisteix en fer aquest diagnòstic i intervenció de les creences d'identitat, i evidenciar el fet que una única valoració cognitiva no permet establir l'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*. Aquestes conclusions ens van evidenciar que la recerca s'encaminava cap a la confirmació de les hipòtesis generals, i a partir dels resultats obtinguts en l'estudi pilot es va iniciar la tesi doctoral, essent aquesta última continuïtat de la primera.

Partint d'aquesta idea el projecte de tesi s'estructura en dues parts fonamentals: una part teòrica i una part pràctica. En la part teòrica es fa una explicació, descripció i fonamentació teòrica de la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Dr. Trueta de Girona. Aquests aspectes engloben conceptes com l'evolució d'aquesta Unitat, la seva estructura organitzativa dins la xarxa de Serveis Socials, el model de diagnòstic-intervenció desenvolupat en aquesta Unitat. Seguidament es fa una revisió teòrica de les diferents perspectives entorn la conceptualització del processament cognitiu, del processament emocional, i de la relació entre ambdues.

En la segona part, consistent en la recerca més pràctica es presenten els objectius, i una metodologia on es diferenciarà una part més quantitativa i una altra de més qualitativa; els resultats; l'anàlisi i discussió i, finalment, les conclusions.

Personalment, considero que aquesta segona part és una de les aportacions més rellevants del treball, ja que el procés que ha seguit és de la pràctica a la teoria. És a dir, a partir del seu desenvolupament en la pràctica, posteriorment, n'he fet una reflexió més a nivell teòric aportant una pinzellada d'aquelles implicacions educatives que se'n deriven. Crec que aquest procés és molt més rellevant si tenim en compte que cal que la pedagogia es mogui dins uns entorns actualitzats i pràctics. Així doncs, a partir d'aquestes dues parts s'elaboren unes conclusions que pretenen ser com un punt final de reflexió sobre el projecte de recerca i sobre tot aquell contingut que ha anat sorgint al llarg d'aquest escrit, per tal d'evidenciar la necessitat de la continua millora, és a dir, que tots els conceptes, aspectes pràctics, etc. aportats estan en continua revisió i reformulació per tal d'anar configurant el model tant a nivell d'estructura com de continguts teòrics i pràctics. Aquesta concepció és derivada de l'essència d'aquesta unitat i projecte: el sorgiment des de la pràctica i complint un objectiu innovador desitjable, consistent en aproximar la *universitat* a la vida pràctica de la persona, en el sentit de que el resultat del treball investigador

esdevingui en un benefici immediat de la mateixa.

Per tant, s'està introduint un tema en el qual cal fer més esment: un servei psicopedagògic ubicat dins la xarxa de la sanitat pública, és a dir, en un hospital. Davant això ens poden sorgir diferents dubtes com ara: com és que un servei eminentment educatiu i terapèutic està ubicat en un servei de la sanitat pública? Com poden conviure àmbits tant diferents com és el mèdic i el pedagògic? Realment té sentit aquesta interrelació?. Tots aquests dubtes intentaré respondre'ls durant tot el treball per tal d'arribar en les conclusions a un posicionament justificat i coherent.

Amb tot el que he anat fent esment fins ara he intentat evidenciar i reivindicar la necessitat de dur a terme un diagnòstic des del camp pedagògic. Aquest diagnòstic no és concebut des de les concepcions tradicionals (diagnòstic de l'aprenentatge) sinó un diagnòstic pel desenvolupament de la persona. És a dir, és un diagnòstic que té per objectiu potenciar a la persona en la seva globalitat i per això cal concebre-ho des d'una perspectiva humanista. Des d'aquesta concepció el diagnòstic esdevé una eina essencial per la lectura de la situació i la posterior, intervenció efectiva.

El diagnòstic es concep des de diferents perspectives com poden ser la orientació escolar i professional, la didàctica i organització escolar, la pedagogia social, i evidentment, la psicologia; la qual tradicionalment s'ha desenvolupat molt en el camp del diagnòstic. Però des del camp de la pedagogia crec que s'ha fet una important aportació a aquest camp del diagnòstic: concebre que aquest s'ha de donar sobre les necessitats de desenvolupament personal de la persona. Per tant, ja no es tracta només de saber què pensen, creuen, senten, etc. sinó com ho pensen, com ho creuen, i com ho senten i per tant, quins elements amagats sostenen aquestes creences, identitats, comportaments, conductes, etc. Per tant, cal arribar al fons de la qüestió i per això, cal obtenir una valoració global de la persona intentant llegir la seva realitat. Per poder dur a terme això cal comprendre i interpretar a la persona.

Davant això es concep el diagnòstic com a dinàmic, és a dir, que cal que el diagnòstic es vagi reformulant a mesura que va avançant la intervenció i s'obtenen

noves dades, idees, etc.

Cal tenir en compte que el diagnòstic concebut des de la pedagogia no formal, té la finalitat última d'ajudar a que la persona trobi els propis recursos per sortir de la situació de malestar emocional en què es troba. Per tant, l'ajuda tot i ser externa pretén adoptar un caire intern des del moment que es dóna la responsabilitat a la pròpia persona. Així doncs *aquest procés és com veure que una persona està en el fons d'un pou i no en sap sortir, aleshores tu com a professional li tires una corda, però és el que pujarà amb la seva pròpia força quan vulgui i/o estigui preparat.*

# 1. INTRODUCCIÓ

---

*Hi havia una vegada una família d'ànecs que vivia en un estanc. La mare ànec estava covant ous, quan de cop va aparèixer un ou totalment diferent als que tenia. Quin ou tant gran i diferent és aquest!, es va dir. Però va decidir continuar covant-lo juntament amb els altres. Al cap d'un temps, els anegüets van sortir al món, tots grocs menys un, el que provenia de l'ou diferent: aquest era més negre i més gran, no semblava provenir de la mateixa família que els ànecs. És que en realitat es tractava d'una àguila!!!!*

*L'àliga es va criar juntament amb els ànecs, i de tant en tant s'acostava a la mare ànec i li deia: Mama, vull volar!! però l'ànec responia: Els ànecs no volen. L'àliga insistia però l'ànec li tornava a dir el mateix. Va passar un temps. L'àliga va seguint vivint juntament amb els ànecs, menjant del mateix menjar i criant-se de la mateixa manera, fins que un dia, ja adult, li va dir un cop més a la seva mare: Mama, vull volar. I un cop més, l'ànec li va tornar a dir: quants cops t'haig de dir que els ànecs no volen?. I aquesta àguila mai va volar.*

Con los pies en la tierra y el corazón en el cielo, David Lifar



En aquest primer apartat anomenat introducció hi presentem primerament una descripció del servei on s'ubica i engloba la present recerca: la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Dr. Josep Trueta de Girona, explicitant el seu origen, evolució i eixos d'actuació. Posteriorment, presentem i analitzem la conceptualització i fonamentació teòrica del Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista - Estratègic ja que es el model amb el qual es basa la Unitat de Neuropsicopedagogia on es realitza la recerca i per tant, amb el qual es fonamenta aquesta. Seguidament, realitzem una revisió teòrica de la conceptualització dels dos termes principals de la recerca: processament cognitiu i el processament emocional per separat. I finalment, acabem aquesta introducció amb una revisió teòrica de la relació que s'ha establert entre els dos conceptes : processament cognitiu i emocional.

# 1.1. LA UNITAT DE NEUROPSICOPEDAGOGIA DE L'HOSPITAL DR. JOSEP TRUETA, GIRONA.

---

*“Tots els hospitals, tant infantils com de rehabilitació, així com aquells que tinguin Serveis Pediàtrics Permanents, siguin de l'Administració de l'Estat, dels Organismes Autònoms, de la Seguretat Social, de les Comunitats Autònomes i de les Corporacions Locals, així com els hospitals privats, que regularment ocupin quan menys la mitat dels seus llits, amb malalts l'estada dels quals i l'atenció sanitària siguin abonades amb càrrec a recursos públics, tindran que comptar amb una secció pedagògica per prevenir i evitar la marginació del procés educatiu dels alumnes en edat escolar internats en aquests hospitals”*  
(Art.29, LLISMI).

La **Unitat de Neuropsicopedagogia** està ubicada dins la xarxa de l'Institut Català de la Salut (ICS) del qual depenen tots els hospitals de Catalunya, i evidentment, l'Hospital Universitari Dr. Josep Trueta, de Girona. Aquest té un organigrama molt complex degut a la seva gran envergadura (hospital de grau dos dins la jerarquia dels hospitals de l'estat espanyol, els qual es diferencien de menys a més complexitat anant de l'u al tres). En l'estructura organitzativa de l'Hospital hi ha unes subdivisions anomenades *serveis*. Entre aquests hi trobem el Servei de Pediatria del qual depèn directament la Unitat de Neuropsicopedagogia coordinada pel Dr. Frederic Pérez Álvarez (neuropediatre) i per la Dra. Carme Timoneda i Gallart (professora titular de la Universitat de Girona).

La Unitat de Neuropsicopedagogia està constituïda com a tal des del 1995, però els seus inicis es remunten al 1993 quan la Dra. Carme Timoneda (professora titular de l'assignatura *Diagnòstic en educació* del Departament de Pedagogia de la UdG) realitza una demanda a la Unitat de Neuropediatria: aplicar el test K-ABC<sup>1</sup> (Kaufman Assessment Battery for Children, de Kaufman&Kaufman, 1983) a infants amb problemes neurològics, per tal de fer un estudi sobre els processos cognitius en infants amb dificultats d'aquest tipus. Així doncs, un cop acceptada aquesta demanda es va iniciar la recerca.

---

<sup>1</sup> És una bateria d'orientació amb l'objectiu d'avaluar el processament cognitiu dels infants d'entre dos anys i mig i dotze anys.

Després d'un any d'investigacions el Servei de Pediatria fa un demanda a la Dra. Carme Timoneda consistent en la possibilitat de dur a terme una intervenció psicopedagògica en casos d'infants ingressats i diagnosticats amb una simptomatologia greu sense origen orgànic, i a la qual no sabien com donar resposta. La Dra. Carme Timoneda va acceptar la proposta i des d'aquest moment és quan podem parlar que s'inicia el procés que desencadenarà en l'actual Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Universitari Dr. Trueta, de Girona.

Posteriorment, en veure l'èxit de les intervencions i en veure que es podia desenvolupar un model de diagnòstic en l'àmbit hospitalari és quan, la Dra. Carme Timoneda amb coordinació amb el Dr. Frederic Pérez, es van adonar de la possible innovació psicopedagògica i mèdica ja que s'obria un nou ventall de possibilitats tant en un àmbit com en l'altre. Des de la vessant psicopedagògica s'entén que ja no és només concebuda des de l'aprenentatge escolar sinó amb un concepte molt més ampli de diagnòstic i intervenció que pot abarcar altres àmbits institucionals i no només l'educatiu i social. Des de la segona, la vessant mèdica s'entén com la introducció d'un nou àmbit d'actuació en la medicina, el camp psicopedagògic, fet que és innovador.

Així a mesura que es van anar desenvolupant les intervencions i la consecució positiva d'aquestes, també va anar augmentant la demanda. En veure les dimensions que adquiriria el servei i la possibilitat de creació d'un nou model de diagnòstic i intervenció<sup>2</sup> es va creure convenient establir un conveni de col·laboració entre la Universitat de Girona i l'Hospital Dr. Josep Trueta de Girona ja que la recerca ja no es limitava a un interès personal de la professora Carme Timoneda, sinó que ara es necessitava d'una col·laboració institucionalitzada.

Així doncs, es va anar treballant sobre la pràctica en la base teòrica humanista, estratègica i sistèmica, que serviren com a principis orientadors al tipus de diagnòstic i intervenció que es pretenia arribar. A partir d'aquest compendi teòric, de la recerca i de la pràctica diària es va arribar a la consolidació del **Model de Diagnòstic i**

---

<sup>2</sup> Aquest model esdevé la part pràctica de la professora Carme Timoneda en la seva preparació per la titularitat a la Universitat de Girona.

**Intervenció Humanista-Estratègic<sup>3</sup>.** Elaborat des d'aquesta UNPP ha estat fruit de la recerca i treball pràctic des del primer cas fins a l'actualitat, i per tant, és producte d'un procés de relació entre aquesta pràctica i els fonaments teòrics de base humanista, estratègica i sistèmica. Aquesta relació ha fet que s'hagin anat introduint canvis en la concepció d'aquest model i per tant, que s'hagi anat reformulant. Cal tenir en compte, que fins l'any 1997 aquesta Unitat no tenia un projecte per escrit ja que el model encara s'estava gestant. Fins que no hi ha hagut el recull d'un gran nombre de casos, no s'ha pogut afirmar realment que el procediment fet segons el model tingués garantia d'èxit. Ara bé, també és cert que el fet que actualment estigui més consolidat no vol dir que estigui acabat, es creu que cal estar sempre obert a nous canvis i noves reformulacions.

Així, podem afirmar que el reconeixement social, pedagògic i mèdic obtingut per part de la Unitat és rellevant, ara bé, aquest també ha estat producte d'un procés:

- \* *en el camp social:* s'ha passat d'atendre unes demandes concretes de pacients de l'hospital a una situació en què moltes persones venen derivades d'altres serveis (EAP's, mestres, UBASP, ...) amb una demanda estructurada. Fins i tot, el Síndic de Greuges ha anomenat la Unitat com a organisme per la denúncia de maltractament a Girona.
- \* *en el camp psicopedagògic:* la Universitat de Girona a part del conveni establert, ha donat a aquesta Unitat uns ajuts, entre els anys 1997-2001, per la recerca que s'està duent a terme. A més, s'ha obert a la participació d'alumnes de pedagogia, psicologia i psicopedagogia en pràctiques, professionals en formació i amb la incorporació anualment des del 1999 dels alumnes del **Màster en Diagnòstic i Intervenció en Neuropsicopedagogia**, concedit per la Universitat de Girona a la UNPP. Per tant, trobem com en i des de la psicopedagogia s'està obrint un nou camp i àmbit d'intervenció per el professional psicopedagog: l'hospitalari, i en aquest cas amb un model teòric i procediment concrets, que ja veurem més endavant.

---

<sup>3</sup> Aquest està desenvolupat en el capítol següent del present treball.

- \* *en el camp mèdic:* s'ha passat d'una situació on el personal sanitari (metges, infermeres,..) desconeixia la funció del psicopedagog, i fins i tot en tenien certs prejudicis, a valorar molt positivament la seva tasca des de la UNPP, ja que fins i tot el personal sanitari demana ajuda, formació, orientació i assessorament psicopedagògic.

Els **objectius** que es proposa assolir la UNPP són: continuar la recerca per anar perfilant el model; legalitzar la Unitat com a servei amb entitat pròpia de l'Hospital perquè acabi essent portada per professionals de l'Hospital; formar a professionals d'acord amb el model; i finalment, participar en les coordinacions del servei de salut de totes les atencions a la infància que hi ha (EAP's, EAIA's...) com a Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Universitari Dr. Trueta, de Girona.

Evidentment, davant l'efectivitat d'aquest model i servei es creu que cal treballar perquè sigui un model transportable i instaurable a altres hospitals i serveis educatius. Per tant, l'evolució de la Unitat de Neuropsicopedagogia no està acabada sinó que acaba de començar i li queda molt camí per recórrer.

Així doncs, l'**estructura organitzativa** d'aquesta UNPP també reflexa molt fidelment la seva manera de treballar, on tothom dins de les seves tasques, hi té un paper molt rellevant ja que es concep l'equip com un trencaclosques que si hi falta una peça ja perd el seu encant. Aquesta Unitat està composta per: els coordinadors (el neuropediatre Dr. Frederic Pérez, i la psicopedagoga Dr. Carme Timoneda), un equip psicopedagògic i un equip assistencial (són persones que col·laboren amb la Unitat a nivell de pràctiques, en formació, etc.). Els àmbits d'intervenció són variats i cadascuna de les figures professionals té unes competències concretes dins aquests.

Finalment, és de destacar que la **tasca educativa i psicopedagògica** d'aquesta Unitat es concep des de tres eixos principals:

- **Formació:** la formació es desenvolupa en l'anomenada *Sessió clínica*. Una sessió on es reuneixen tots els membres de la Unitat, practicants de la UdG (pedagogia,

psicologia, psicopedagogia) i practicants del *Màster en Neuropsicopedagogia* amb l'objectiu de realitzar periòdicament un seguiment de casos i una reformulació d'aspectes procedimentals. Aquesta sessió es caracteritza per ser:

- Coordinada: ha de permetre la coordinació entre els membres de la UNPP per optimitzar la qualitat de la pràctica.
- Funcional: ha de permetre fer el seguiment continuat, la discussió i la planificació de la intervenció en cada cas.
- Interdisciplinar: ha de permetre que diferents camps de coneixement comparteixin el mateix model de diagnòstic-intervenció.
- Assequible: ha de permetre la participació de tothom i atendre la diversitat de necessitats de formació de tots els assistents.
- Productiva: ha de permetre l'autoavaluació per la millora i la producció de material per la recerca a partir d'aquesta pràctica.

Així doncs, podem dir que amb aquesta *Sessió clínica* es garanteix la qualitat en la intervenció i l'aprenentatge en quant els participants es conformen a partir de l'autocrítica constructiva o autoavaluació continuada de l'activitat, i evidentment, aquest model de treball permet l'aprenentatge de qui ja té l'experiència i de qui encara ha de madurar els seus coneixements bàsics per implementar a la pràctica el model de diagnòstic-intervenció.

- **Recerca:** Tota aquesta formació esmentada reverteix directament en la recerca que es dur a terme, ja que sorgeixen noves inquietuds, nous elements on aprofundir i noves línies de recerca a iniciar. És per això, que trobem com les diferents línies de recerca s'encaminen cap a dos tipus d'investigacions: una investigació quantitativa encaminada a l'obtenció d'uns resultats objectius numèricament i estadísticament; on s'hi destaca la validació i estandardització del test d'intel·ligència DN-CAS en la població catalana; i una investigació qualitativa encaminada a l'obtenció d'una perspectiva científica de l'aplicació del Model Humanista - Estratègic en l'estudi de casos de diferents simptomatologies. A partir d'ambdues s'inscriuen diferents treballs de pràcticum, treballs de recerca i Tesis Doctorals que han desenvolupat membres de la UNPP i practicants en

formació de les diferents especialitats.

- **Assistència:** Consisteix en el desenvolupament d'una intervenció psicopedagògica en termes del Model Humanista - Estratègic en infants i adolescents amb edat pediàtrica. Dins aquesta assistència s'hi distingeixen dos grans àmbits d'actuació:
  - Consultes Externes: Des de la Unitat de Neuropediatria, els diferents metges i especialistes deriven a la Unitat de Neuropsicopedagogia, aquells nens i nenes que ho creuen convenient. A partir d'aquí la psicopedagoga fa la seva intervenció adaptada a les característiques del subjecte i evidentment, adaptada a la seva demanda, setmanalment. Aquesta intervenció es dirigeix cap a: un diagnòstic dels problemes cognitius, d'aprenentatge i llenguatge, i/o una intervenció humanístico - estratègica en psicوماتismes i problemes d'adaptació (normalment, en aquest cas també cal una intervenció en famílies), i/o una intervenció psicopedagògica.
  - Racó Psicopedagògic: un servei psicopedagògic i educatiu que pretén realitzar un acompanyament i suport emocional a infants, adolescents i familiars des del Model de diagnòstic i intervenció Humanista - Estratègic. Aquest servei es concreta en:
    - Servei d'acollida: un servei que s'ofereix a les famílies i infants que estan hospitalitzats durant un període de temps a la planta de pediatria. L'objectiu d'aquest servei és donar un suport emocional a aquests per tal de donar informació, desangoixar-los de la situació, passar una estona agradable de tranquil·litat, ... i així fer que l'estada esdevingui el menys angoixant i traumàtica possible.
    - Hospital de dia: un servei que s'ofereix en aquells casos de consultes externes que durant la intervenció i el diagnòstic psicopedagògic es considera adient per a la intervenció realitzar una descontextualització temporal del infant o adolescent del seu context escolar, i oferir-li la possibilitat de realitzar l'escolarització en aquest servei diàriament de 9 a 13h. Això permet que rebin una atenció individualitzada i alhora també

un suport emocional i cognitiu com a part del procés de diagnòstic i intervenció del cas, on l'objectiu principal és que es visquin experiències d'èxit i es sentin a gust per tal d'anar configurant una identitat positiva.

Finalment, podem dir que la UNPP intenta donar resposta a totes aquelles problemàtiques d'infants o adolescents en edat pediàtrica que necessitin d'un procés d'ajuda, creixement, construcció i maduresa personal.



## **1.2. MODEL DE DIAGNÒSTIC I INTERVENCIÓ HUMANISTA - ESTRATÈGIC.**

---

En primer lloc, ens agradaria deixar ben clar que les aportacions que a continuació presentarem són fruit de l'anàlisi crític i rigorós d'una experiència que, lluny de menysprear altres models d'intervenció psicopedagògica, ha pretès sempre centrar-se en millorar i enriquir aquesta intervenció i realitat social. Creiem que, sense la intenció de convèncer i amb la intenció de donar a conèixer, és interessant obrir el camp de debat dins la intervenció psicopedagògica.

### **1.2.1. CONCEPTUALITZACIÓ.**

En l'espai educatiu de la UNPP, paral·lelament a la seva creació, es va anar desenvolupant un Model de Diagnòstic i Intervenció que contemplava a la persona en la seva globalitat sense oblidar la seva contextualització en el Model Psicopedagògic de l'àmbit hospitalari, que des d'aquesta UNPP s'ha anomenat **Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista-Estratègic** i és una proposta de Timoneda i Pérez (1997) i Pérez-Álvarez i Timoneda (1998). Aquest model sorgit en un inici d'una síntesi de diferents teories i corrents pedagògiques, psicològiques i neurològiques que s'han anat estructurant i elaborant des de la pràctica i la investigació que s'ha desenvolupat des de la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Universitari Josep Trueta de Girona. Amb l'objectiu de comprendre, explicar i intervenir des d'una perspectiva psicopedagògica amb una intenció molt clara: ajudar a créixer, a madurar, a la persona en la seva globalitat.

Davant aquest, el primer dubte, que ens pot sorgir és el perquè de la nomenclatura utilitzada: *Model Diagnòstic i Intervenció Humanista-Estratègic*. Passem a analitzar-ho amb més deteniment:

- \* Es parla d' **humanista** perquè des d'aquest model es presenten com a elements fonamentals: acceptar la globalitat de la persona, els significats que aquesta dóna a la seva problemàtica, a creences, etc. i la seva orientació en el medi immediat a ella. Per tant, el centre d'atenció és la *persona* entesa com aquell *ésser únic i complex* que és *conscient* de les pròpies *vivències*, que construeix el seu *projecte vital* i es *responsabilitza* de les conseqüències dels seus propis actes. Això implica acceptar que cada persona és una i única, i que està integrada per diferents àrees interrelacionades: la de la *personalitat* (afectivitat, emotivitat, sentiments, creences,...), la *processual cognitiva*, la dels *aprenentatges* i la de la *maduració-desenvolupament*.
- \* **Estratègic** perquè es vol ajudar, i per tant, es parteix de la premissa que cal actuar en un context concret, amb unes persones concretes, vers uns objectius seus i, possiblement, únics amb uns determinats significats emocionals. L'estratègia busca l'objectiu. Per aconseguir-ho necessita comprendre el que està passant, llegir-ho. Algunes lectures que la persona fa del seu problema ajuden, però, d'altres no. El psicopedagog utilitza l'estratègia més idònia per ajudar la persona a créixer, aprendre i canviar, i en definitiva, *millorar la seva qualitat de vida*. Així doncs, si partim de la persona, per fer una lectura de la seva realitat és important tenir en compte els contextos que la influeixen i de les relacions que estableix en cadascun d'aquests. Per tant, es dóna una circularitat d'aquests amb la persona com a eix central. Aquesta circularitat permet dur a terme una retroalimentació constant a través del feedback, la qual és important per anar reformulant les relacions, la comprensió, ... que es fa de cadascun dels contextos on es mou la persona. Aleshores, s'està parlant de focalitzar l'atenció en els condicionaments ambientals i en les relacions interpersonals en relació als intrapersonals.
- \* Es parla de **diagnòstic** en el sentit que es fa una lectura interpretativa de la situació presentada (aquesta està impregnada de prejudicis, creences, teories, valors, etc.) i una hipòtesi de la situació de demanda. És un tipus de diagnòstic que es converteix en un procés d'intervenció educativa i que es concreta en què el psicopedagog arriba a saber "*llegir*", a fer la "*lectura*" dels elements rellevants que la

persona fa de la seva realitat. És a dir, entén amb *autenticitat i congruència* quina és la seva vivència i proposa una intervenció per al canvi potenciant els recursos de la pròpia persona. Per tant, el *diagnòstic esdevé la base sobre la qual es pot dissenyar estratègies d'ajuda, la realització de les quals abocarà a nous diagnòstics i a noves estratègies*. Així doncs, és un diagnòstic que en tot moment està sotmès al canvi ja que se'n fa una avaluació i reformulació durant tot el procés per així poder reorientar el camí que ens dirigeixi cap al canvi.

Així doncs, sembla lògic que l'objectiu general d'aquesta línia de treball estigui centrada en desenvolupar un Model de Diagnòstic i Intervenció Educativa que sigui útil i eficaç com a procés d'ajuda personal. No es pretén diagnosticar per etiquetar sinó que es *diagnostica per intervenir*, és a dir, per ajudar a la persona a comprendre, a trobar recursos, a aprendre *de i per* a la vida. Sempre potenciant la iniciativa en tot el procés d'aquesta persona. Per tant, s'entén el diagnòstic com un procés dinàmic en el que no és possible fer una delimitació precisa entre el *diagnòstic* i la *intervenció*. Des del nostre entendre, el que justifica la feina psicopedagògica és la qualitat de la *intervenció* i la qualitat de l'*ajuda*. El diagnòstic inicial, així com els successius diagnòstics, avaluen i orienten el procés d'*ajuda pedagògica posterior*.

Des de la Unitat de Neuropsicopedagogia, la proposta diagnòstica d'aquesta es basa en què l'acte educatiu està immers en un context de gran complexitat, format per diversos sistemes en continua interacció, els quals són ordenats i dotats de significació per *l'únic i principal protagonista de tot el procés: l'infant o adolescent*. És important tenir clar que abans de ser infant o adolescent s'és persona, i com a tal té uns drets que cal respectar. No es pot obviar la opinió, criteri, decisió...d'aquests pel fet d'ésser infant o adolescent, ja que aquests també tenen el dret que se'ls respecti i se'ls consideri.

Normalment, en aquest espai educatiu es diagnostica i s'intervé amb infants i adolescents que manifesten *psicosomatismes, problemes de comportament, problemes d'aprenentatge i altres*. Tots aquests estan evidenciant un *síntoma* que ve a ésser com una *porta de sortida* del problema subjacent. Un cop més, la intervenció pedagògica, coordinada amb els diferents professionals, pot convertir-se en la *clau que obri la porta*

*de sortida del problema.* És la persona qui en té la clau, el psicopedagog només l'ajuda a trobar-la.

Tenint en compte, tot el que s'ha dit fins ara, es pot dir que s'està parlant d'un model on el concepte de diagnòstic cal que permeti:

1. *llegir la realitat de l'infant o adolescent.* Aquesta inclou: com llegeix l'educand la seva personalitat i com aquest procés de llegir es realimenta i manté, quins aprenentatges efectua i com aprèn a partir dels constructes interns i del seu context (valors, normes, conductes, continguts...); com llegeix l'infant o adolescent el seu procés de desenvolupament i com aquest procés es realimenta i manté; i finalment, com l'infant o adolescent processa la informació i com funciona cognitivament.
2. *formular i negociar els objectius amb l'infant o adolescent.*
3. *descobrir i dissenyar solucions o ajudar a descobrir-les.*
4. *permetre noves lectures, nous diagnòstics tant al professional com a l'infant o adolescent.* Cal partir de la idea que les persones poden canviar.

Aleshores, s'està pensant en un tipus de diagnòstic centrat en l'infant o adolescent, on els seus projectes, objectius, valors, hàbits,... ocupin un lloc prioritari. El professional ajuda, comparteix, formula hipòtesis, proposa experiències. En últim terme, correspon al infant o adolescent el prendre la iniciativa ja que garanteix més possibilitats d'èxit.

Watzlawick (1981) explicava que *tota conducta, i no només la parla, és comunicació, i tota comunicació, inclosos els indicis comunicacionals de contextos impersonals, afecten a la conducta.* En aquest sentit des del Model Humanista-Estratègic s'entén que la relació d'ajuda no es pot donar sense comunicació, sense intercanvi d'informació (sigui verbal o no verbal). La comunicació (interpersonal) esdevé el mitjà de relació i, per tant, el mitjà a través del qual s'ajudarà a la persona a realitzar un canvi personal (comunicació intrapersonal).

Com a conclusió, és important dir que el *diagnòstic esdevé la base sobre la qual es pot dissenyar estratègies d'ajuda, la realització de les quals abocarà a nous diagnòstics i a noves estratègies.* Per tant, és un diagnòstic que en tot moment està sotmès al canvi ja que

se'n fa una avaluació durant tot el procés per així poder reorientar el camí que ens dirigeixi cap al canvi. Evidentment, això requereix d'una concepció concreta de la pedagogia. En aquest cas es parla d'una *pedagogia humanista* amb una visió holística de la persona ubicant-la en el seu context familiar, escolar i social.

Finalment, caldria concloure dient que si partim de la persona, per fer una lectura de la seva realitat és important tenir en compte els contextos que la influeixen i de les relacions que estableix en cadascun d'aquests. Per tant, es dona una circularitat d'aquests amb la persona com a eix central. Aquesta circularitat permet dur a terme una retroalimentació constant a través del feedback, la qual és important per anar reformulant les relacions, la comprensió, ... que es fa de cadascun dels contextos on es mou la persona. Aleshores, s'està parlant de focalitzar l'atenció en els condicionaments ambientals i en les relacions interpersonals en relació a les intrapersonals.

## **1.2.2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA.**

El Model de Diagnòstic que es presenta des de la Unitat de Neuropsicopedagogia és, primordialment, una proposta per respondre a les necessitats actuals que planteja el Diagnòstic en Educació. Aquest model és el reflex d'un procés d'investigació sobre el diagnòstic educatiu que s'està realitzant en el Departament de Pedagogia (UdG) i alhora és el reflex del procés d'aprenentatge dels diferents membres que componen la Unitat de Neuropsicopedagogia, tant pel que fa a la investigació del Model com en la seva aplicació pràctica i professional; esdevenint un Model de retroalimentació constant entre teoria i pràctica.

### **1.2.2.1. Concepte de diagnòstic.**

Des de la Unitat es parteix del fonament que es **diagnostica per una intenció**. En el cas que ens ocupa, com ja s'ha comentat amb anterioritat, el diagnòstic es fa per comprendre, explicar, intervenir, comprovar, etc. però allò primordial està en la intervenció que es fa, la qual s'ha de basar en termes d'ajuda. Tant el diagnòstic inicial com els successius diagnòstics, avaluen i orienten el treball *d'ajuda pedagògica*, la qual ens ofereix una lectura de la realitat a partir de la qual es construeixen estratègies d'ajuda, al mateix temps, hipotètiques. Aquesta es produirà quan entre el professional i l'infant o adolescent, hi hagi una comunicació interpersonal (tant a nivell verbal com no verbal)<sup>4</sup> que contribueixi a la creació d'un sistema d'intercanvi entre ells, en el que cadascú pugui promoure modificacions, sorprendre a l'altre, obrir-li noves opcions, etc. En aquesta ajuda el professional es troba disposat a realitzar dos tipus de canvi: en la seva lectura o diagnòstic de la situació; i en la seva forma d'actuar sobre ella. Així doncs, el professional i l'infant o adolescent es troben en una relació en la que cadascú incorpora els seus valors, idees, sentiments i actuacions. Ambdós pretenen objectius propis en un joc que no suma 0, és a dir, ambdós guanyant o ambdós perden. La **finalitat del professional s'inscriu en la seva intenció d'ajudar a la persona a aconseguir els seus objectius**.

---

<sup>4</sup> En essència, el model planteja una nova manera d'entendre la comunicació interpersonal amb atenció preferent al llenguatge corporal i no verbal.

Aquest diagnòstic, a més, cal entendre'l des d'un punt de vista sistèmic que vol dir entendre'l des d'una òptica radicalment humana, ja que suposa concebre'l no només com un fet humà sinó com a procés, com una acció encaminada a la consecució d'objectius ja que es **diagnostica per ajudar, orientar i aconseguir l'adaptació personal**, entesa com l'èxit i l'assoliment, d'una persona conscient, de la seva situació personal i del seu context vital. Per això en aquest diagnòstic intervé el concepte de **la persona com a eix central en el model**, és a dir, el diagnòstic es centra en l'infant o adolescent entenent-lo com a agent de la seva pròpia educació, com a constructor del seu propi projecte de vida.

Aquesta concepció té una influència directa del pensament de Carl Rogers (1966) ja que tal i com diu *l'individu té la capacitat suficient per utilitzar de forma constructiva tots els aspectes de la seva vida que potencialment poden ser reconeguts en la consciència ja que la persona és positiu per naturalesa*, i també de Garcia Hoz (1994) entorn els seus plantejaments com diu: *cal concebre la plenitud personal, prendre les disposicions personals com el seu fonament real i utilitzar l'activitat personal conscient i lliure com a mitjà educatiu universal*.

#### **1.2.2.2. Concepte d'aprenentatge.**

Des del Model de Diagnòstic que es presenta l'aprenentatge no és sinònim de bagatge instruccional, cultural o de resultats escolars sinó que en termes similars als de la Teoria de Piaget, s'emfasitza el **caràcter constructiu i dialèctic de l'aprenentatge**. Així doncs, s'entén l'**aprenentatge** com el procés *d'aprehendre*, és a dir, de fer-nos nostre el que en principi és aliè a tot el que el món exterior comporta tant a nivell de sentiments, actituds, valors, informacions, etc. Per tant, es mou en un concepte molt ampli de l'aprenentatge que es podria resumir com **tot el procés de construcció del projecte personal de vida en totes les seves perspectives**. Aquest concepte d'aprenentatge no es limita al camp acadèmic sinó que també hi ha aprenentatge de valors, creences, aprendre a ser, a conviure, a estimar, etc. Per tant, l'aprenentatge és concebut com un procés dinàmic, i per tant el diagnòstic educatiu que realitzi el professional ha de ser una lectura del procés que escull l'infant o adolescent pel seu aprenentatge. També es creu que el procés d'aprenentatge pot

---

canviar però aquest sempre estarà d'acord amb el seu procés cognitiu, amb les seves característiques de la personalitat i amb l'objectiu que aquest es proposi. Entenent per aprenentatge no només l'àmbit acadèmic o escolar sinó entenent-lo d'una forma molt més global: es pot aprendre a dormir, a tranquil·litzar-se, a creure en un mateix, a organitzar el seu temps, a obtenir afecte dels altres, a escriure correctament, resoldre un problema matemàtic, memoritzar una informació, etc. Aquest procés d'aprenentatge **no està lliure tampoc de la funció de control i avaluació**. Cada persona *en primer lloc* rep, és receptora del que aprendrà o no. *En segon lloc*, ho processa, ho compara amb els aprenentatges previs sospesant els canvis que comporta en els seus aprenentatges personals. *En tercer lloc*, controla i avalua aquest canvi tot el que comporta. I finalment, serà aprenentatge si ho accepta i integra en el seu projecte vital.

Des d'una perspectiva més cognitiva s'entén que, el coneixement dels processos cognitius que presenten els infants des de l'inici dels seus aprenentatges, ens ha d'ajudar en la comprensió de com els efectuen i en el desenvolupament de la intervenció educativa més idònia un cop constatada i diagnosticada alguna dificultat en el decurs dels seus aprenentatges. Per tant, des de la Unitat de Neuropsicopedagogia quan es parla de *processos cognitius i d'aprenentatge*, des de la vessant del diagnòstic psicopedagògic, és té com a objectiu bàsic la valoració i intervenció en els processos cognitius dels nens i nenes que acudeixen a la Consulta Externa de Neuropediatria. És a dir, es tracta de comprendre com pensen, com aprenen, com memoritzen,... per tal de detectar on tenen dificultats i quina mena de recursos es poden posar en joc per tirar endavant el seu procés d'aprenentatge.

Així doncs, aquests **objectius** del Model es pot dir que responen a una **doble intencionalitat** que és complementària:

- *conèixer i entendre quins són i com es desenvolupen els processos cognitius dels nens/es i adolescents d'acord amb les seves característiques personals*. Cal tenir clar la premissa que diu que cada persona té el seu propi procés d'aprenentatge. És a dir, no es pot intervenir en els infants a nivell de processament cognitiu de la mateixa manera en tots, ja que no es pot homogeneitzar la manera com cadascú utilitza el seu processament cognitiu, i en definitiva, com cadascú processa tota la informació que rep. Tot



aquest procés es desenvoluparà d'una manera o altre depenent de les característiques individuals de la persona però també per les seves experiències i vivències durant la seva vida . Per tant, es pretén comprendre, entendre i ajudar a entendre a l'infant com desenvolupa les seves accions mentals. En aquesta tasca s'utilitzen materials de diagnòstic, la conversa, l'observació, la proposta d'experiències... per estimular la introspecció i l'autoavaluació, fins a assolir una hipòtesi de com l'usuari gestiona la seva intel·ligència, sobretot amb un èmfasi especial quan té èxit, quan se sent poderós i capaç de realitzar quelcom.

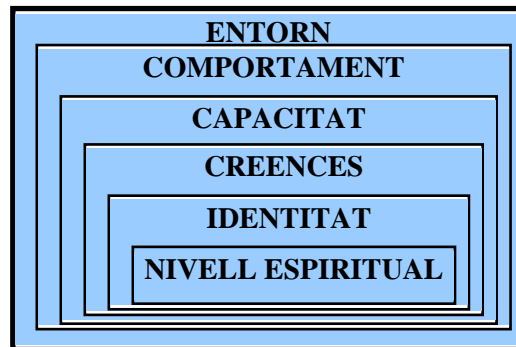
- *proposar, valorar i validar un programa psicopedagògic d'estimulació i reforç del procés cognitiu que pot ser emprat tant a nivell preventiu com a nivell d'intervenció cognitiva en els infants amb dificultats en el seu rendiment escolar com també aquells infants que, per alguna disfuncionalitat neurològica, presenten "alteracions" en el seu processament cognitiu.* Aquest programa s'ha portat a la pràctica a través d'un suport informàtic que facilita aquesta tasca educativa. És a dir, s'ha creat un programa informàtic (P.R.E.P.)<sup>5</sup> per tal de treballar el processament cognitiu dels infants amb dificultats, o també conegut com, infants amb necessitats educatives especials. És important que aquesta eina es concebi des de la prevenció ja que d'aquesta manera no només ens quedem en la intervenció sobre un *problema* sinó que s'intenta que aquest pugui arribar a sorgir. A nivell de prevenció es fa difícil d'intervenir-hi des d'aquest espai educatiu ja que la majoria d'usuaris d'aquest servei venen perquè ja tenen una problemàtica que arrosseguen des de ja fa temps.

### **1.2.2.3. Concepte de personalitat.**

Com a conseqüència trobem que el concepte de personalitat es vincula amb un **model de canvi personal** que té relació amb l'aprenentatge i la comunicació conjuntament amb les idees de context, relacions, nivells d'aprenentatge i posició perceptiva. L'aprenentatge i els canvis poden esdevenir-se en diferents nivells (de menys a més interioritat):

---

<sup>5</sup> Explicat extensament més endavant en *Metodologia*.



- ◆ *entorn*: el que ens envolta, com reaccionem i les persones amb què s'entra en contacte. Un canvi a nivell exterior no comporta, necessàriament, un canvi en els nivells interiors.
- ◆ *comportament*: actuacions específiques que es porten a terme per part de la persona.
- ◆ *capacitat*: conjunt de comportament, habilitats generals i estratègies que utilitzem en la vida.
- ◆ *creences*: aquelles diverses idees que pensem que són vertaderes i que la persona utilitza com a base de la seva acció diària. Aquestes són el nucli fonamental de la personalitat de cadascú (ja que exerceixen una gran influència en la conducta de la persona, les quals motiven i modelen les actuacions d'aquesta persona). Aquestes creences canvien i es desenvolupen a partir de les experiències, vivències i expectatives respecte el món i els altres. Aquelles que siguin positives i realistes produeixen competència i aptitud, i aquelles que siguin negatives produeixen el contrari. A part d'ésser com uns mapes de les experiències passades també són plans i estratègies de futur ja que les creences poden haver influït en el passat i poden influir en un futur. En definitiva, són els principis rectors de la persona, és a dir, els seus mapes interns que s'utilitzen perquè el món tingui sentit.
- ◆ *identitat*: és el sentit bàsic d'un mateix, és a dir, els seus valors principals i la

seva missió a la vida.

- ◆ *nivell espiritual*: ens trobem a un nivell més profund on la persona considera i revisa les grans qüestions metafísiques. Guia i modela les vides. Qualsevol canvi en aquest repercuteix en tots els altres.

Per a realitzar una lectura diagnòstica de la persona cal tenir en compte un marc (anomenat **camp unificat**) que englobi els elements que hem assenyalat. Els problemes (que són els símptomes motius del diagnòstic) sorgiran quan manqui un equilibri en la persona. El camp unificat ens permet identificar quins elements han adquirit massa importància i quines estan absents o són dèbils. Així, d'acord amb Erickson (1984) aquest Model en relació a la part inconscient de la ment, suposa que hi ha una intenció positiva al darrera de tota conducta ja que es creu que la persona pren, en cada moment, la millor opció que pot. Aquest model aplicat a la lectura diagnòstica de la personalitat és una manera d'utilitzar el llenguatge per marcar i guiar la realitat de l'infant o adolescent i per distreure i utilitzar la part conscient per tal d'accedir als recursos de l'inconscient. La tècnica per aconseguir això és la **metàfora**<sup>6</sup>.

Per tant, la **personalitat és única per a cada individu**, i s'entén l'ésser humà com un tot, amb els seus pensaments, instints, sentiments, etc. però alhora es creu que és pràcticament impossible l'estudi del mateix (de la seva psique) com un tot. Dins aquest hi trobem els següents processos psíquics: sensació, percepció, comprensió, conscienciació del coneixement conscient, funció pensant en els sentit d'ideació, memorització i rememorització dels records, funció emotiva de les emocions, etc. Així es tenen en compte diferents conceptes psicopedagògics<sup>7</sup> de la personalitat que poden tenir la seva influència en el diagnòstic i intervenció des del punt de vista del Model Humanista - Estratègic. Aquests conceptes són els següents:

#### **1.2.2.3.1. Senso-percepció: principi de tot.**

La senso-percepció (sensació i percepció) és l'activitat psíquica més elemental mitjançant la qual incorporem tot tipus d'informació al nostre cervell i, per tant, el

---

<sup>6</sup> Explicat en més deteniment en l'apartat posterior *Recursos més utilitzats durant la intervenció educativa*.

principi de tota activitat psíquica. Aquesta conjunció ens diu que la percepció<sup>8</sup> exigeix un conjunt de sensacions provinents de diferents sentits. També cal dir que l'ésser humà està dotat d'una *sensibilitat exteroceptiva*, és a dir, d'una informació sensitiva del món exterior (gust, vista, olfacte, oïda, tacte) però també hi ha la *interoceptiva*, que són aquelles sensacions provinents de la intimitat del seu propi cos, com pot ésser la intuïció (que és percepció interna i coneixement inconscient). La intuïció és la capacitat de descobrir, a través de mecanismes inconscients “sense estimar i sense saber”, determinades realitats, per tant, s'està parlant d'una activitat intel·lectual inconscient. Aquesta capacitat de coneixement inconscient és responsable de l'experiència comuna (una intuïció que serà confirmada amb posterioritat).

### **1.2.2.3.2. Món de les emocions: catalitzador.**

Des d'aquest model es parteix d'un principi: “*tota emoció genera una reacció que s'expressarà en la conducta i/o comportament de la persona*”. És per això, que el món de les emocions és com el “catalitzador” de tota l'activitat psíquica. Com a tal, sempre està en tota reacció i mai es gasta o es consumeix.

Cada funció psíquica comporta un sentiment, un estat emocional que es redueixen a dos nivells: 1. Sentir-se bé o malament; 2. El benestar o el malestar emocional.

Fins ara hem parlat de les emocions però també és important parlar de la *raó* com a element de la personalitat. El "binomi" *sentiment - raó* és bàsic per entendre tota personalitat humana. És inqüestionable la repercussió de les emocions en l'activitat psíquica quan vivenciem el temps psicològic tant diferent en les esperes angoixants o els moments de diversió. Les vivències són: tot fet, tota experiència, tot episodi, tot esdeveniment intern o extern, viscut i après i incorporat com a coneixement conscient. Tota vivència té un component intel·lectual (*raó*) i un d'afectiu (*emoció*):

Z la vivència intel·lectual porta sempre acompanyat un component valoratiu que es refereix a allò que la situació viscuda per el subjecte representa per ell. Aquesta valoració subjectiva de la vivència objectiva, és sentida per l'individu, de

<sup>7</sup> TIMONEDA,C; PÉREZ, F (1997):*Neuropsicopedagogia. Aprender: ¿Qué y cómo?*

<sup>8</sup> *Percipere*: conèixer una cosa, saber de la seva existència.

forma immediata i profunda, i constitueix el fruit de la funció afectiva (és a dir, de les emocions).

Zla vivència amb càrrega emocional negativa o vivències impregnades de sentiment de culpa o vergonya (vivències molestes, perilloses, o perjudicials) són eliminades del camp de la consciència que actua com a censura sense perdre per això la seva realitat psíquica d'element influent en el comportament. Amb aquest procedir s'evita el patiment o la pena que la conscienciació de dites experiències comporta. I això explica la resistència amb tot tipus de barreres que pot plantejar-nos, en un moment donat, el nostre/a interlocutor/a en el procés de diagnòstic i intervenció.

Es funciona de manera que a mesura que s'adquireixen vivències o experiències, els plans més profunds i primitius de la personalitat, que són inconscients, entren en acció perquè els estrats superiors, que es troben en el conscient, vagin quedant lliures per poder realitzar noves adquisicions enriquint així les nostres possibilitats d'acció. És a dir, es realitza un principi d'economia de l'esforç de la funció psíquica ja que apareixen automatismes adquirits o rutines. Des del punt de vista del diagnòstic i intervenció això és el que té un interès pràctic.

És important tenir present que el món de la infància es troba immers en un personalitat immadura sotmesa a una forta vibració emocional amb freqüents reaccions emotives "incontenibles". Aquests tenen una finalitat d'autoconservació (protegir-se) i corresponen a unes conductes instintives, innates, no apreses, que són reflexes i estan predeterminades. Conèixer algunes d'elles, pròpies del psiquisme immadur, ens permetrà interpretar de forma adequada en el transcurs del procés de diagnòstic i intervenció. L'actitud del professional ha de ser de comprensió (no compassió) del sofriment tant verbalment com gestualment (el llenguatge corporal<sup>9</sup> és molt important per la lectura diagnòstica) fent l'acompassament. Això implica que cal una congruència entre el llenguatge verbal i el no verbal, sobretot, per part del professional que practica el tipus de diagnòstic i intervenció que ens ocupa en aquest model.

---

<sup>9</sup> El caràcter inconscient del món de les emocions explica que determinades manifestacions del llenguatge corporal

### **1.2.2.3.3. Acte voluntari.**

En aquest apartat es destaca el concepte de llibertat. Es creu, des d'aquest model, que aquest implica un sentiment subjectiu de llibertat, és a dir, sentir-se lliure per prendre les pròpies decisions. Aquest és el que permet dir-se a un mateix: “*jo puc fer això, o allò, o no fer res?*”. A partir de l'assumpció d'aquest concepte de llibertat s'arriba a la *decisió voluntària*, que és la capacitat de fer una presa de decisions després d'analitzar i sopesar les seves raons intel·lectuals i les afectives segons uns criteris propis (codi de valors). Es requereix per desenvolupar-la: una funció pensant madura que no treballi en el terreny de la fantasia sinó en la confiança en un mateix, la seguretat i el desenvolupament òptim de totes les capacitats que ornamenten la personalitat. És a dir, capacitat per decidir equival a maduresa.

S'ha de tenir clar, des del model que es presenta, que l'infant és capaç d'experimentar múltiples vivències però encara no li és possible prendre una decisió conscient cognitiva i reflexiva, i actuar en conseqüència. Ara bé, no tot fenomen psíquic conscient és racional, en el sentit que es pugui racionalitzar, és a dir, explicar racionalment. Amb això vol constatar que en el procés de diagnòstic - intervenció cal vetllar sempre perquè aquest sentiment s'aconsegueixi i persisteixi durant tot el procés. Per això es parla que l'acte voluntari és el “*sine qua non*”.

Una conducta “ajustada” és l'adient per mantenir una situació d'equilibri psíquic enfront l'entorn. L'existència obliga a viure en constant lluita amb l'entorn per satisfer els desigs i satisfer les necessitats vitals i no vitals. A través d'aquest procés d'adaptació dinàmica (és a dir, diàleg entre el que sóc i com sóc i el que l'entorn demana) s'arriba a la maduresa que facilitarà l'adquisició d'una identitat personal, manera de ser, autoconeixement, creences i codi de valors. En canvi, una conducta desadaptada genera un sentiment d'ansietat, i amb això una reacció amb repercusió en el món de les emocions i en els comportaments.

### **1.2.2.3.4. Cognició com a comprensió i creença.**

El concepte de comprensió s'entén com tenir el convenciment, és a dir, la ferma creença que allò que sabem i coneixem és així i no pot ser de cap més manera, per

tant, és la realitat la qual proporciona significat a les coses i actes. El component afectiu de la comprensió és la creença, és a dir, quan comprenem creiem en la realitat d'allò que comprenem i, això ho sentim. Per exemple, s'entén que la manca de confiança en un mateix o inseguretat, genera un conflicte, però no per saber-se insegur sinó per sentir-se insegur i amb el malestar que això comporta. S'està parlant en termes de convicció. Per tant, la comprensió és un acte psíquic, previ i necessari per exercitar la funció pensant i raonadora capaç d'elaborar idees, conceptes i judicis.

Es concep que l'explicació sense comprensió és poc efectiva des del punt de vista de la intervenció perquè per poder canviar una creença és necessari arribar a la comprensió que és la base d'aquesta creença.

#### **1.2.2.3.5. Raonament: intel·ligència emocional.**

La comunicació és un element essencial per les relacions interpersonals amb el món exterior. En l'evolució de l'home es va passar d'una comunicació estrictament corporal i no verbal, a una comunicació basada amb el llenguatge verbal. Així, trobem com en les primeres etapes evolutives de la humanitat el llenguatge era bàsicament afectiu, com pot apreciar-se, per exemple, en la llengua "eme", una de les més primitives i parlada per els indígenes de Togo. Aquesta manera de comunicació intrapersonal consta més de gestos, mueques i contorsions que de fonemes. Aquest tipus de llenguatge complia unes finalitats biològiques clares, per exemple, de poder comunicar la proximitat del enemic sense fer soroll, o comunicar-se a una distància superior a la que l'oïda no pot escoltar. Per això, es diu que en l'actualitat el llenguatge no verbal, corporal... és el llenguatge dels sentiments i de l'emoció ja que la raó no ho pot controlar i no en pot fer de filtre.

El pensament té com a contingut la idea, el concepte, el judici o raonament i és entès com a intel·lecte, enteniment o raó. És important ser conscient, en la interlocució diagnòstica on el raonament de cadascú es conforma d'acord amb la "seva lògica", no necessàriament d'acord amb la correcta o la nostra, però sí sempre la que li dicta la seva creença, la creença del subjecte pensant. Això significa des de la pràctica del *diagnòstic i intervenció* que hem d'interpretar sempre, situant-nos sempre

en la lògica del nostre/a interlocutor/a per poder fer una lectura adequada i així arribar a comprendre la realitat que no és una, sinó la de cadascú. Tenint molt clar que en moltes ocasions les raons expressades o que ens serveixen de justificació per entendre la situació no són les que ens han dut a fer allò sinó que hi ha aspectes de l'inconscient i l'emoció que tenen una gran influència.

L' infant o adolescent fins a certa edat li manca capacitat suficient per explicar-nos les seves vivències per pura introspecció. El infant o adolescent és incapaç d' informar-nos de les seves vivències perquè manca de capacitat d' autoobservació, de reflexió i de crítica, és a dir, capacitat de judici i/o raonament. Però, per contra, aquest mateix infant o adolescent posseeix un pensament màgic que podem utilitzar com a recurs de *diagnòstic i intervenció*.

El pensament lògic té uns principis bàsics que ens permeten identificar un raonament com a lògic. És a dir, podem dir que el nostre interlocutor és il·lògic, no quan surti de la nostra lògica, correcta o no, sinó quan no compleixi aquests principis:

- ✧ *Principi de no contradicció*: una cosa no pot ser i no ser al mateix temps.
- ✧ *Principi d' identitat*: una cosa és la que és i no n'és una altra perquè deixaria de ser-ho.
- ✧ *Principi de causalitat*: tot efecte té una causa i a les mateixes causes segueixen necessàriament els mateixos efectes (aquest és fonament de tota inducció).

En canvi, direm que un comportament és lògic quan correspon a la realitat.

### **1.2.2.3.6. Memòria: testimoni incòmode.**

La memòria permet a l' ésser humà tenir consciència del temps des del moment en què el record (producte de la memòria) crea una referència al passat. Des del model, aquesta funció memorística té una finalitat última i raó de ser que és: el *principi d' economia de l'esforç*.

La freqüència de memorització<sup>10</sup> facilita la conservació del record, però la repetició d' un acte psíquic és una condició necessària però no suficient: per la formació del

---

<sup>10</sup> La rememorització de records és un procés present i bàsic alhora de relatar informació, com passa en el transcurs de l'entrevista en el procés de diagnòstic i intervenció.



saber, de l'aprenentatge que depèn, entre altres factors, del tipus de processament de la informació. Per tant, en tota activitat psíquica hi és inseparable el component afectiu, és a dir, la persona és més "intel·ligent" quan millor és capaç d'utilitzar totes les seves funcions o recursos pensants per resoldre qualsevol conflicte, problema o situació que li planteja l'entorn.

Cal tenir en compte que l'afectivitat, amb el pas del temps, constitueix el factor principal de la formació dels records. Això justifica que la informació provinent d'una persona amb una càrrega afectiva important, haurà de saber-se interpretar en la seva justa mesura, diferenciant el record deformat amb el "pseudorecord inventat".

Podríem dir, de forma sistemàtica, que la deformació motivada per les emocions té com a finalitat inconscient, és a dir, "sense voler-ho i sense saber-ho", ocultar i emmascarar l'autèntic significat dels fets relatats.

Des del punt de vista de *diagnòstic - intervenció* es comporta com un "testimoni incòmode". Aquesta deformació es presenta com a:

- ✧ *Pseudoargumentació*: la conversa es simplifica molt no desitjant entrar en detalls o el contrari que és l'explicació redundant (intentant convèncer d'allò que es diu). En aquest cas s'és conscient de la falsedat argumental. Durant el discurs s'aprecia una insistent tendència a justificar amb els arguments més "raonables", enganyant sense saber ni voler-ho perquè aquestes raons resideixen en l'inconscient.
- ✧ *Desplaçament*: determinats continguts o successos, que tenen una forta càrrega emotiva, són desplaçats a detalls marginals
- ✧ *Autoexculpació* (defensa del jo): en tot relat dels continguts, el nostre interlocutor/a tracte de mantenir-se al marge com si la cosa fos externa a ell o també, projecta la culpa fora d'un mateix i s'inculpa algú.

També les conductes psicossomàtiques són un exemple de conductes immadures. En aquest cas, la reacció a la tensió emocional del conflicte és l'adopció del símptoma com a conducta amb l'objectiu d'emascarar i, així, distreure l'atenció fora del focus conflictiu. Observem que la finalitat d'adaptar el símptoma és un emmascarament, ocultar-se adaptant una defensa, una màscara, també anomenat conducta de defensa.

### **1.2.2.3.7. Personalitat: El tot.**

Tots els éssers humans s'assemblen, però no n'hi ha dos que siguin iguals, ni físicament ni psicològicament considerats. Aquesta diferenciació pròpia de cadascú és la **personalitat**. Aquesta en acció és el comportament i/o conducta.

Des del punt de vista pràctic del model de *diagnòstic - intervenció* que ens ocupa, l'acte voluntari, l'acte que és volgut lliurement és l'element clau sobre el que ens centrarem obviant altres consideracions que no són útils.

L'essència d'aquest acte voluntari és la decisió (cosa que implica escollir). Per prendre una decisió elaborem un judici de valor, el que vol dir que apliquem un codi de valors. Quan una decisió no està d'acord en la pròpia ètica i/o moralitat sorgeix el sentiment de culpa emmascarat davant la llum de la consciència.

La personalitat és un concepte dinàmic, madura al llarg del temps fins al seu màxim desenvolupament.

Per finalitzar i aprofundir més en aquesta visió general del Model és necessari presentar els dos grans eixos teòrics del Model, i a partir dels quals es fonamenta tota la pràctica: des de la vessant cognitiva, la utilització de la **Teoria PASS de la intel·ligència** (Das, JP. i cols, 1994); des de la vessant emocional, la **Teoria dels Comportaments Emmascaradors** (o també anomenada "Teoria del Processament de les Emocions") de Pérez - Álvarez, F ; Timoneda, C (2000).

Degut a la importància i rellevància en aquesta recerca d'aquestes teories es considera primordial dedicar uns capítols exclusivament a la presentació i desenvolupament d'aquestes. Així doncs, passarem a aprofundir més en aquestes dues teories en capítols posteriors on es fa una revisió teòrica dels diferents models que han existit i existents sobre els dos grans blocs que ens interessin en aquesta recerca: el processament cognitiu i el processament emocional, i la relació entre ambdós.

## 1.3. CONCEPTUALITZACIÓ DEL PROCESSAMENT COGNITIU.

---

En aquest bloc temàtic volem presentar, primerament, una revisió teòrica i conceptual d'aquelles aportacions més rellevants en el camp de la cognició acabant amb la presentació de la teoria amb la qual es basa aquesta recerca en relació al camp del processament cognitiu: la **Teoria PASS de la Intel·ligència**. Aquesta forma part de la base teòrica del **Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista - Estratègic** del qual partim per a realitzar la investigació. Cal tenir en compte que el que entenem per processament cognitiu actualment, durant segles s'ha concebut també amb la paraula intel·ligència. Aquesta procedeix del verb llatí *inter legere*, que significa capacitat de escollir (légere) una cosa entre (inter) vàries. D'acord amb aquesta etimologia, el significat original seria el de distingir, discernir o comprendre. Passem doncs, a veure si sempre s'ha entès d'aquesta manera. I amb aquest objectiu veurem els canvis que s'han anat produint al llarg de la història en la concepció del processament cognitiu des dels models més tradicionals fins als més actuals. Així doncs, passem a presentar aquesta trajectòria al llarg de la història de la cognició.

### 1.3.1. Models Tradicionals.

Durant molts segles, l'estudi de la intel·ligència va estar reservat a la filosofia, però a finals del s. XIX, coincidint amb el naixement de la psicologia com a saber autònom, apareixen les primeres investigacions científiques sobre la intel·ligència. Aquests primers intents varen estar molt influïts per el *darwinisme social*. **Darwin** (1859) havia demostrat la vigència de la selecció natural en les espècies animals, destacant que aquelles éssers més capacitats per la adaptació a medi ambient sobreviuen, mentre que els poc aptes desapareixien. Aquesta concepció va originar el sorgiment de teòrics que aplicaven aquestes *teories biològiques al desenvolupament i evolució de les societats humanes*. Així doncs, afirmaven que la intel·ligència és la capacitat d'adaptació de l'ésser humà al seu medi. Els més apte, és a dir, els més intel·ligents, aconseguen

una millor adaptació que els pocs intel·ligents. D'aquesta manera s'explicaven les diferències entre les persones i es justificava l'ordre social imperant.

Aquestes teories varen influir amb un científic anomenat **Galton** (1860-1911), el qual postulava que la intel·ligència tenia una base genètica, essent pràcticament nul·la la influència dels aprenentatges i l'educació en la capacitat intel·lectual de les persones. Aquesta aportació sobre la importància de l'herència juntament amb altres autors com **Catell** (1860-1944) amb la introducció del Temps de Reacció i el terme “*test normal*”; i **Binet** (1857-1911) amb el seu concepte funcionalista de la intel·ligència entenent-la com una entitat complexa amb diverses funcions i amb la introducció del terme “*Edat Mental*”; van exercir una influència molt important en la concepció de la intel·ligència fins cap als anys seixanta del s. XX. Les diferents concepcions en aquests models més tradicionals van aconseguir que durant la major part de la primera meitat del s. XX, i anys posteriors s'identifiqués la intel·ligència com una facultat superior de les persones, en virtut de la qual aquests interpreten el món, resolen les dificultats i creen tècniques. I per tant, cobra molta importància la concepció de la intel·ligència com un grup d'habilitats essencials identificades mitjançant l'anàlisi factorial, prioritzant la quantificació dels aspectes psicològics del subjecte amb la finalitat de ressaltar les diferències individuals en quan a capacitat intel·ligent, amb la intenció d'identificar les causes i determinar com es distribueixen aquests trets entre la població.

Més endavant, aquest model va començar a adquirir una importància rellevant fins a esdevenir el model per excel·lència del moment. Per tal d'il·lustrar aquest fet vegem un resum breu de l'evolució conceptual en el Model Tradicional<sup>11</sup> :

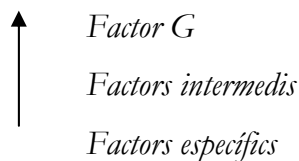
- Binet: *Tests basats en estratègies racionals: verbal i perceptius. Inicialment va dissenyar un test per diferenciar nens normals de nens deficients mentals. Prèviament va observar que eren capaços de fer nens de diferents edats. I després, aplicant el test, determinava que si un nen de vuit anys podia fer les tasques de la seva edat doncs, era un nen promig. Si no*

---

<sup>11</sup> Aquest contingut es presenta mitjançant esquemes resum i amb un redactat que pot semblar telegràfic. Les raons per les que optem per aquesta presentació són tant de tipus pràctic (extensió del projecte) com de tipus didàctic ( més fàcil lectura i comprensió).

*podia, tenia un retard.* El treball de Binet plantejava la qüestió de si el rendiment intel·ligent es deu a un únic factor general o a molts factors més específics.

- Binet i Simon: (1905) *Escala: 30 problemes o tests col·locats en ordre creixent de dificultat. Mesura del judici, comprensió i raonament. Alt contingut verbal.*  
(1908) *2ª Escala: increment del número de tests i agrupació per edats: Edat Mental.*  
(1911): *3ª Revisió (any que mort Binet)*
- Terman (1916): *Revisió Stanford-Binet. **Concepte del QI (IQ)***
- Kuhlmann (1912): *Revisió Kuhlmann-Bient per nens a partir de tres mesos. Primer test per preescolars.*
- Escales Weschler: *Weschler-Bellevue (1939) test per adults que deriva en el WAIS (1955), WISC (1951) de 6 a 14 anys, i el WPPSI (1967) de 4 a 6 anys.*
- Spearman (1927): *Anàlisi factorial. Estructura jeràrquica amb dos classes de factors a través del qual es pretenia determinar el número i la natura dels factors actuants en el rendiment intel·lectual de les persones. Al 1927 Spearman va donar a conèixer la seva teoria dels dos factors, segons la qual existeix una intel·ligència general, denominada **g**, que es caracteritza per estar present en tots els processos intel·lectuals duts a terme per les persones. A part de la intel·ligència general, existeix un altre factor específic complementari, anomenat factor **s**, responsable de l'habilitat necessària per la realització d'una tasca concreta.*
- Holzinger (1938): *Estructura jeràrquica de tres nivells:*



- Thurstone (1938): *va proposar que en comptes d'un únic factor general g, existeixen set capacitats mentals primàries que són : Comprensió Verbal, Fluïdesa Verbal, Habilitat numèrica, Visualització Espacial, Memòria, Raonament, Rapidesa de percepció.*
- Burt (1940): *Estructura jeràrquica de cinc nivells:*  

*Ment humana*  
*Nivell de relacions*  
*Associacions*

*Percepcions*

*Sensació*

- Cattell, R.B. (1963,1971): *Distingeix entre Intel·ligència General Flúida (Gf) i Intel·ligència General Cristal·litzada (Gc)*
- Guttman (1954,1965). *Expansió radial o “radex”*
- Guilford (1967): *va proposar la seva teoria de l'estructura de l'intel·lecte, suggerint que qualsevol capacitat mental podia classificar-se en funció de tres dimensions: operació (amb 5 possibilitats), producte (amb 6 possibilitats) y contingut (amb 4 possibilitats). D'aquesta manera hi caben 120 capacitats mentals, que resulten de multiplicar 5x6x4. En 1982 passa a 150 factors.*

OPERACIONS:

CONTINGUT:

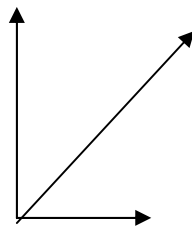
Coneixement visual, auditiu, simbòlic, semàntic,  
Comportamental

Memòria

Divergència

Convergència

Avaluació

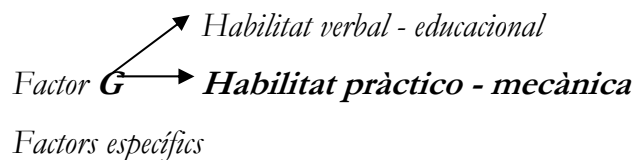


PRODUCTE:

Unitats, classes, relacions, sistemes,  
transformacions i implicacions.

*Estructura cúbica dels factors que conformen la intel·ligència.*

- Vernon (1971): *Estructura jeràrquica.*



- Tests col·lectius més importants (**Mesures Factor G**):

*Matrius Progressiva de Raven (1938,1943,1947)*

*Dominos (TIG-1, D-48,D-70,TIG-2)*

*Factor G Escales 1,2 i 3 de Cattell (1959)*

### **1.3.1.1. Concepte d'intel·ligència.**

En suma, l'enfocament psicomètric va evidenciar que les persones difereixen entre sí en el seu rendiment intel·lectual, i que aquestes diferències poden mesurar-se de forma sistemàtica. Així doncs, la intel·ligència és considerada com una variable intrapsíquica del subjecte, és a dir, amb uns trets que podríem dir característics, com tenir un sentit innatista, geneticista, propiciador estable i consistent del comportament. I per tant, la conducta del subjecte obeeix a manifestacions de variables intrapsíquiques (trets). La conducta operativitza els trets personals interns. Interpreten la conducta com a signe (la conducta externa constitueix un reflex de les variables subjacents que no poden ser apreheses però que determinen el comportament de l'individu). En base a la existència dels trets i factors intrapsíquics es defensa que la conducta del subjecte és estable a través del temps i de les situacions.

*La intel·ligència entesa com a grup d'habilitats essencials identificades mitjançant anàlisi factorial i considerada una variable intrapsíquica del subjecte que són estables.*

Així es parla bàsicament de l'intel·ligència com la relació entre edat mental i edat cronològica establint el Quocient Intel·lectual (Q.I.).

Així doncs, resumint podem dir que el model d'actuació que es desprèn del model tradicional està basat en una psicologia diferencial. Aquesta observa la conducta del subjecte com a fruit de variables intrapsíquiques, independents de la biologia del subjecte. La psicologia diferencial veu la conducta estable a través del temps i de les situacions. El seu diagnòstic es basa única i exclusivament en crear diferents tipologies i classificacions. Per arribar a aquestes classificacions es basen en les manifestacions de característiques intrapsíquiques presents i mitjançant tècniques correlacionals. Els instruments més utilitzats són els tests psicomètrics, tècniques projectives, autoinformes, entrevistes i registres psicofisiològics.

### 1.3.1.2. Concepte d'aprenentatge.

Primerament, cal tenir en compte que el camp de les dificultats en l'aprenentatge escolar està ple de terminologia procedent del model mèdic: *screening*, diagnòstic, pronòstic, anamnesis, tractament. Tendeix a buscar *les causes de les dificultats en l'aprenentatge dins del propi individu*, concretament en deficiències orgàniques. És a dir es busca la etiologia orgànica per justificar les dificultats d'aprenentatge. I per tant, l'estabilitat dels atributs tendeix a associar-se a una determinació biològica.

En un inici es contemplava l'aprenentatge com un factor que no influïa en la intel·ligència de la persona i per tant, tampoc en el rendiment escolar. Aquesta concepció entenia que **l'aprenentatge era nul** per determinar la capacitat intel·lectual de la persona. I així es parlava en termes de capacitat. I per tant, la capacitat d'aprenentatge de qualsevol persona depenia directament del seu Q.I. establint un sistema d'ensenyament directe i caracteritzant-se l'aprenentatge per la repetició i memorització.

La contribució d'aquesta orientació ha estat i segueix essent especialment important: dades observables obtinguts a través dels tests, qüestionaris, inventaris... Són substancials a aquesta orientació el tema de les diferències individuals, a l'ús de la corba normal i el de criteris d'avaluació normatius.

Així doncs, el **diagnòstic es centra**, en aquest model, **en l'exploració psicològica**, a vegades quasi de forma exclusiva. El tractament no s'esmenta, en la pràctica, es produeix un tall entre el diagnòstic i el tractament. Tant en aquest com en el mèdic es còrrer el perill de l'ús de les etiquetes que comporten unes determinades expectatives que alhora condicionen el rendiment escolar.

### 1.3.2. Model Conductual.

El model conductual va sorgir com una alternativa al model tradicional. Els fonaments empírics de l'abordatge conegut com conductista parteixen des de començaments d'aquest segle. En realitat són varies escoles les que s'agrupen sota aquest nom.

En aquest enfocament va dominar l'abordatge psicològic durant les dècades centrals



del s. XX. La psicologia acadèmica va estar dominada per els conductistes encapçalats per Skinner (1954), els quals opinaven que només era la conducta manifesta - observable objectivament des de l'exterior la que podria estudiar-se amb rigor científic.

Es basa en **l'anàlisi experimental de la conducta**. Considera les conductes observables com una conseqüència de les condicions ambientals i situacionals. Així doncs, defensen que no hi ha res innat, no s'hereta res. Interpreta la conducta com l'actuació de la persona en una situació determinada i no com la seva manera de ser. La conducta és una resposta del subjecte a les variables ambientals, per tant, en modificar aquestes la conducta canvia. Analitza amb l'objectivitat, operativitat i quantitativament les relacions que s'estableixen entre estímul i resposta.

La teoria conductista ha passat d'una concepció radical de la conducta a la inclusió de variables mediacionals i finalment, s'han acceptat variables de tipus cognitiu. Així, s'observa com gairebé no parlen d'intel·ligència i es centren en la personalitat i la modificació de la conducta, es basen amb tot el que influeix a la persona és extern, té més importància l'ambient que la persona en sí. El **conductisme** podríem dir que ha passat per **tres etapes**:

1.- Model Conductual Radical:

Parteix de la presumpció teòrica que les conductes observables són una conseqüència de les condicions ambientals i situacionals. La diferència amb el pressupòsit teòric del model tradicional és radical: les conductes observades no són conseqüència d'un atribut intrapsíquic sinó ambiental. La conducta és interpretada com l'actuació de la persona en una situació determinada i no com la seva manera de ser. *La conducta és una resposta del subjecte a les variables ambientals*, per tant, si es modifiquen aquestes variables, la conducta patirà un canvi. Per tant, es pretén analitzar amb objectivitat i quantitativament les relacions que s'estableixen entre estímul i resposta. Aquests postulats bàsics s'han anat transformant i evolucionant al llarg del temps desembocant amb aquests posteriors models.

2.- Model Conductual Mediacional:

Posen èmfasi en els elements relacionals o mediadors entre l'estímul ambiental i la resposta del subjecte. Des d'aquest enfocament les variables situacionals continuen

tenint importància en la conducta del subjecte, però aquesta queda mediatitzada per l'efecte d'una sèrie de factors intermedis que han de ser analitzats per explicar-la.

En resum, la posició mediacional es diferencia de l'anterior en què no prescindeix dels aspectes mentals perquè d'ells depèn la percepció que tenim del món.

### 3.- Model Conductual Cognitiu:

Es concep que un comportament determinat és el resultat de la interacció del subjecte amb l'ambient. Aquest plantejament, en acceptar la variable organísmica accepta l'existència de conductes no directament observables que poden desencadenar respostes observables i que permeten explicitar aprenentatges més complexes.

Aquest model conductual cognitiu emfasitza la *interacció dialèctica que s'estableix entre la conducta, l'organisme i l'ambient, considerant rellevant també la història personal del comportament*. Per tant, les variables objecte d'estudi són: l'ambient (espacial i temporal), l'organisme i la conducta. Principals aportacions, tal i com diuen Mayor y Labrador (1984) són: 1.- importància dels processos cognitius en les conductes i en la creació de patrons afectius. 2.- es pressuposa un cert isomorfisme entre els procediments funcionals que activen els processos cognitius i els establerts en el laboratori per la teoria de l'aprenentatge humà. Per tant, s'accepta el model experimental. 3.- el diagnòstic i la teràpia es centren en els processos cognitius desadaptats, en facilitar activitats d'aprenentatge que possibiliten la modificació de les cognicions i els patrons de conducta a elles vinculats.

#### **1.3.2.1. Concepte d'intel·ligència .**

En aquest concepte s'hi fan aportacions des del Model Conductual - Cognitiu, ja que els anteriors models conductuals més radicals no concebien la intel·ligència com un aspecte a tenir en compte.

Des d'aquesta perspectiva entenen a la **intel·ligència com la cognició que incideix directament en les conductes** i en la creació de patrons afectius, esdevenint alguns comportaments no només condicionats per l'ambient sinó també amb la incidència de la intel·ligència, la qual podrà ser modificada incidint en la

conducta a través d'activitats d'aprenentatge. Aquest fet fa donar molta importància al concepte de reeducació escolar.

És evident, doncs el salt qualitatiu que es realitza entre el primer model teòric explicat i aquest últim nivell de la concepció de la intel·ligència, tot i que, evidentment, encara queda molt camí per recórrer per arribar fins a l'actualitat.

Com autors més rellevants del Model Conductual - Cognitiu entorn la intel·ligència, amb les seves aportacions específiques, hi trobem:

- Ericson i Simon (1981): *les dades cognitives poden ser recollides mitjançant quatre procediments: la latència, el producte d'un procés cognitiu, els registres psicofisiològics o avaluació de la conducta manifesta, i la informació verbal del subjecte.*
- Landau i Goldfried (1981): *introducció de constructes: mapes cognitius, guions situacionals, instrumentals i personals, i esquemes semàntics. Variables motivacionals: fins i temes.*
- Kendall i Braswell (1982): *el model temporal del diagnòstic cognitiu conductual: expectatives, "current concern" (interés habitual), creences, atribucions, automissatges, imaginació i resolució de problemes.*
- Mischel (1968): *Crítica del model tradicional i els seus trets.*  
(1981): *Constructes: competències cognitives, constructes i estratègies de codificació, expectatives, valors i preferències, sistema d'autoregulació i plans.*
- ***Alguns dels instruments més importants:***
  - *Tests de Creences Irracionals de Jones (IBI-1968)*
  - *Inventari Situacional de Pensaments Irracionals de Bonge i Lohr (1977/1979)*
  - *Llistat de Creences Comunes de Bas (LCC-1983)*
  - *Sistemes de registre d'automissatges*
  - *Tests d'Automissatges d'Interacció Social de Glass et al. (1984)*
  - *Qüestionari de Pensaments Automàtics de Kendall i Hollon (1980)*
  - *Qüestionari de Diferències Individuals de Pavio (1971)*
  - *Inventari de Solució de Problemes Cognitius de Heppner i Petersen (1978)*

- *Mostreig cognitiu-funcional de Price.*
- *Tasca d'Execució contínua de Rosvold (1965)*
- *Inventari de Problemes per Adolescents de Freedman (1978)*
- *Inventari de Resolució de Problemes Elementals Purdue de Feldbusen (1972/1975)*
- *Tècnica de Resolució de Problemes Interpersonals de Getter i Nowirki (1979)*
- *Test de resolució de Problemes Medis-Fins (MEPS) de Platt i Spivack. (1975)*

### **1.3.2.2. Concepte d'aprenentatge.**

El concepte d'aprenentatge des de les teories conductistes és molt important ja que és la via a través de la qual la persona canviarà la seva conducta. Es centren en les associacions com a connexions entre idees o experiències, i per tant, es concep l'aprenentatge com una connexió estímulo - resposta fent que les associacions es formin i s'enforteixin. A partir dels anys 40 fa acte de presència aquesta orientació en l'àmbit de les dificultats en l'aprenentatge escolar i el monopolitza quasi per complet en els anys 60.

Més endavant amb els neoconductistes s'incorporen nous elements i consideren en relació a l'aprenentatge que: els processos d'aprenentatge sense reforços no aporten cap canvi en la conducta; que aquest reforç ha de ser immediatament posterior al bon resultat; s'anul·la el reforç per tal que es produeixi la desaparició d'una conducta no desitjada, i s'estimula el reforç per potenciar una conducta desitjada (premi - càstig)

Així doncs, les **dificultats d'aprenentatge s'entenen des del propi procés d'aprenentatge**. No es tira la culpa de les mateixes a l'individu sinó a una història d'estimulació inadequada. Conseqüentment, la confiança immers en els programes de reeducació és pràcticament il·limitada, a partir d'una normalitat orgànica. Aquest optimisme avarca tant la instauració de conductes com el seu augment, disminució o extinció.

Es fa un gran esforç, en aquesta orientació, per mantenir-se al nivell de conductes específiques, sense fer inferències del tipus de les realitzades en altres models. Interessen directament conductes escolars: lectura, aritmètica, comportaments

perturbadors a l'aula..

L'anàlisi de les tasques ocupa un lloc central en aquest enfocament. En consonància, també s'insisteix en la definició dels objectius d'aprenentatge en termes operatius i en la corresponent avaluació d'acord a criteris. Així mateix, es concep molta importància a l'estructuració de l'ambient d'aprenentatge, una característica comú amb els programes d'intervenció centrats en l'àmbit perceptivo - motor, per tant, el paper del reforç és crucial i primordial.

L'enfocament conductista es concreta en la tecnologia de modificació de conducta.

### **1.3.3. Model Cognitiu.**

La psicologia cognitiva va néixer per superar, segons els pioners, les limitacions i contradiccions que plantejava el conductisme, basat en l'estudi del comportament social i la comprensió de tot el procés mental mesurable i que havia dominat quasi totalment la psicologia des de principis del s. XX. Malgrat tot, en realitat va existir abans que la psicologia conductista comencés a destacar i només va recuperar la seva importància durant els anys 60, quan l'estudi de la conducta va perdre la seva preeminència. William James al 1890 i Sir Frederick Bartlett al 1932, autors anteriors al conductisme, es varen ocupar de temes cognitius com l'atenció i la reconstrucció del record. Encara durant l'auge del conductisme, Tolman (1948) i Hull (1943) van mostrar senyals de cognitivisme en les seves explicacions de la conducta animal. La psicologia cognitiva també es va mantenir durant aquest període i fins i tot, abans del mateix mitjançant la seva aplicació a la psicologia del llenguatge.

Aquesta teoria, intrínsecament a-mental, es revelava incapaç de plantejar una metodologia d'estudi cognitiu o una teoria coherent amb els primers experiments "cognitius" tant en psicologia com en neurobiologia o antropologia. L'aparició de l'ordinador i el auge de la teoria de la informació que ofereix un marc formal i objectiu per l'estudi de la transmissió i formació de símbols, van donar una nova legitimitat i un nou curs a la psicologia del raonament.

Per tant, en la orientació cognitiva s'abandona el model de la caixa negra, típic de la orientació conductual. Entre els estímuls exteriors i les respostes observables del

subjecte es postulen, en el model cognitiu, una sèrie de processos que es consideren imprescindibles per poder comprendre el comportament humà.

Aquest model sorgit als anys 70 té com a principal objectiu, **entendre el procés cognitiu de la persona** per després poder-la ajudar fent una anàlisi dels processos cognitius interns que permeten al subjecte dur a terme el processament de la informació i que alhora, segons aquesta perspectiva, possibilita la seva adaptació al medi i esdevé un factor primordial de la seva estabilitat conductual. Així doncs, entenen el **procés cognitiu com la manera que té cada individu de resoldre les diferents situacions problemàtiques**. En aquest procés no només s'utilitza una part cognitiva, sinó també una part de coneixements previs que les persones aprenen amb l'experiència al llarg de la seva vida. Aquests processos atorguen més responsabilitat, llibertat, independència i protagonisme a la persona en la construcció del seu comportament.

El postulat bàsic comú a les teories cognitives és que **els fenòmens cognitius són el centre de la simptomatologia**. Les manifestacions simptomàtiques són les conseqüències. Per tant, aquesta teoria té per objectiu fer anàlisi científic dels processos mentals i estructures de memòria amb la finalitat de comprendre la conducta humana, descriure la psicologia de com la gent adquireix, emmagatzema, manipula i utilitza la informació. L'objectiu fonamental de la psicologia és identificar els successos mentals inobservables que impliquen mecanismes i processos mentals i determinar la relació entre ells i la conducta observada.

### **1.3.3.1. Concepte d'aprenentatge .**

Es subratlla que els escolars amb dificultats d'aprenentatge específiques tenen problemes en el processament de la informació i particularment, que manquen o tenen molt poc desenvolupada la competència cognitiva. Posant molt èmfasi a la metacognició entesa com la presa de consciència i regulació dels propis processos cognitius, de l'aprenentatge i de la resolució de problemes.

Es considera **que la transmissió i adquisició de coneixements per tal de dur a terme l'aprenentatge és possible quan de la interacció s'arriba a la internalització i quan aquest és significatiu**. Per tant, una interacció que porti a

l'aprenentatge mediat, a la transferència i a l'aplicabilitat. Es parla de la zona de desenvolupament pròxim amb la clara influència de Vygotsky (1931), com a centre d'aprenentatge.

D'altra banda, també hi trobem influències significatives de les idees de Piaget (1972) quan fa referència a que: el pensament és la base en què es sustenta l'aprenentatge, que consisteix en el conjunt de mecanismes que l'organisme posa en moviment per adaptar-se al medi gràcies als processos d'assimilació i acomodació.

Els teòrics del processament de la informació mantenen que l'aprenentatge i el comportament emergeixen d'una interacció de l'ambient, l'experiència prèvia i el coneixement del discent. Presenten la ment amb una estructura composta d'elements per processar la informació i procediments per utilitzar aquests elements. Defensen que l'aprenentatge consisteix parcialment en la formació d'associacions però es tracta d'associacions variades en tipus i natura. Allò associat no són simples estímuls sinó connexions entre estructures mentals anomenades **esquemes**: l'aprenentatge consisteix en l'adquisició de nous esquemes. Per tant, la intervenció en les dificultats d'aprenentatge anirà dirigida cap aquests esquemes i el seu mal funcionament.

### **1.3.3.2. Concepte d'intel·ligència .**

Es centra en la investigació de la intel·ligència i en la manera com la ment percep, processa i emmagatzema la informació. Així, en aquest model es comença a entendre la intel·ligència com a procés i no només com a resultat, per tant, en aquest cas el diagnòstic educatiu ja no té una finalitat etiquetadora. En el cognitiu és primordial el processament de la informació. Així, la visió convencional dels psicòlegs cognitius representa que la **intel·ligència és una facultat hiperracional que s'encarrega del processament de la informació**. No s'interessen tan per els productes de la intel·ligència com per descobrir la manera en què l'aprenentatge i la resolució de problemes que es donen.

En aquest moment estem passant cap a una nova concepció de la intel·ligència, on aquesta és **dinàmica**. I s'entén per cognició, a les representacions internes, d'idees,

raonaments i discursos. Aquests són reflex dels diferents models de procés de la informació. I per tant, és un moment d'impàs entre els models anteriors i aquests. S'està produint una evolució conceptual molt important. Vegem doncs, com es produeix aquest canvi.

Dins d'aquesta línia trobem diferents perspectives, entre les quals destaquem les que presentem a continuació.

### **1.3.3.2.1. La Perspectiva Piagetiana**

L'obra de Piaget (1972, 1973, 1974) ha estat molt important en la consolidació del paradigma cognitiu, aportant-li com a característiques principals les que presentem a continuació:

- *Estructuralista*: s'entén el desenvolupament com aquells canvis sistemàtics que suposen una reestructuració dels coneixements previs. Emergeixen noves estructures que caracteritzen un nou estadi. Així doncs, es parla de la successió de diferents estadis.

- *Constructivista*: es concep que la intel·ligència es construeix, així aquesta es desenvolupa necessàriament a través de varis estadis que impliquen una complexitat creient de les formes de pensament i de les estructures cognitives que les sustenten. El subjecte és actiu i agent de la seva construcció. Es produeix un procés que l'anomenem: procés d'assimilació i acomodació. I per tant, la capacitat d'aprenentatge depèn del nivell de desenvolupament cognitiu general, de manera que l'ensenyament de la ciència hauria d'anar dirigida a promoure el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals generals.

- *Acció*: considerem que l'element clau del desenvolupament cognitiu és l'acció. La interiorització d'accions o esquemes està en la base de la construcció de les estructures operatòries (Piaget, 1972). Així es segueix el següent procés:

*Acció material* → *Acció reflexiva* → *Reflexió abstracte*

- *Interaccionisme*: existeix un caràcter dialèctic entre el subjecte i la realitat.



- *Desequilibri*: es produeix una desadeqüació entre els processos d'acomodació i d'assimilació. No hi ha correspondència entre les accions i les operacions: del conflicte cognitiu al reequilibri.
- *Evolució cognitiva*: en quatre estadis – sensorio motor, pre-operatori, operatori i lògic - formal – (Piaget, 1972).
- *Avaluació qualitativa i evolutiva*.
- *Metodologia*: observació, conversa (saber quin procés efectua el nen per arribar a la solució del problema).
- *Repercussió important en l'àmbit educatiu*

Per totes aquestes característiques, i des de la idea dels estadis evolutius del desenvolupament de l'infant. Piaget considera que el desenvolupament intel·lectual és lent perquè no sempre és fàcil trobar la resposta que permeti acomodar o reestructurar els nostres esquemes previs de coneixement. Per això, considera que el desenvolupament intel·lectual és un procés de reestructuració del coneixement.

### **1.3.3.2.2. El Constructivisme**

El constructivisme és una corrent postmoderna amb influències en diverses àrees: l'educació, la psicologia, etc. i per això, en parlar del constructivisme s'està anomenant a un conjunt d'elaboracions teòriques, concepcions, interpretacions i pràctiques que tot i tenir uns aspectes en comú, també divergeixen en altres punts. En els aspectes comuns trobem l'afirmació que **el coneixement no és el resultat d'una mera còpia de la realitat preexistent sinó d'un procés dinàmic i interactiu a través del qual la informació externa és interpretada i reinterpretada per la intel·ligència** que va construint progressivament models explicatius cada vegada més complexos i potents. Això vol dir que coneixem la realitat a través dels models que construïm per explicar-la i que aquests models sempre són susceptibles de ser millorats o canviats.

Així per el constructivisme radical els infants i adolescents aprenen a través d'una seqüència uniforme d'organitzacions internes, cada una més integrativa que les anteriors. Així examinant la coherència de les seves actuals formes de pensar, es produirà un canvi. Entenent així la intel·ligència com aquells coneixements que es

van construir a mesura que es van adquirint noves concepcions, experiències, idees, etc. En canvi, altres formes com el constructivisme social entenen que aquest procés d'intel·ligència és més una experiència compartida que no pas individual. Esdevenint la interacció individu - context com a primordial.

Des d'aquesta concepció constructivista, el coneixement serà el resultat d'un procés de construcció on està implicat directament el subjecte d'una forma activa. Aquest procés es divideix (Coll, 1990): aprendre un contingut implica... construir una representació o un model mental del mateix; l'activitat mental, és a dir, que l'alumne construeix significats, representacions o models mentals dels continguts que aprèn; i l'elaboració entenent que la construcció de significats a l'escola suposa un vertader procés d'elaboració, a través del qual es seleccionen i organitzen els coneixements, conceptes, principis i fets que arriben al subjecte a través dels seus sentits. Per tant, podem dir que aquesta concepció de l'aprenentatge es basa també amb postulats de la teoria piagetiana. Així, l'aprenentatge és una condició necessària per el desenvolupament qualitatiu de les funcions i processos superiors, considerats com la intel·ligència.

Com a principals autors a destacar des d'aquesta perspectiva trobem a Vygotsky, Watzlawick, Ausubel, Bruner i altres amb les seves grans aportacions teòriques, sobretot en la concepció de l'aprenentatge i de gran influència actual en el món educatiu del nostre país.

### **1.3.3.2.3. Teoria de les Intel·ligències múltiples.**

Al 1983, Gardner publica "*Frames of Mind*" on reformula el concepte d'intel·ligència a través de la Teoria de les Intel·ligències Múltiples. D'aquesta manera Gardner sosté que **no només existeix un únic monolític tipus d'intel·ligència cognitiva** que resulti essencial per a l'èxit en la vida sinó que, en realitat, les persones posseeixen set tipus d'intel·ligències diferents, cadascuna relativament independent de les altres. Hi destaquen: intel·ligència musical, intel·ligència quínestèsica - corporal, intel·ligència lògic - matemàtica, intel·ligència lingüística (aquestes dues referint-se a la intel·ligència acadèmica); intel·ligència interpersonal i intel·ligència intrapersonal. Per tant, constitueix un autèntic manifest que refusa el pensament QI.

Amb el temps, aquest concepte d'intel·ligències múltiples ha continuat evolucionant, on es subratlla l'aspecte cognitiu de totes elles, és a dir, la comprensió en els altres, com en un mateix de les motivacions i de les pautes de conducta, amb l'objectiu de posar aquesta visió al servei de la nostra vida i de les nostres relacions socials.

Malgrat això, la seva innovació i per al qual es coneix aquesta teoria és per esdevenir el primer precedent del que actualment s'entén com intel·ligència emocional. Com més endavant podrem veure més atentament.

#### **1.3.3.2.4. Processament de la Informació.**

Sorgit a la dècada dels 50 amb influències de la cibernètica (Teoria de la Comunicació) identifica el tipus de processaments que es troba en les operacions cognitives i busca estables relacions entre aquests tipus de processaments i el concepte de psicopedagògics clàssics (intel·ligència, rendiments escolars, lectoescriptura, aprenentatge, etc.) utilitzant una metodologia experimental, correlacional i observacional. **Analogia entre el computador i el cervell**, la informació entra per els sentits gràcies a operacions mentals, modificant-se aquesta informació, després l'apliquem, aquesta operació torna a modificar-la, així successivament fins que arriba a un resultat disponible, ja sigui emmagatzemant en la memòria o per generar una conducta específica. Els processos mentals funcionarien com un programa d'ordinador: un programa que manipula dades en una sèrie de fases o nivells, seleccionant la informació apropiada i a continuació utilitza aquesta informació per dur a terme una seqüència d'operacions. Per tant, es duen a terme tres tipus d'anàlisi: 1.- anàlisi del sistema de processament de la informació: es refereix al anàlisi de com la gent adquireix la informació, l'elabora i dona la resposta. Tracta de buscar on pot estar el problema (a quin nivell); 2.- anàlisi de processos cognitius: l'interessa el que està pensant cada subjecte a nivell de la cognició, sense emoció (pensament, raonament, memòria, atenció, percepció); 3.- anàlisi de les estructures cognitives: relacionada amb les representacions del subjecte sobre el món.

En el seu anàlisi de la intel·ligència, es produeix una gran evolució i on cal destacar diferents corrents:

1. *Els correlats cognitius de Hunt i col (1992).*

Defineix la intel·ligència des de la perspectiva de les diferències individuals que es manifesten en el camp de la capacitat mental. Enfocament computacional fent analogia entre ordinador i ésser humà.

2. *Els components cognitius de Stenberg(1992).*

Realitza un anàlisi dels processos cognitius mitjançant els seus components bàsics: procés d'informació elemental que opera amb representacions internes sobre objectes o símbols. Aquests components tenen tres funcions: planificar, executar i aprendre.

3. *Els aspectes centrats en l'aprenentatge: entrenament cognitiu de Brown i Campione (1992).*

Són investigacions que tracten d'identificar mitjançant entrenament aquelles habilitats fonamentals per l'aprenentatge i la presència o absència de les quals determina els resultats. Actualment, estan treballant amb la transferència dels aprenentatges.

4. *El Potencial d'aprenentatge de Feuerstein (1979).*

Defineix que el funcionament deficient del subjecte és degut a l'absència o carència d'una experiència d'aprenentatge mediatitzat. Mitjançant l'exploració se li dóna la oportunitat d'aprenentatge mediatitzat i es podrà avaluar la modificabilitat del subjecte i l'educació que necessita. Aquest autor parteix d'un model de processament de la informació en tres fases: input, elaboració i output. Entenen que un mal funcionament cognitiu pot ser conseqüència d'una deficiència en una d'aquestes fases.

5. *Estratègies i estils cognitius de Witkin (1985).*

Els estils cognitius equivalen, per l'autor, a com el subjecte processa la informació, al mode característic d'operar. Per ell, l'interès recau en deixar de costat les diferències quantitatives amb altres subjectes per incidir en les diferències qualitatives i en el mode com s'aprèn.

6. I finalment, el *Model d'Integració de la informació de Das i col. (1994)* i d'on sorgeix directament la Teoria PASS de la intel·ligència i la qual, nosaltres considerem, una perspectiva del tot innovadora i que trenca amb tot el que s'havia dit fins aleshores, i

per tant, la que des del nostre punt de vista encerta plenament en la nostra concepció de la intel·ligència i per tant, l'adoptada des del Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista - Estratègic. I per tant, considerem que és important aprofundir més en aquesta teoria, ja que serveix de fonament de la present recerca.

#### **1.3.3.2.4.1. Teoria PASS de la Intel·ligència.**

La Teoria PASS de la Intel·ligència, com ja s'ha comentat amb anterioritat, va sorgir del **Model d'Integració de la Informació** elaborat per DAS, JP. i col. de la University of Alberta (Canadà) iniciat al 1975 quan varen formular una *Teoria del processament cognitiu de la Informació* la qual va quedar del tot perfilada en el 1979, i ampliada el 1994 sota el títol de **Teoria PASS de la Intel·ligència**<sup>12</sup>, concebuda, entre altres, a partir dels coneixements i anàlisi de lesions de Lúria (1973,1980) i la descripció dels processos cognitius humans dins d'un format de tres unitats funcionals.

Aquesta teoria té una concepció innovadora de la cognició i, evidentment tots els aspectes relacionats amb aquesta, és amb la qual es basa el **Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista - Estratègic (1998)** alhora de diagnosticar i intervenir cognitivament. És per això, que a continuació es presenten les idees fonamentals d'aquesta teoria amb més deteniment.

#### **1.3.3.2.4.1.1. Concepte d'intel·ligència.**

La innovació més rellevant és que es parteix d'un concepte recent d'entendre la forma d'aprendre, la intel·ligència en definitiva, i entesa com *un 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. La novetat radica en què la intel·ligència no és considerada quelcom estàtic i reduïble a un quocient, a un nombre. Aquesta nova concepció ens diu 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

<sup>12</sup> Extensament explicada en DAS JP, NAGLIERI JA, KIRBY JR. (1994) *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence.*

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, es considera 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.

Aquest concepte d'intel·ligència basat amb el **Model d'Integració de la Informació** pel que fa referència a la lectura diagnòstica i interpretació d'aquesta intel·ligència és entesa des d'un perfil cognitiu en termes de processos cognitius, que són Planificació, Atenció, Seqüencial, i Simultani, d'on sorgeix l'acrònim PASS. Per això, quan parlem en aquesta teoria de processos cognitius hem de tenir clar que es fa en aquests termes i no altres. És a dir, interessa conèixer quin tipus de processament domina l'infant o adolescent, com intenta resoldre els seus problemes i finalment, conèixer fins a quin punt és possible codificar el procés, i en definitiva, l'aprenentatge.

Cal tenir en compte que aquesta teoria, que està validada per una gran quantitat d'estudis experimentals, defineix el processament com el procés cognitiu resultant de l'acció de tres *unitats funcionals*, tal i com afirmava **Lúria (1973)**:

1.- la funció de la **primera unitat funcional** és la de regulació de l'excitació cortical i l'atenció.

- una "*atenció directiva i selectiva*". És a dir, quan a un subjecte se li presenta un conjunt d'estímuls multidimensionals i se li demana que estigui atent a una sola dimensió, la inhibició de respondre a altres estímuls i la fixació de l'atenció en la dimensió central depèn dels recursos de la primera unitat funcional.
  - A més, un individu *només* pot utilitzar els processos de les unitats funcionals segona i tercera quan està suficientment excitat i quan l'atenció està enfocada adientment.
-

- Per la teoria PASS això significa que *l'atenció i la planificació estan necessàriament correlacionades* ja que la primera sol estar sota el control conscient de la planificació. En resum, el nostre pla de conducta determina l'assignació dels nostres limitats recursos d'atenció.

2.- la **segona unitat funcional** codifica la informació utilitzant processos simultanis i seqüencials.

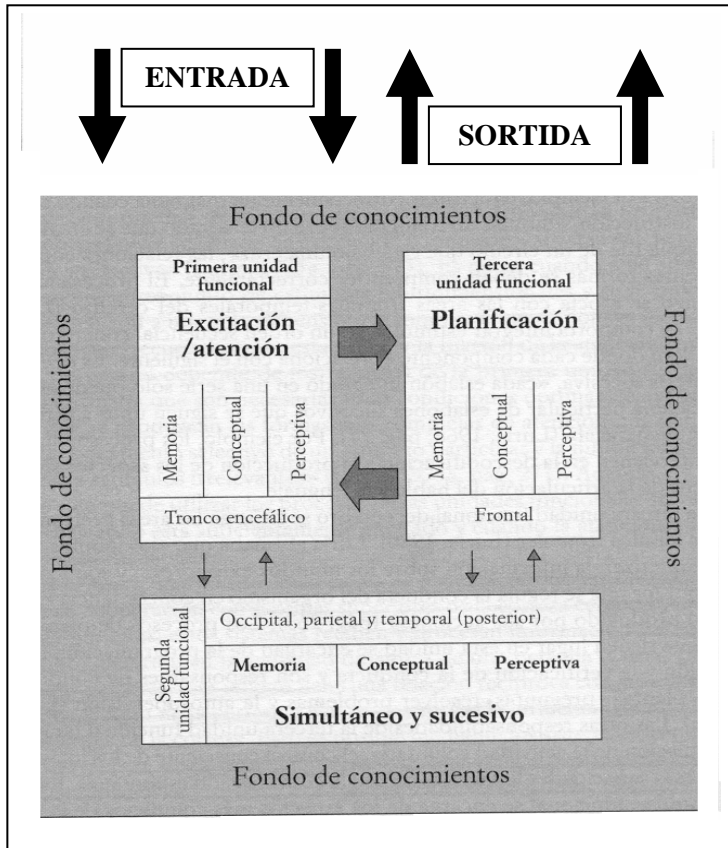
- és la responsable de la *recepció, la codificació i l'emmagatzement* de la informació que arriba de l'entorn exterior a través dels receptors sensorials.
- *Dues formes bàsiques* d'activitat integradora de la cortesa cerebral que tenen lloc en aquesta unitat: el procés simultani i el seqüencial.
- El *simultani s'associa a les àrees occipitals - parietals* del cervell i el seu aspecte essencial és el de reconeixement, és a dir, relacionar cada element amb els altres en qualsevol moment.
- El *seqüencial s'associa amb les àrees frontals - temporals* del cervell i comporta integrar estímuls en un ordre seqüencial concret on cada component es relaciona amb el següent.

3.- la **tercera unitat funcional** s'encarrega de la planificació, l' *autosupervisió i l'estructuració* de les activitats cognitives.

- es situa en les àrees prefrontals dels lòbuls temporals, segons Luria (1963).
- Els processos de planificació que tenen lloc en aquesta unitat s'encarreguen de la programació, la regulació i la verificació de la conducta i són responsables de conductes com plantejar preguntes, resoldre problemes i l' autosupervisió.
- Altres responsabilitats inclouen la regulació de l'activitat voluntària, el control conscient dels impulsos i diverses capacitats lingüístiques com la conversa espontània.
- S'encarrega d'aspectes més complexos de la conducta humana, fins i tot, la personalitat i la consciència (Das, 1980)

Vegeu l'esquema següent (DAS, J.P. i cols. 1998: 56):

Figura 1.3.1: El processament cognitiu segons PASS.



Així podem observar com la Teoria PASS, representada en la figura anterior, proporciona un model per conceptualitzar la competència o aptitud intel·lectual humana, entenent-la com un procés que s'inicia obtenint informació, "input", a través dels nostres ulls, oïdes, nas, pell, llengua i òrgans interns. Quan la informació sensitiva- sensorial és posada a analitzar, llavors, s'activen els processos centrals. Hi ha quatre mecanismes o processos centrals entesos com a processos cognitius PASS: *Planificació (P)*, *Atenció - Alerta (A)*, *Simultani (S)* i *Seqüencial (S)* que formen l'acrònim PASS, i els quals estan associats a diferents parts del cervell. En concepció PASS, la planificació està suportada per el còrtex prefrontal, l'atenció per el lòbul frontal i estructures subcorticals amb inclusió del sistema reticular ascendent, el seqüencial per el lòbul frontal que inclou, per exemple, l'àrea de Broca i el lòbul temporal que inclou l'àrea primària auditiva i l'àrea de Wernicke, i el simultani per el lòbul occipital amb la seva àrea primària visual i el lòbul parietal.

A aquests processos es sumen, la base del *coneixement* format per les experiències i aprenentatges previs, el món *emocional* i les *motivacions* com elements d'immersió per que la informació sigui processada. Els quatre processos, per tant, s'activen en el



context d'una base de coneixements individual. És com si els processos PASS estiguessin flotant en el mar dels coneixements adquirits, i els quals els podem entendre com:

- **Planificació:**

És la funció cognitiva 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. És a dir, la resolució de problemes segons la ment humana té lloc segons tres opcions: primera, efectuar una recerca o indagació d'un recurs operacional; segon, efectuar un anàlisi "*means-end*", consistent en què davant d'un objectiu cal buscar recursos operatius en la base del coneixement per arribar a una màxima aproximació, mitjançant assaigs; i tercera, efectuar una recerca en una direcció determinada fins a certa profunditat, i només si fracassa se n'assaja un altre. Malgrat tot, la creença sobre la relació entre la resolució de problemes i la planificació és quasi oposada a aquesta postura: la planificació és un procés regulador més general i penetrant que la resolució de problemes, essent la resolució de problemes part d'un procés de planificació. En altres paraules, la planificació s'orienta cap al futur mentre que la resolució de problemes s'orienta vers a problemes existents. Una persona que planifica bé selecciona i manipula el seu entorn per crear els problemes més apropiats.

Els conceptes de pla i d'estratègies es solen utilitzar indistintament. Quan Bruner et al. (1956) van introduir el terme *estratègia* en la psicologia cognitiva, la van definir com "*un model de decisió en l'adquisició i utilització d'informació que serveix per complir certs objectius*" (p. 54). També van destacar que les estratègies no són fixes i que probablement s'aprenen. A més, van destacar que una estratègia pot no ser conscient i que el fet que ho sigui o no és bàsicament irrellevant. En conclusió,

podríem dir que els plans són unitats d'anàlisi més àmplies que les estratègies. Però les estratègies també es poden conceptualitzar com plans. Per tant, la utilització indistintament dels termes pla i estratègia és permisible sempre i quan la formació d'estratègia sigui coherent amb la definició de la planificació com un procés cognitiu. Es tracta d'una precisió important perquè creiem que algunes estratègies es poden formar sense que l'individu sigui conscient d'això mentre que l'individu és conscient dels plans almenys en algun moment del seu desenvolupament.

Així doncs, s'entén la metacognició com el coneixement que té una persona dels seus estats i processos cognitius. Potser el coneixement metacognitiu hauria de veure's com a part del fons de coneixements a partir del qual opera la planificació, mentre que el procés de planificació inclou la regulació de processos cognitius.

Des de la concepció PASS s'entén que hi ha tres nivells de planificació (Das, Kar, Parilla, 1998: 59-60):

1.- el nivell *planificació d'activitats*: En el nivell d'activitat, la planificació es pot conceptualitzar com un mètode per complir objectius generals de la vida d'una persona com l'autorealització, la millora personal, l'educació, el desenvolupament d'una carrera o planificar la manera de viure després de la jubilació. Es pot utilitzar per explicar la conducta d'una persona en general.

La planificació d'activitats consisteix en mediar entre les fites vitals d'una persona i el món extern i objectiu.

2.- el nivell de *planificació d'accions* és equivalent a la resolució de problemes. S'orienta a aconseguir una meta particular o a resoldre un problema determinat.

La planificació d'accions pot comportar formar una representació mental del problema, de les limitacions de la planificació, de la fita i del curs d'acció a seguir, a més d'executar el pla resultant i controlar tot el procés.

3.- el nivell de *planificació d'operacions*, els plans són equivalents a estratègies i tàctiques i consisteixen en treballar per solucionar un problema d'acord amb les limitacions imposades per la tasca. Ha de satisfer les condicions específiques associades amb una tasca i que, en conseqüència, s'orienta cap al present. Comportar formar una representació de la tasca i de les condicions, escollir les operacions possibles a realitzar i regular la conducta en conseqüència. Comporta formar una

representació de la tasca i de les condicions, escollir les operacions possibles a realitzar i després executar aquests passos.

Segons la definició que hem perfilat, planificació i pla són termes genèrics que es refereixen a qualsevol dels tres nivells d'anàlisi mentre que la resolució de problemes es refereix principalment als nivells d'anàlisi de la operació o de l'acció. Les estratègies i les tàctiques només intervenen en el nivell d'anàlisi de l'operació. També caldria destacar que la nostra conceptualització de l'activitat està més en consonància amb la de Vygotski (1972) i que emfatitza més el paper de l'activitat cognitiva simbòlica que el de l'activitat material destacada per Leontiev (1978). La consciència i el coneixement de la cognició són pertinents per tots els aspectes del procés de planificació (Das et al., 1994). La planificació conscient implica que l'individu és conscient dels seus processos cognitius i té capacitat per regular-los. En aquest sentit, la metacognició és un requisit previ per la planificació.

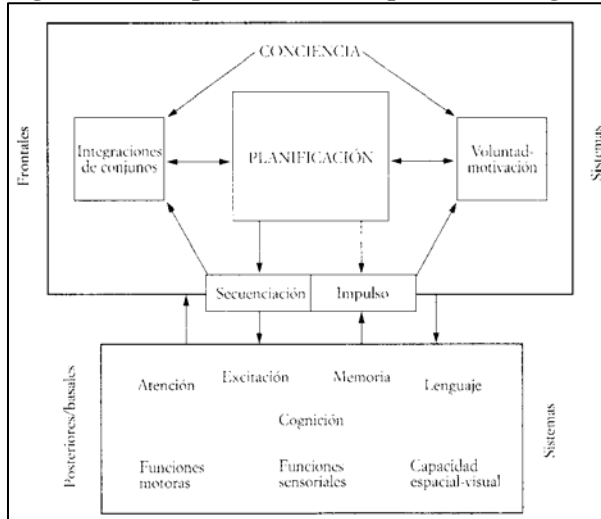
Planificació inclou components que no estan necessàriament presents en la resolució de problemes. Un d'aquests components és la previsió.

La planificació implica la generació d'estratègies de previsió, Anderson (1993:167): "Si es pot demostrar que un sistema reordena una seqüència preferida d'accions en previsió d'un conflicte de metes, llavors és que el sistema està planificat."

Per la exploració de la planificació, es valora el *temps de resposta*, però tenint present que la planificació, en concepció PASS, no és velocitat de "pensament" en acció sinó que el temps que tradueix la planificació és temps per decidir ("decision time", Das, 1979,1994). És a dir, el temps utilitzat per executar un pla és diferent del temps utilitzat per executar altres accions.

Per això, es considera que la planificació s'expressa en el *acte*, concretament en la estratègia. La planificació proporciona a l'individu els mitjans per utilitzar eficientment el *processament simultani i el seqüencial* en les tasques que estan en el focus de l'*atenció*. Així es concep:

**Figura 1.3.2: El processament de planificació segons PASS.**



Per comprendre la planificació com a procés cognitiu, és útil examinar amb més detall la seva base neurològica. La planificació s'associa clarament amb els lòbuls frontals, especialment amb la cortesa prefrontal. La zona prefrontal té el número més gran de connexions amb altres parts del cervell, incloent els lòbuls parietals, temporals i occipitals, que són responsables de codificar la informació (simultani i seqüencial) i amb les zones subcorticals, que són responsables del manteniment de l'excitació. Donades aquestes connexions, és raonable suposar que, en el nivell cognitiu, la planificació pot exercir control sobre altres funcions cognitives.

Cal destacar que, si bé la planificació és una funció dels lòbuls frontals, això no significa que els lòbuls frontals siguin capaços de suportar independentment una activitat tan complexa. Vegem el cervell i la seva estructura per tal de situar-nos més clarament:

**Figura 1.3.3: Principals regions del cervell.**

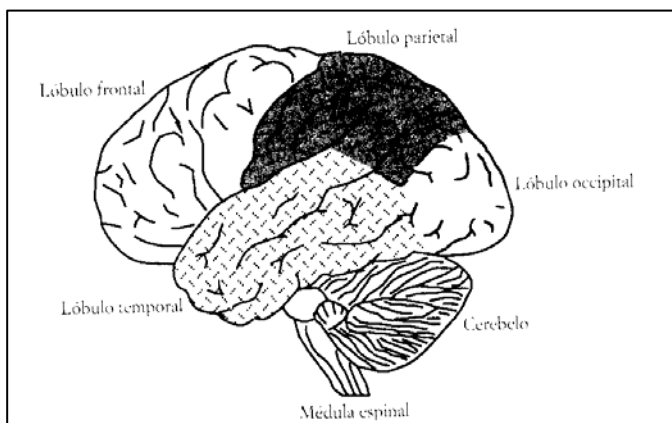
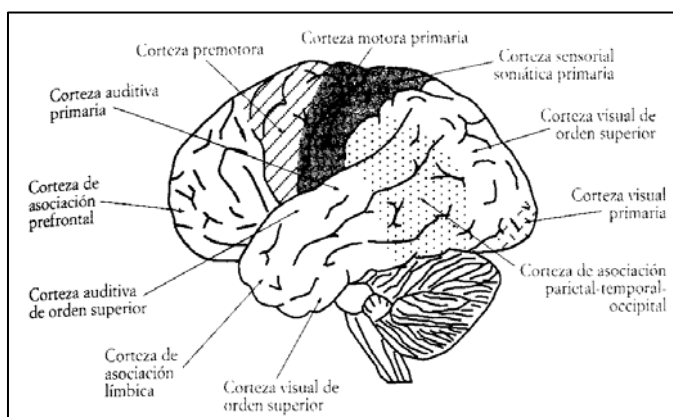


Figura 1.3.4: Detall de les regions funcionals dels lòbuls frontals, temporals, occipitals i parietals.



- **Atenció:**

És una activitat psíquica necessària per la conscienciació dels coneixements. Aquesta pot ser *sostinguda* (l'atenció mantinguda sobre un focus d'informació durant un període de temps ininterromput) i *la selectiva* (que pot ser focalitzada, i és aquella a través de la qual es centra l'atenció en allò que ens interessa ignorant la resta). Els automatismes no són conscients i per això, no requereixen l'esforç de l'atenció. L'acte automàtic pot ser innat, però també, adquirit i après. La capacitat d'atenció està lligada a la capacitat d'intel·ligència. L'atenció podria respondre a la llei biològica d'economia d'esforç.

Alhora d'interpretar les investigacions que parlen de l'atenció, hem de tenir present que l'atenció com a procés en concepció PASS s'ajusta, bastant al que s'entén en la literatura **com atenció selectiva en contraposició a l'atenció mantinguda o vigilància o "sustained attention" i al "arousal"**. L'atenció selectiva en concepció PASS és una atenció controlada i voluntària, amb participació del còrtex cerebral per tant, en contraposició a l'atenció automàtica. L'atenció selectiva es caracteritza per seleccionar la informació sobre la qual focalitzar l'atenció, per resistir-se a la distracció i per ser capaç de canviar de focus segons la demanda. Pot dir-se que el "arousal" o estat d'alerta és subcortical en tant que l'atenció, pròpiament dita és també cortical, concretament frontal. Ambdós funcions interactuen. Cal insistir en què la única atenció com a procés que ha pogut ser individualitzada, en base a la metodologia PASS, és l'atenció del tipus que precisem.

L'atenció selectiva pot explorar-se en el procés d'incorporació ("*input*") i codificació de la informació o en el moment de sortida o resposta ("*output*").

Per altre part, sabem que la pràcticament totalitat de les proves dissenyades per mesurar l'atenció, excepció feta del "stroop test" sobre el que existeix un estudi neuropsicològic interessant per part de Bench CJ i cols. (1993), mesuren quelcom que ha estat definit com atenció en base a les característiques de la prova, però que no correspon en absolut amb l'atenció PASS entesa com a processament central de la informació. Sabem que moltes d'aquestes proves ideades per mesurar la denominada atenció mesuren processament planificació PASS. Per tant, no sabem en quina mesura apareix el còrtex prefrontal lateral en aquestes investigacions com a conseqüència del component de la prova creada per mesurar la memòria de treball o com a conseqüència del componen de la prova per mesurar la denominada atenció.

- **Processament simultani:**

Es diu que hi ha un processament simultani quan el *subjecte processa la informació d'una manera global, holística i visual* donant un sentit a tot i no a les parts. El processament simultani adquireix coneixement de la informació, "com un tot", és a dir, integrat (vist i recordat en el espai) i per tant, equival a ser percebut amb totes les seves interrelacions. Un processament simultani té lloc quan per exemple mirem un quadre i el contemplem en la seva totalitat. En el camp educatiu, seria per exemple: entendre les idees centrals d'una història, comprendre significats, habilitats per utilitzar diagrames i esquemes, etc. Es serveix de l'espai físic o imaginat per la seva elaboració.

L'acte del processament simultani requereix la utilització de la *memòria a llarg termini*, que li permet establir les relacions de les parts amb el tot conegut, i com a tal és equiparable a la unitat (un codi = una unitat) i per tant, només ocupa un espai en la memòria de treball a curt termini, el que suposa molta informació en poc espai.

És important tenir en compte, que el tipus de processament és independent que la prova sigui presentada per via visual o verbal - auditiva, independentment, fins i tot, que la informació que es presenta sigui en forma seqüencial o simultània.

- **Processament seqüencial:**

*Implica seqüencialitat, temporalitat, donant sentit a les parts i no a la totalitat.* En la seva aplicació al camp educatiu, el processament seqüencial s'expressa en activitats com la de la memorització de números i de paraules, l'associació entre lletres i sons, seguir pas a pas el mètode científic, etc. El processament seqüencial adquireix coneixement conscient de la informació com una relació lineal seqüencial, temporal (abans o després de ). Està relacionat amb la memòria a curt termini. És a dir, el coneixement seqüencial no requereix la utilització de la memòria a llarg termini, cada element de la seqüència ocupa un espai que gasta molt memòria a curt termini. Cal dir, que ni el simultani ni el seqüencial són equiparables a la memòria a llarg termini i la memòria a curt termini.

Finalment és important tenir clar que un processament no és purament *simultani o seqüencial* sinó que es tracta del predomini d'un processament o l'altra, per tant, són complementaris. Ara bé, a partir d'un cert nivell de complexitat es requereixen ambdós modalitat de processament per a totes les accions cognitives. Per tant, la intel·ligència funciona com un tot, integralment, de manera que la informació arriba en forma de sensacions (vista, oïda, tacte) i es processa, es codifica en forma temporal - seriada o espacial - simultània. Això implica donar-li significat, comprensió per tal d'elaborar el concepte. A partir d'aquí es té la matèria per elaborar raonaments que, en última instància, són una planificació de l'acció a portar a terme. Tot això passa de forma interactiva.

#### **1.3.3.2.4.1.2. Concepte de memòria.**

En termes PASS es concep que un cop arribada la informació al sistema nerviós central, té lloc el processament pròpiament dit, el que constitueix l'essència de l'aprenentatge i memorització. La *memòria*, com *activitat psíquica* imprescindible per l'adquisició de coneixements. Des del punt de vista pensant, funcionem de manera que en incorporar un nou coneixement necessitem una memòria. La *memòria a curt termini*, *memòria primitiva i memòria de treball*, o *memòria immediata*, que és com *memòria - RAM* dels ordinadors, que manté un coneixement a curt termini. I per altra banda,

trobem la *memòria a llarg termini*, que seria com el "disc dur" de l'ordinador, que emmagatzema els records. El conjunt de records constitueix la base del coneixement adquirit, que s'utilitza constantment com a referència (comparació) per l'adquisició de nous coneixements. *Per tant, s'entén que dels processos s'arriba a la memorització com un element que pot ser present en cada un dels processos i no com a aïllat i independent.* Així per exemple: si la persona explorada aprèn i memoritza la seqüència pura, després d'haver-la escoltat sense més està utilitzant el seu processament seqüencial. Aquesta capacitat de memorització està limitada, en la majoria de les persones a entre set i nou dígits o unitats d'informació. Ara bé, si ho fa fent paquets o blocs, per exemple 52 23 24, llavors està utilitzant el processament simultani per memoritzar i aprendre el bloc. Cada paquet o bloc és un tot, i per això, queda gravat en la nostra ment com un conjunt de relacions o associacions. Aquesta forma de fer ha permès que la seqüència de sis dígits es converteixi en un demanda de només tres dígits o unitats d'informació seqüencials, amb el que guanyem en capacitat de memòria perquè les tres unitats contenen la mateixa informació que les sis primeres unitats. Si la persona vol memoritzar per altres ocasions, pot posar en marxa estratègies com la següent: "52 és 25 al revés i 25 és el consecutiu de 23 i 24": planificació. Tota aquesta operació mental passa en el concurs del quart processament, l'atenció que permet mantenir un estat de consciència focalitzada i selectiva.

Un exemple per entendre la concepció PASS de la memòria és l'anàlisi del que passa quan valorem la memòria a curt termini de tipus verbal. *Per això, podem recórrer a una prova consistent en "repetir verbalment una sèrie de dígits que són dits per l'explorador de forma verbal".* El resultat d'aquesta tasca se l'ha denominat tradicionalment **memòria auditiva**. És a dir, si la persona repeteix correctament la sèrie que ha escoltat prèviament, se li diagnostica una **bona memòria verbal**, si no és així i només pot recordar alguns dels dígits o comet errors en l'ordre preestablert, se li **diagnostiquen dificultats en la seva memòria verbal**. Observem que es tracta de recordar un nou coneixement o saber que obliga a la utilització de la memòria a curt termini (o memòria de treball) sense intervenció de la memòria a llarg termini. En aquest cas, des de la concepció PASS es considera que: la via d'accés és la via auditiva i la informació que accedeix per aquesta via obliga, en absència de referències espaials pròpies de la via visual, a la persona a utilitzar el seu



processament seqüencial (aprendre i memoritzar utilitzant simplement la relació lineal de la sèrie o seqüència, és a dir, no hi ha més relació entre els elements (dígit) que el “d’anar un darrera l’altre (522324) accedint per via auditiva”). La situació seria diferent en el supòsit que la informació, una sèrie de dígit, accedís per via visual, per exemple a partir d’un paper amb la seqüència impresa. En aquest cas es sol parlar de **memòria visual espacial**. En canvi, des del PASS, la informació visual és espacial i el que és espacial tendeix a processar-se de forma simultània encara que, no tot lo auditiu es processa seqüencialment ni tot lo visual es processa simultàniament. És a dir, la seqüència impresa pot ser apresada i memoritzada gravant la imatge o figura de la seqüència impresa. *Per exemple: la visualització d’una pel·lícula serà processada amb utilització del simultani en lo referent a una escena contemplada com un quadre, com un tot, com una superfície amb contingut interrelacionat, conjunt d’associacions però una seqüència d’escenes serà, probablement al menys en part, processada utilitzant el processament seqüencial, consistent en aprendre i memoritzar la seqüència, com a tal, sense altre relació o associació que la seqüència mateixa.*

Arribats a aquest punt, creiem que ja hem il·lustrat la inexactitud de la terminologia quan parlem de **memòria auditiva, memòria verbal o memòria visual espacial**, segons la concepció PASS. Són termes purament descriptius de l’acte exploratori en què consisteix cadascuna de les proves. Els processaments, en canvi, són maneres d’operar mentalment per aprendre.

Per tant, es considera que és molt important recordar ja que memoritzar és una activitat cerebral diferent, conceptualment, que processar la informació. Per memoritzar cal processar i per processar cal utilitzar la memòria, però una i altra activitat neurològica no són sinònims com tampoc ho és la memòria i l’aprenentatge. (Mishkin M, Appenzeller T, 1991). Si que es poden considerar sinònim, en canvi, processament cerebral de la informació i l’aprenentatge. De fet, això és congruent amb el concepte PASS que diu que la memòria no és un processament cerebral sinó que és una capacitat cognitiva diferent de la que es serveixen els processaments.

### 1.3.3.2.4.1.3. Concepte d'aprenentatge.

La creença que fonamenta aquesta *Teoria d'Integració de la Informació* és que la intel·ligència es defineix en termes de procés i no de resultat; per tant, el que 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.

I per tant, considera que per tal que l'aprenentatge sigui significatiu i rellevant cal que es aquest es caracteritzi per ser inductiu, per descobriment, internalitzat i transferible essent aquest proper a la realitat del subjecte. Aleshores, aquesta nova concepció que parla en termes de processament cerebral de la informació (accedeix al sistema nerviós central per les diverses vies d'accés possibles, a saber, visual, auditiva, tàctil, etc. i on el processament és independent de la via d'accés i de la via de sortida de la informació). Així doncs, PASS entén que la via de sortida de la informació també té importància. És a dir, es concep que totes les conductes són conseqüència d'unes creences o conviccions, i aquestes finalment 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 denominen cognició que accedeix al sistema nerviós central per les diverses vies d'accés possibles, a saber, visual, auditiva, tàctil, etc. posant èmfasi en el que succeeix, en termes dels quatre processos cognitius PASS (planificació, simultani, atenció, seqüencial), i no tant com es produeix l'entrada o sortida d'informació. És per això, que quan es detecten dificultats d'aprenentatge, des d'aquesta perspectiva, es prioritza conèixer quins són els processos cognitius de la persona per després poder determinar si aquestes dificultats tenen una base cognitiva que les justifiquin, i poder dirigir la intervenció a la utilització correcte dels processos cognitius d'acord amb el seu perfil cognitiu. És important, tenir en compte que molts nens tenen dificultats d'aprenentatge perquè no coneixen quin és el seu perfil cognitiu i quina és la seva millor manera d'aprendre segons aquest, fet que els perjudica en l'adquisició de coneixements.

Des d'aquesta perspectiva també es parla de l'existència de l'aprenentatge inconscient. A través d'una investigació realitzada per el metge francès Claparede arriben a la conclusió principal que durant aquesta havia succeït un aprenentatge inconscient consistent en la memorització inconscient d'una associació (metge, estrenyer mà i dolor). Aquesta investigació examinava els circuits neurològics del processament del dolor psíquic:

*L'experiència més clàssica per que fa referència al processament del dolor és la del cas del metge francès Claparede. Va consistir en una pacient que havia perdut la memòria com a conseqüència d'una lesió frontal. Ta era que el metge la saludava ara i marxava i tornava al cap d'uns minuts i ja no el reconeixia. Un dia, al saludar-la estrenyent-li la mà hi va ocultar una xinxeta en el seu palmell de forma que en estrenyer-li la mà es punxés. En repetir l'experiència de sortir i tornar minuts més tard la pacient seguia sense reconèixer-lo però ja no volia donar-li la mà.*

Fixeu-se que es tracta d'un excel·lent exemple d'aprenentatge inconscient. Efectuat l'aprenentatge inconscient, es produeix una conducta de gènesis o processament inconscient davant l'entrada d'informació, en aquest cas el fet "d'estrenyer la mà del metge, acte associat a l'experiència de la punxada". L'experiència apresada i memoritzada determina la posada en acció del mecanisme de perill amb la consegüent conducta d'evitació, això és, no donar la mà, en forma d'acte automàtic de defensa.

#### **1.3.3.2.4.1.4. Concepte de memòria i aprenentatge.**

Finalment, un altre dels conceptes bàsics que defineix a la Teoria PASS de la Intel·ligència és la clara diferenciació entre memorització i aprenentatge. Aquesta diferència va ser demostrada científicament arrel de diverses investigacions i estudis de lesions en animals, però potser l'avenç més important és que també se'n feren amb humans comportant, totes aquestes, una rellevància per a la consolidació dels

fonaments teòrics de la Teoria PASS de la Intel·ligència. Algunes d'aquestes investigacions foren:

- *El pacient de Milner, 1957, tenia amnesia anterògrada fonamentalment però la deducció més important, potser, a la nostra manera de veure-ho és que es demostrava que es pot perdre la memòria i, en canvi, ser capaçs d'aprendre nous coneixements encara que es tingui la capacitat de mantenir-los en la memòria a llarg termini. És un exemple, de la diferència entre aprenentatge i memòria. El pacient de Milner era capaç, practicant, d'arribar a copiar correctament una imatge invertida, per exemple "ednarg" reproduint-la sense invertir "grande". Aquesta prova implica processament espacial. Malgrat això. Eren incapaços de recordar a llarg termini que havien realitzat la prova. Aquesta prova es coneix com prova d'habilitat manual. El concepte de prova d'habilitat manual fa referència que la sortida d'informació és no verbal. Es parla de memòria de procediments en el sentit que permet conductes del tipus d'habilitats manipulatives.*
- Corkin, 1968, va demostrar que el mateix pacient de Milner era capaç, amb pràctica, de resoldre una prova, també considerad d'habilitat manual, consistent en mantenir un bolígraf fixa sobre un punt que està sobre una taula que gira contínuament.
- Cohen, 1980, Cohen i Squire, 1980, Cohen i Corkin, 1981, van demostrar amb el mateix pacient de Milner que aquest era capaç de resoldre trencaclosques i problemes matemàtics a base de practicar. Demostraren en definitiva, que era capaç d'aprendre i d'aplicar estratègies el que, en concepció PASS, és planificació.

Com ja hem dit, les investigacions anteriors basades en l'estudi de resolució de proves suposaren un pas més en el progrés del coneixement perquè establien una clara diferència entre memorització i aprenentatge. Podríem dir que l'aprenentatge és processament cerebral d'informació en tant quan la memòria es serveix o utilitza els processaments. A més, es demostrava que la manera de produir la conducta o acció és quelcom que no ens parla de com té lloc el processament cerebral de la informació el que constitueix un altre dels principis de la teoria PASS quan afirma que el processament central de la informació és independent de com entra –visual o auditiva- la informació i de com surt –verbal o no verbal- la mateixa (això passa amb

qualsevol dels quatre processos). És a dir, es pot tenir afectada la producció verbal, tenint conservada la producció manipulativa. Dit en altres termes, si afectada la producció verbal explorem el processament central, memorització /aprenentatge, requerint una resposta verbal, conclourem erròniament sobre el processament central.

Com a conseqüència es pot dir que les proves ideades per detectar la memòria de treball semblen detectar processament planificació PASS. Les investigacions realitzades amb tècnica PET demostren l'activació del cervell anterior amb participació destacada del còrtex frontal i del cervell posterior no frontal tan quan s'explora la memòria a curt termini com quan s'explora la memòria a llarg termini. De fet, això és congruent amb el concepte PASS que diu que la memòria no és un processament cerebral sinó que és una capacitat cognitiva diferent de la que es serveixen els processaments.

#### **1.3.3.2.4.1.5. Com a conclusió...**

Havent fet aquesta pinzellada general de la Teoria PASS i on hem explicat varis dels seus conceptes bàsics, considerem important presentar un quadre on es resumeixen molts d'aquests aspectes i altres que no han estat esmentats gaire extensament. Vegem-lo: (PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA,C., 2000:64)

#### **QUADRE-RESUM CONCEPTES BÀSICS:**

- Existeix un mecanisme neurològic que dóna suport a les memòries.
- Existeixen diferents mecanismes, això és , diferents memòries.
- Els mecanismes de memòria, és a dir, les memòries són quelcom diferent als mecanismes de processament cerebral de la informació PASS.
- Les memòries treballen amb tots els processaments, en tan que cada processament és independent dels demés processaments.
- La funció neurològica memòria, és també, diferent de la funció neurològica aprenentatge perquè l'aprenentatge és processament cerebral PASS
- Existeix una memorització conscient i una memorització inconscient.
- Existeix un aprenentatge conscient i un aprenentatge inconscient.
- Existeix un processament PASS conscient i un altre inconscient.
- El processament PASS conscient és suportat per un mecanisme neurològic tipus circuit amb centres neurològics preferents, a mode de nusos de xarxa constituïts per el còrtex prefrontal lateral per la planificació , còrtex frontal i subcòrtex per l'atenció, còrtex frontal i temporal per el seqüencial còrtex occipital i parietal –cervell posterior- per el simultani.
- Els circuits neurològics que donen suport a la memorització inconscient amb aprenentatge inconscient són diferents i són subcorticals.

### 1.3.3.2.4.2. Bateries.

En un primer inici, i des de la perspectiva cognitiva, per a la valoració del processament cognitiu, Kaufman i Kaufman (1983) van idear un instrument, un test: *K-ABC: Kaufman Assessment Battery for Children*. Aquest test va ésser presentat als EUA a l'any 1983 com una alternativa a les Escales Weschler d'Intel·ligència amb el seu intent de valorar la intel·ligència com a procés i no com a producte; el K-ABC explora la intel·ligència de nens/es a partir dels dos anys i mig fins a 12 anys i entén el processament de la informació en els mateixos termes en què ha estat definit per Das i col.: una combinació personal de procés seqüencial i simultani.

Aquest test consta d'una escala de processament seqüencial (mesurat a través de proves verbals), un altre per el simultani (mesurat a través de proves no verbals) i ambdós es fonen per l'obtenció del processament mental compost. La versió original també presenta una sèrie de subtest per l'avaluació del rendiment.

En un inici es va veure positiu la seva utilització perquè: esdevenia una eina útil per la valoració del processament de la informació en termes de simultaneïtat i seqüencialitat. El poder de discriminació de la bateria semblava acceptable sobretot en detectar problemes de processament; eren conscients que les coses no passen d'igual forma respecte el processament seqüencial i simultani, és a dir, semblaven apuntar-se diferències de tipus qualitatiu.

Però més endavant (1994), Das i Naglieri van elaborar la **Teoria PASS de la Intel·ligència** on es postula que els humans quan aprenem ho fem segons quatre operacions mentals, com programes d'ordinador, que encara que interactuen contínuament, poden ser independitzats i valorats per separat. La operativitat d'aquesta teoria ve donada per l'existència d'una bateria, coneguda com **DN-CAS** (*Das&Naglieri: Cognitive Assessment System*, 1997). La seva estandarització i normalització es dona perquè comporta una tècnica o procediment ben establert, repetible i objectiu. Els fonaments teòrics es basen en la psicologia cognoscitiva i en la neuropsicologia. Per tant, en aquesta bateria ideada per tal de valorar la intel·ligència entesa des de la **Teoria PASS del intel·ligència** hi queden ben definides quatre formes d'operar mentalment que són identificables i valorables amb

una prova creada per a tal efecte: planificació, simultani, atenció, seqüencial. Exposem doncs amb què consisteix aquesta bateria. Des del sorgiment d'aquest test, aquesta Unitat l'ha estudiat i valorat molt, fins al punt de fer-ne una traducció catalana. Així, s'ha fet un nou pas endavant. Es deixa "enrera" el K-ABC per iniciar un nou procés amb el DN:CAS. Així doncs, actualment els casos en què cal intervenir en el *processament cognitiu i de l'aprenentatge* s'utilitza com a eina de diagnòstic aquest test recent.

Així doncs, el DN:CAS<sup>13</sup> és una bateria d'orientació amb l'objectiu d'avaluar el processament cognitiu en infants i adolescents d'entre cinc i disset anys. Basada en la Teoria PASS de la intel·ligència (Das, et al., 1994) aborda l'avaluació de cadascun dels quatre processos cognitius: planificació, simultani, seqüencial i atenció. A cadascun d'aquests processos els hi correspon una escala en la bateria.

El DN:CAS es presenta en dos formes: la Forma Estàndard i la Forma Bàsica. Cadascuna d'elles està composta per Escales de Planning, Atenció, Seqüencial i Simultani (PASS). La diferència entre ambdós formes és que la Forma Estàndard hi ha tres subtest per cadascuna de les escales, mentre que en la Forma Bàsica hi ha dos subtest per a cadascuna d'elles. Tots els subtest tenen una mitjana de 10 i una desviació estàndard de 3; per les Escales, la mitjana és de 100 i la desviació estàndard de 15.

És important destacar que tots els subtest de la escala de planning contempnen la possibilitat d'observar si l'infant o adolescent utilitza les estratègies més idònies per la solució de cadascun dels problemes que se li presenten. L'observació d'aquestes estratègies ens donarà la informació sobre la manera individual de respondre als ítems, és a dir, sobre com s'ha obtingut la puntuació de cada subtest (procés). Aquesta informació ens pot ajudar a entendre com l'infant o adolescent respon als estímuls; quan la comparem amb el tipus d'estratègies utilitzades per els subjectes de la mostra de la bateria, ens pot donar raons per explicar una particularment alta o baixa planificació.

Aquesta avaluació d'estratègies es subdivideix en dues parts: estratègies observades i estratègies relatades.

---

<sup>13</sup> Aquesta bateria serà extensament explicada més endavant en l'apartat de la metodologia.

- *estratègies observades*: les que el professional observa i anota en forma de com la persona resol els ítems.
- *estratègies relatades*: són les que s'obtenen mitjançant una manifestació verbal de l'infant o adolescent, un cop acabat la resolució del subtest. Per això es pregunta: *em podries explicar com ho has fet per resoldre-ho?*. És necessari observar i interpretar tant la resposta verbal com la no verbal (gestual, corporal, etc.).

A partir d'aquestes lectures és important saber quina lectura efectua l'infant o adolescent del seu procés i de quina manera l'efecte o influeix tant en la seva cognició com en altres àrees: per exemple, a nivell emocional.

#### **1.3.3.2.4.3. Programa d'intervenció.**

D'acord amb el concepte d'intel·ligència i aprenentatge de la Teoria PASS es va començar a idear un programa per tal d'intervenir d'acord amb els principis que la regeixen. Així, l'objectiu principal de la intervenció és ajudar a solucionar o millorar problemes d'aprenentatge en una concepció àmplia i d'acord amb els quatre processos cognitius PASS. Per això podem dir que l' "entrenament" PASS que no és un "entrenament" basat en la repetició d'allò que es pretén millorar com, per exemple, "*repetir cent vegades una paraula que es pronuncia incorrectament*". Pel mateix, tampoc és la repetició imitativa de l'acte de la pronunciació perquè el problema no està en l'articulació de l'acte mental sinó en el procés d'ideació, que és un fenomen cognitiu. Pel contrari, l' "entrenament" PASS 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. Allò té lloc per un fenomen mental que denominem transferència e internalització que és quelcom no tangible, com correspon a un fenomen psíquic, però verificable científicament.

I per tant, el programa ideat respon a aquesta concepció. Estem parlant del **P.R.E.P. (PASS Reading Enhancement Program)**<sup>14</sup> de Das, JP., basat en teories

---

<sup>14</sup> Aquesta programa d'intervenció serà extensament explicada més endavant en l'apartat de la metodologia.



àmpliament acceptades sobre el desenvolupament del nen i la psicologia cognitiva. El seu objectiu és millorar les estratègies de processament d'informació, a saber, *processament simultani i seqüencial* que serveixen de base a la lectura, mentre que al mateix temps evita l'ensenyament directe instructiu de les habilitats de lectura de paraules. El PREP està basat, també, en la creença de que la *transferència dels principis* pot tenir lloc més fàcilment mitjançant l'experimentació de les tasques i el descobriment mediat en lloc de l'ensenyament directa i aprenentatge de regles. En conseqüència, el programa està estructurat tal que s'aprenen tàcitament estratègies que són adquirides de manera tàcita i no a través d'instruccions directes. Així, els qui fan el PREP és probable que utilitzin de manera adequada aquestes estratègies auto - apreses. *L'atenció i la planificació* són també part de cada tasca. En concret, es requereix i es fa servir l'atenció per a realitzar cada tasca i s'impulsa la planificació animant a que el nen doni amb les seves pròpies estratègies al temps que es veu immers en discussions, tant durant la realització com després.

La part global inclou tasques estructurades sense relació amb la lectura que requereixen l'aplicació d'estratègies simultànies o seqüencials. Aquestes tasques també fan possible que els nois internalitzin les seves pròpies estratègies, facilitant així la transferència (Das, Mishra y Pool, 1995). Les tasques pont impliquen la mateixa demanda cognitiva que les tasques globals i suposen un entrenament en el processament d'estratègies simultànies i seqüencials estretament relacionades amb la lectura i pronunciació (Das, Naglieri y Kirby,1994). Animen als participants a desenvolupar les seves pròpies estratègies, posant atenció en allò que és rellevant i deixant de costat els ítems o esdeveniments irrelevants.

Les tasques globals comencen amb un contingut que és familiar i no provoca temor de manera que l'adquisició d'estratègia té lloc a petits passos (Das y cols.1994). La dificultat s'introdueix gradualment i només després de l'èxit en el contingut més fàcil. A través de la mediació verbal que té lloc mitjançant la discussió concreta de les estratègies utilitzades, les parts global i pont del PREP animen als nois a aplicar les seves estratègies en les tasques acadèmiques com la descodificació de paraules. Les tasques globals i pont estan dividides en tres nivells de dificultat. Això fa que el

---

noi avanci en el desenvolupament d'estratègies i aquells que ja disposen d'estratègies d'èxit poden començar en el nivell adequat.

Tres idees essencials cal tenir present d'aquest programa d'intervenció:

(1) la microgenètica, això és, observar en les coses petites com tenen lloc un canvi en la conducta a mida que el noi/a experimenta un aprenentatge. No hauríem d'oblidar que la intervenció és, abans que res, una experiència d'aprenentatge i és important saber no només quan succeeixen els canvis en la conducta sinó, també, com succeeixen els mateixos. Les estratègies del noi/a varien i es barregen unes amb altres. La raó del canvi d'estratègia radica en el noi/a en tant al menys com en la tasca mateixa. Els nois/es disposen de moltes estratègies mentre realitzen la tasca i aquestes estratègies estan en competició entre sí. La competició es resolt amb la pràctica que suposa que el noi/a aprèn a assajar la tasca en la forma més convenient tenint present antecedents i temperament. Les estratègies són plans, en realitat, i, per tant, l'observació de petits detalls amb respecte als canvis ens permet descobrir a través d'una finestra el procés de planificació del noi/a.

(2) influències de Vygotsky (1988) qui va fer dos suggeriments. Una té que veure amb el concepte de discapacitat, no només discapacitat de lectura. La discapacitat no és un defecte; és més bé l'oportunitat de ser creatiu. La idea que un noi/a discapacitat per a l'aprenentatge o amb una deficiència cognitiva només pot aspirar a compensar el defecte reforçarà la idea del professor de que el noi/a ha d'ajustar-se en tots els aspectes a la categoria de "nen normal". L'aprenentatge té lloc sempre en un entorn soci – cultural i fruit del mateix, allò après influencia, alhora, el mateix ambient soci – cultural. El PREP els orienta amb delicadesa a la cultura de l'alfabetització.

(3) està centrada en idees de reorganització i substitució. Un processament cognitiu concret pot ser defectuós o pot que el noi/a no tingui la capacitat de processar la informació en forma seqüencial. El missatge de Lúria i altres que han treballat en la rehabilitació de pacients amb lesions neurològiques és que l'oportunitat de substituir el processament deficient per el/els processament/s indemne, com simultani i

planificació, hauria de proporcionar l'orientació filosòfica apropiada per al tractament. Està intacta.

Ensenyar per a enfortir aprofita el nostre coneixement de les funcions deficientes del noi/a per a ajudar-li a substituir i reorganitzar. Amb això, el noi es motiva per a aprendre noves estratègies. L'observació minuciosa de nois amb processament seqüencial deficient mostra que quan estan engrescats en les tasques PREP que requereixen habitualment processament seqüencial, surten a vegades força airosos.

Cada tasca del programa PREP té un component global i un component pont d'enllaç. Això és, hi ha dos exemples. El component global mostra la manera a seguir en l'aprenentatge de la lectura i el relacionat amb la seqüenciació d'allò llegit. Els psicòlegs diuen que la tasca global capacita al noi per a entendre el que es requereix el que s'assoleix permetent que el noi transfereixi l'acció global a una representació mental.

Aquest llenguatge extern és doncs substituït per un llenguatge interior consistent en alguna cosa així com parlar per a un mateix de forma secreta o oculta.

Les tasques globals són fàcils i interessants, proporcionen *confiança i seguretat*, i asseguren *l'èxit* en les tasques d'enllaç que venen a continuació. No hi ha premis ni càstigs. Quan el noi fracassa en una tasca, llavors, en certa forma, hi ha una oportunitat d'indagar una nova solució. La motivació, aquí, és interna, això és, ve de dintre del noi.

Així com a conclusió podem dir que, el PREP té un esperit unitari envoltant. Al fer servir el PREP, sigui en nois o adults, intentem millorar les funcions cognitives. L'orientació absoluta del PREP pot descriure's en tota la seva extensió com educació cognitiva o educació de la persona en l'exercici de l'aprenentatge o saber. A vegades, això porta a un esgló ulterior, educar a la persona en l'aprenentatge de com aprendre i com adquirir coneixements.

### 1.3.4. Com a conclusió final.

Així doncs, en aquest apartat hem vist com partint de Binet (1908), tradicionalment s'havia considerat que la capacitat d'aprenentatge de qualsevol persona està relacionat directament amb la seva edat mental (EM), la qual defineix la intel·ligència com la relació entre edat mental i l'edat cronològica a partir d'una puntuació directa molt coneguda: el quocient intel·lectual (CI). Al llarg del temps, partint d'aquestes perspectives tradicionals s'han realitzat diferents modificacions que han anat matissant la manera d'entendre aquesta variable i la seva obtenció fins el punt de fer-la totalment inoperant davant la intervenció psicopedagògica ja que, des del nostre punt de vista, en essència. Ens referim tant a l'objecte de mediació quantitativa com en la seva metodologia. És a dir, quan l'objectiu ha estat "etiquetar" als subjectes segons uns resultats obtinguts a partir de l'observació de conductes en la implantació d'uns tests s'ha estat oblidant que classificar als subjectes no els ajuda a aprendre millor, sinó que genera en ells una sèrie de creences d'identitat que poden arribar a bloquejar del tot els seus processos d'aprenentatge així com bloquejar les expectatives del seu entorn educatiu (família, etc.) caient així en el més profund "conformisme".

Dins d'aquest clima de confusió i a partir d'aquests models més tradicionals dins del camp de la psicometria apareix l'escala *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) DE d. Wechsler (1974). En aquesta ocasió, a diferència de les anteriors, s'intenta valorar qualitativament els resultats. Així doncs, a partir de la necessitat de donar un pas més endavant es comença a valorar la qualitat dels resultats per ampliar la possibilitat de diagnòstic. El problema, pensem nosaltres, és que continuen valorant els resultats i no el procés. Aquest és el pas qualitatiu que ens ofereix la Teoria PASS, on la intel·ligència depèn en gran mesura d'uns processos cognitius (**model cognitiu**) que ens permeten interpretar i avaluar com realitza l'aprenentatge l'individu.

Per nosaltres, és necessari anar més enllà, és a dir, tenir en compte diverses premisses., i això, al nostre entendre ho hem vist reflectit en al **Teoria PASS de la Intel·ligència**.

## 1.4. CONCEPTUALITZACIÓ DEL PROCESSAMENT EMOCIONAL.

Els científics, al llarg de la **història**, han dissertat molt sobre la natura de les emocions. Per alguns, són reaccions físiques que van evolucionar com a part de la lluita de la supervivència. Per altres, són estats de la ment que sorgeixen quan el cervell detecta reaccions físiques. Altres consideren que les reaccions físiques són secundàries a les emocions i que allò important passa només en l'interior del cervell. Algunes teories afirmen que els impulsos inconscients estan en el nucli de les emocions, mentre que altres ressalten la importància de les decisions conscients. Una teoria molt popular actualment és que les emocions són pensaments sobre la situació amb què es troba una persona. Una altra teoria és que les emocions tenen una interpretació social: passen entre individus, més que en cada individu. Per tant, com veiem hi ha moltes maneres d'apropar-se al tema de les emocions: des d'una visió literària, psicològica, filosòfica, neurològica, teològica... I per tant, això ha desembocat en què no hi ha hagut acord alhora de definir les emocions, i per això, històricament hi hagut un problema terminològic alhora de concebre la *emoció* (com per exemple que abans es parlava de *passions* en referència al que avui entenem per *emoció*). Malgrat això, el que considero és que malgrat s'estudiï una realitat des de diferents ciències, el que està clar és que la realitat és una i per tant, les diferents visions han de ser complementàries ja que sinó no estem parlant de la mateixa realitat. És com si miréssim el cub des de les seves diferents cares, però és això, un cub, i aquesta és la realitat global important per poder entendre les diferents parts. Ara bé, en la història de la concepció de les emocions això no ha passat, i ha estat abordat de varis punts de vista arribant a concepcions fins i tot contràries al llarg del temps. És per això, que es fa tant difícil fer-ne una definició única i personalment, crec que només la podem fer des del model on ens situem<sup>15</sup>. I com molt bé passa amb altres disciplines considero que s'hauria de coincidir medicina, neurologia,

<sup>15</sup> En la meua recerca des de la Teoria del Processament de les Emocions de Timoneda, C; Pérez-Álvarez, P (2000), i la qual considerem del tot complementària amb altres recerques científiques en el camp de la neurologia, tractats més endavant.

psicologia, perquè cal definir la qüestió no només des d'una cara de l'objecte, cal coincidir perquè es parla del mateix encara que sigui des de diferents disciplines.

Malgrat tot això, el que sí és cert és que al llarg de la història en moltes ocasions, el trist resultat final és que la nostra cultura quasi sempre ha contemplat les emocions com quelcom perillós, incontrolat i no subjecte a la raó. I per tant, elaborant uns judicis negatius vers aquesta.

De totes formes, tampoc farem una excursió exhaustiva i cronològica per la història de les teories i aportacions científiques de les emocions. Seria un exercici que ocuparia varis volums. Ens fixarem exclusivament en aquelles teories que ofereixen una evidència amb la que podem estar a favor o en contra, i de les quals creiem que han sorgit les principals aportacions entorn la conceptualització de l'emoció.

### **1.4.1. L'emoció segons Aristòtil**

Aristòtil va plasmar en la seva *Retòrica* que les emocions (una de las tres coses que - segons l'Estagirita- poden trobar-se a l'ànima) són factors causals importants alhora que un orador convenci a un auditori d'alguna cosa. Aristòtil (1973), en la seva obra, parla de diverses emocions (por, coratge, tristesa, alegria, etc.) pero insisteix en una **propietat bàsica d'aquestes** que les fa sensibles a la tasca retòrica: la de ser estats mentals que tenen associats o bé plaer o bé dolor. Segons diu Aristòtil (1973), el retòric, coneguent bé que **l'ésser humà gaudeix en el plaer i fuig en el dolor**, podrà utilitzar les diverses emocions per convèncer al seu auditori dels principis que ell desitgi. En l'art d'argumentar, la raó no ho és tot, i les emocions tenen també un paper important quan una persona vol convèncer a un altre sobre quelcom. És la idea que les emocions es senten, és a dir, no són un pur procés de raonament sinó que tenen al mateix temps associada una sensació. I per Aristòtil aquesta cosa que es **sent és plaer o dolor, i és necessari per tenir una emoció**. Per tant, es parla de la sensació d'emoció. Un altre exemple podria ser, tal i com diu Casacuberta (2000) que si: "el lector està en un teatre i, de sobte, observa sortir una amenaçadora fumerada negra. Per les raons que sigui, vostè és una persona la mar de tranquil·la i reposada. Així doncs, ni la més mínima noció de terror passa per la seva ment.

Malgrat això, les seves habilitats cognitives més elevades li diuen que el foc és perillós i decideix sortir del teatre. Ara bé, jo també estic contemplant la mateixa representació, i desgraciadament, no comparteixo la seva serenitat, de forma que m'espanto com el més espantadís dels proverbials conills i em poso a córrer sense rumb per la platea, totalment dominat pel pànic. Segons Aristòtil (1941), la *diferència entre vostè i jo, és la sensació de dolor que acompanya als meus actes, dolor que vostè no sent en lo més mínim.*

Tant és així que un psicòleg contemporani, Fridja, autor de varis llibres i articles científics sobre emocions, defensa una versió refinada de la teoria d' Aristòtil com ja veurem més endavant.

### **1.4.2. L'existència d'emocions bàsiques segons Descartes.**

Com Aristòtil, René Descartes era un pensador total i global que es va ocupar d'analitzar les diferents disciplines contribuint de forma revolucionària a la matemàtica i filosofia. Entre les seves obres bàsiques destaca un *Tractat de les passions humanes* (1989) on tracta d'analitzar en detall què són les emocions. L'ús del terme "passió" no hauria de dur-nos a un engany. Com ja hem comentat amb anterioritat, es tracta de la paraula que s'utilitzava en aquell temps per caracteritzar "emoció".

En aquest tractat en primer lloc, Descartes introdueix per primera vegada de forma clara la idea **d'emoció bàsica**. Un concepte que molts psicòlegs actuals volen presentar com ultramodern, però que en realitat ja es troba de forma específica en el text del filòsof francès. Doncs bé, aquesta idea que es recull actualment en la literatura psicològica amb el nom de "**Teoria de les Emocions Bàsiques**" va sorgir del primer defensor explícit, Descartes; que tal i com deia:

"Però el nombre de les simples i primitives no és molt gran. Doncs revisant les que he enumerat, es pot fàcilment advertir que no n'hi ha més de sis que ho siguin, a saber: *l'admiració, l'amor, l'odi, el desig, l'alegria i la tristesa*. I totes les demés estan composades d'algunes d'aquestes sis o són espècies seves." (Casacuberta, 2000; 35: 28-32 )



En segon lloc, la segona concepció indiscutiblement actual de Descartes és la idea del cognitivisme de les emocions. Doncs bé, Descartes defensava que les emocions són un tipus especial de cognicions. La idea de les emocions com estats mentals que ofereixen coneixement. Esdevenint així la primera visió de l'emoció com a cognició, i per tant, essent el predecessor directa de les actuals teories cognitives.

### **1.4.3. Teoria de l'evolució per la selecció natural, de Charles Darwin.**

Ja en el s. XIX Charles Darwin (1859) va exposar la seva **Teoria de l'Evolució per la Selecció Natural**. En aquesta teoria es plantejava, principalment, que a través de l'herència i de la variabilitat, es produeix una descendència amb modificacions. I per tant, es concebia que l'home no s'aproxima necessàriament més a un ideal evolutiu que la resta dels animals. Esdevenint, així que, els trets que eren útils per la supervivència d'una espècie en un medi determinat es convertiren a la llarga en trets propis de l'espècie. I de la mateixa manera, *els trets propis de les espècies actuals existeixen perquè contribuïren a la supervivència dels avantpassats*. Sovint sol considerar-se com l'explicació de la manera amb què van evolucionar les característiques físiques de les espècies. Malgrat això, Darwin va sostenir que la ment i la conducta també venen determinades per la selecció natural. Així en el seu llibre *L'expressió de les emocions en l'home i en els animals* (1872), va plantejar que els principals actes d'expressió que manifesten l'home i, altres animals inferiors són innats o heretats, és a dir, l'individu no els ha adquirit. Com a prova d'això va assenyalar la similitud de les expressions facials d'emocions sentides en una mateixa espècie i entre diferents espècies.

Així doncs, va assenyalar que encara que **les expressions emocionals a vegades poden disfressar-se amb la força de voluntat, normalment són actes involuntaris**. Va indicar lo fàcil que resulta assenyalar la diferència entre un somriure autèntic i un de voluntari, i un altre de fingit, aportant la idea de l'existència d'unes emocions innates a l'espècie humana que han tingut la seva utilitat per la supervivència davant el perill.

Aquestes idees que en el seu moment no van adquirir un pes important, trobem com en l'actualitat hi ha resorgiments com és el cas del psicòleg social Robert Zajonc (1980), a principi de la dècada dels vuitanta del segle XX, amb la seva **Teoria de la primacia afectiva**, on defensa una versió complementada de la teoria de Darwin, com ja veurem més endavant.

#### **1.4.4. Teoria sensacionista, de William James.**

Les emocions i, en general, qualsevol qüestió relacionada amb la ment, no ha estat històricament un tema candent que atraiés als científics en massa. Tant és així que cal esperar al s.XIX, per constatar que realment la psicologia començava a ser una ciència. William James, va ser un d'aquests pioners i a ell se li deu un dels primers tractats d'aquesta disciplina, *Principis de la psicologia*.

Ara bé, tot va començar al 1884 quan **William James** va publicar un article titulat "What is emotion?". L'article va aparèixer en una revista de filosofia anomenada *Mind*. Va ser molt important, no perquè defensés definitivament la pregunta que proposava, sinó per la forma amb què James va expressar la resposta.

James va respondre responent amb una altra pregunta: "*escapem d'un ós perquè tenim por o tenim por perquè correm*"; o, "*no plorem perquè estem tristos sinó que estem tristos perquè plorem*" Per tant, es pregunta si els sentiments provoquen respostes emocionals o si les respostes provoquen els sentiments. En respondre que les respostes provoquen els sentiments, va començar un *debat obert un segle endarrera sobre l'origen dels sentiments*. Desgraciadament, sovint s'ha passat per alt la pregunta sobre què provoca les respostes. Per tant, sembla ser que **concebia les emocions com una seqüència de successos** que comença amb l'ocurrència d'un estímul i finalitza amb un sentiment apassionat, una experiència emocional conscient.

Així, en aquest article diu: "*la nostra manera de pensar sobre aquestes emocions estàndards és que la percepció mental d'algun fet provoca la disposició mental anomenada emoció i que aquest estat mental dóna lloc a l'expressió corporal. La meua tesis, per el contrari, és que els canvis corporals segueixen directament a la percepció del fet desencadenant i que la nostra sensació d'aquests canvis segons es van produint és l'emoció.* (p.59)" . Per tant, en aquest article es va

limitar la seva exposició a les emocions que tenen una expressió corporal clara, entre les quals *"una onada d'algun tipus de perturbació corporal acompanya a la percepció de les visions o sons que interessin, o al pas de les sèries d'idees que exciten. La sorpresa, la curiositat, la por, la ira... són els noms dels estats mentals per als que la persona està dominada"* (p.189). Per tant, els canvis corporals són el fonament de l'emoció.

Va denominar a les emocions com aquestes «emocions normals». Considerava que aquestes impliquen poca o cap cognició, sostint que *«abans de qualsevol experiència amb els elefants cap nen pot deixar d'estar atemorit si de cop descobreix a un elefant arremetent contra ell»* (p. 191). A pesar d'això, James reconeixia que pot haver-hi percepcions inductores d'emocions que siguin més complexes. Evidentment, continua retòricament dient que en aquests casos hi ha molta relació amb l'educació i la societat, més que un factor de canvis corporals. Així considera que la qüestió no és la naturalesa de la percepció que indueix a la emoció, sinó més aviat, que un cop iniciada, la percepció fa sorgir la resposta corporal que és l'emoció. Així diu que: *"me resulta imposible pensar qué tipo de emoción de temor quedará si no está presente la sensación de palpitaciones aceleradas del corazón, de respiración entrecortada, de temblor en los labios, de flojedad en los miembros, de carne de gallina, o de movimientos intestinales [...] para nosotros son inconcebibles las emociones disociadas de cualquier sensación corporal [...]. Sin esas sensaciones, lo único que queda es una percepción intelectual, en este caso, la percepción de peligro sin ninguna sensación de temor* (p. 91)".

Resumint podem dir que en aquesta aportació, James es feia seva la tesi aristotèlica, la millorava i també la radicalitzava. Segons el anomenat pare de la psicologia, les **emocions no són més que percepcions d'estats corporals interns com són els moviments peristàltics, els batecs del nostre cor, la suor corrent per la nostra pell, la vermellor de la cara, ... que en percebre's ens transmeten emocions diverses**. Per tant, l'emoció no és sinó el percebre un estat corporal, i té una causa purament corporal. I per tant, tenir una emoció no és més que percebre un estat intern. En aquest cas, una emoció inconscient és tan impossible com un dolor de moles inconscients. Sembla clar que James apunta una idea decisiva: tota emoció ha de tenir una sensació lligada. És a dir, un no pot estar emocionat sense sentir alguna

cosa al mateix temps. Aquest opció va a ser molt important en la nostra caracterització d'emoció.

Finalment, caldria comentar que aquesta concepció va rebre diverses crítiques en el seu moment. Així doncs, en un article que ja és un clàssic, aparegut sota el títol de «La teoria James-Lange: un examen crític i una teoria alternativa", publicat al 1927 a la revista *American Journal of Psychology*, el fisiòleg Cannon mostrava que el que passava en realitat no tenia molt a veure amb el que predicava James. Així, Cannon apuntava al fet, difícilment explicable des de la teoria de James, que els mateixos canvis viscerals es presentaven en diferents estats emocionals i fins i tot, en estats de caràcter no emocional. Quelcom poc compatible amb una caracterització necessària i suficient, sens dubte. Cannon va plantejar que les respostes fisiològiques que acompanyen a emocions diferents haurien de ser les mateixes, sense prendre en consideració l'estat emocional particular que s'experimenta. Va concloure, que James no podia estar en lo correcte sobre de la causa per lo que diferents emocions se senten de diferent manera, ja que totes les emocions tenen el mateix segell del SNA. Cannon també va observar que les respostes del SNA són massa lentes per adonar-se dels sentiments, és a dir, entenia que ja estem sentint l'emoció quan aquestes respostes comencen a ocórrer. Per tant, a més emocions diferents tinguessin més diferents reaccions físiques, aquestes serien massa lentes per ser capaces de provocar sentiments. I creu que l'enigma de les emocions està enterament en el cervell, i no en la resposta física.

### **1.4.5. Teoria psicoanalítica, de Sigmund Freud.**

La Teoria Psiconalítica de Freud (1968) ha tingut i té una gran importància per la nostra cultura i com a model de teoria psicodinàmica de la personalitat. De fet, la paraula *psicoanàlisi* aludeix a tres coses diferents: una teoria de la personalitat, un mètode terapèutic i una tècnica d'investigació. Els conceptes psicoanalítics bàsics són: *determinisme psicològic, inconscient, la conducta orientada cap a una finalitat i expressió d'un*

*joc de forces (dinàmica), i la conducta com a producte de successos passats en la història passada de l'individu.*

Així l'estructura de la seva aportació es basa en la **Teoria Topogràfica** (Freud,1915) on parla i diferencia entre tres estats de consciència: el conscient, el preconscious i l'inconscient, anant de menys a més internalització. Entén el *conscient* com a resultat d'una estimulació externa o d'experiències internes reviscudes, situant-se en el moment present de consciència de la identitat. Entén el *preconscious* com aquells records latents que sorgeixen espontàneament i deliberadament, o a través de l'associació amb l'estimulació actual; situant-se entre el conscient i l'inconscient, esdevenint el filtre entre aquests ambdós. Entén per *inconscient* aquell dipòsit mental del passat no obligat per el deure o la restricció moral i al qual es considera comúment inaccessible.

També es basa en el **Model Estructural** (Freud, 1923) on parla i diferencia entre tres estats d'identitat personal: id, ego, i superego.

L'*id* és difícil de descriure perquè no tenim accés directa a ell. Pot considerar-se com la part més primitiva de la psique, la *personalitat original*. El qual està governat per dos principis: el principi de plaer i el principi dels processos primaris del pensament. El *principi del plaer* expressa la idea que la motivació més fonamental dels éssers humans és la recerca del plaer, primer a través de la reducció dels impulsos bàsics. Freud creia que aquest principi governava les activitats del id. I aquest indueix a la persona a buscar l'alleugerament immediat en la tensió que cada cop que es presenta. Per tant, l'absència de tensió per les necessitats era per ell en un sentit la forma més elevada de l'existència humana. L'altre era el *principi dels processos primaris de pensament*, on Freud significava que eren aquells pensaments fantàstics, il·lògics i satisfactoris de desitjos. Aquest pensament és induït per intensos motius insatisfets de l'id. Aquests processos és la forma primera o més primària del pensament. És altament personal i autístic. No segueix les regles de la lògica, la realitat o del sentit comú.

L'*ego* és l'administrador de la personalitat, el que comúment s'experimenta com el subjecte i l'objecte de l'acció. La seva funció principal és encarregar-se de satisfer les necessitats. L'ego es deriva de l'activitat dels centres superiors del cervell. Aquest pot

arribar a conèixer i aprendre del món exterior. A diferència de l'íd, està en contacte constant amb el món exterior.

El *superego*, l'utilitza per designar una regió inconscient de la ment que conté els preceptes apresos durant les primeres etapes de la vida. El superego es forma en la infància, quan el nen percep als seus pares com éssers quasi divins. La consciència i els ideals que s'introjecten són altament moralistes o idealistes. Segons Freud, introjectar significa convertir quelcom en una part integral d'un mateix. El nen rep el superego dels seus pares en lloc de la seva conducta real. Per tant, el superego imposa a l'ego demandes morals i idealistes impossibles. No és suficient per l'ego ser moral: ha de ser moral i perfecte.

Així des d'aquesta teoria psiconalítica, es considera que algunes persones utilitzen als demés per esgotar les seves emocions. Els seus estats d'ànim interns es reflexen en la seva conducta: quan es troba de bon humor, o no... Així per Freud, l'aparell mental en la seva totalitat serveix al propòsit biològic d'atendre les imperioses necessitats internes del subjecte en un medi extern canviant. Aquestes necessitats s'expressen a través de les "pulsions" (demandes quantitatives sobre l'aparell mental perquè realitzi els canvis específics necessaris per alleugerir les necessitats internes actuals).

**L'emoció modifica (motiva) la conducta posterior de l'individu.** Per tant, s'entén a les emocions com a percepcions conscients de quelcom que és en sí mateix inconscient. Les emocions sentides són la percepció conscient d'un procés intern, si bé, el procés pot desencadenar-se per esdeveniments interns o externs.

Les percepcions emocionals resultants desencadenen patrons reflexes de descàrrega motora (expressió de les emocions). Considera que aquests són prefixats de manera innata.

Resumint, des d'aquesta teoria s'entén **sobre les emocions que:**

1. *són una forma de percepció*, és a dir, les emocions conscients són representacions perceptives de processos mentals més profunds que són, en sí mateixos, inconscients.
2. la modalitat afectiva de la consciència difereix d'altres modalitats perceptives en un aspecte crucial: les percepcions afectives registren

l'estat intern del subjecte mentre que les altres formes reflexen aspectes del món extern.

3. *l'assignació de valor es calibra en graus de plaer i desplaer.*

### **1.4.6. Teoria dels Constructes Personals, de G.A. KELLY.**

Al 1955 George A. Kelly va presentar en la seva obra **The Psychology of Personal Constructs** un projecte de psicologia alternativa de tall fenomenològic assentada sobre epistemològiques constructivistes. La seva teoria sobre els processos humans integra en un mateix llenguatge àrees tradicionalment separades com la percepció, la memòria, l'aprenentatge, el pensament, el llenguatge, la motivació, l'emoció i la personalitat. A més va proposar una metodologia d'avaluació i un enfocament terapèutic molt innovadors. Malgrat això, aquesta teoria no ha tingut una recepció apreciable fins a finals dels anys setanta.

Kelly (1955) va denominar la seva posició epistemològica bàsica **Alternativisme Constructiu**. Considera la realitat com quelcom que no es manifesta directament sinó a través dels nostres Constructes personals, el qual preveu el fet que una mateixa situació pugui ser viscuda de formes ben diferents, idiosincràtiques, per diferents persones. Implica també que una persona no és víctima de la realitat, sinó de la seva construcció d'aquesta realitat. El patiment humà sobreviu a causa de que els constructes de l'individu no són adients per anticipar la realitat i és necessari substituir-los per altres més útils.

La Teoria dels Constructes Personals s'estructura en onze corolaris que desenvolupen un postulat fonamental segons el qual els processos d'una persona es canalitzen psicològicament per la forma en què s'anticipen els esdeveniments. Mitjançant el Constructe Personal, és a dir, la captació simultànea de similitud i diferència entre esdeveniments, la persona comprèn la realitat i anticipa el futur. Des d'aquesta perspectiva l'ésser humà és com un científic que posa a prova les seves hipòtesis (constructes), que es veuen validats o invalidats en allò que Kelly considera un experiment personal continuat: la conducta. Aquest procés de cognició no és

merament cognitiu (ni conscient) sinó que governa i afecta de forma holística totes les facetes de l'activitat humana orientada, segons Kelly, a l'anticipació dels esdeveniments i a la millora de la capacitat predictiva del sistema de construcció de l'individu. Els constructes s'organitzen en un sistema jeràrquic en el qual hi ha constructes supraordenats que juguen un paper central en la construcció del self i en l'organització de tot sistema. Aquests constructes nuclears definiesen la identitat de l'individu, i donen sentit a les seves accions i sentiments. La perspectiva de canvi en aquests constructes genera sentiments d'amenaça i possibles resistències. Tot canvi ha de ser mínimament coherent amb aquest sentit d'identitat, a no ser que es modifiqui l'estructura nuclear.

Així doncs, s'entén que els processos psicològics d'una persona són canalitzats per la seva manera d'anticipar els esdeveniments. La persona en realitzar una conducta escull aquella alternativa del constructe dicotòmic que millor li serveixi per anticipar la major extensió i definició possibles del seu sistema: *El cicle C-A-C (Circumspecció, Apropiació- Control)*. Així entenen per:

- *ansietat* : reconeixement de que els esdeveniments amb els que un s'enfronta estan fora del rang de conveniència del propi sistema de constructes.
- *Por*: la persona percep que un nou constructe està a punt d'entrar en el seu sistema de constructes.
- *Amenaça*: consciència d'un canvi global imminent en l'estructura nuclear d'una persona.

I per tant, entén que l'emoció és un més d'aquests constructes personals que organitzen el sistema d'un mateix.

### **1.4.7. Enfocament analític-factorial: Teoria dels Trets, de R.B. Cattell.**

El model Correlacional o Psicomètric es caracteritza per la seva claretat metodològica i la seva coherència interna: teoria, mètodes i objectius.



La metodologia correlacional intenta trobar diferències individuals en els aspectes consistents del comportament humà. Utilitza un model en el que els aspectes mesurables del comportament són utilitzats com predictors dels "Trets" estructurals de la Personalitat del subjecte. Alhora es mostra quina és la posició relativa i els aspectes diferencials dels subjectes individuals davant una determinada variable i respecte d'un grup normatiu de referència. Per tant, pretén realitzar una medició i descripció de les diferents variables del comportament; pretén realitzar una classificació-comparació dels subjectes en base als seus rendiments, actituds o estils comportamentals; i finalment, pretén realitzar una predicció probabilística dels comportament.

Dins aquest enfocament hi trobem Cattell (1959) amb la seva Teoria dels Trets. Aquest autor considera a l'ésser humà com a un sistema energètic que funciona d'acord amb els principis del reforç i de la reducció de la tensió. La teoria és similar a la de Freud en concebre la motivació en termes d'una energia que pot ser transformada abans de que es descarregui. El mètode estadístic utilitzat en la investigació multivària és l'anàlisi factorial: pressuposa una relació funcional entre aquelles conductes que covarien simultàneament. Cattell defineix que la investigació multivària i l'anàlisi factorial li proporcionen els instruments per definir els elements estructurals bàsics de la personalitat. Cattell es destaca per pretendre identificar el conjunt de trets que constitueixen la personalitat. Aquest model multitrets parteix del pressupòsit que tots participem d'una mateixa estructura de la personalitat, però diferim uns dels altres en funció de l'especial combinació de trets de l'individu.

La investigació de Cattell va partir de les Dades-V amb els que va construir una esfera de la personalitat a partir de les verbalitzacions alusives a les diferents característiques de la conducta i, gràcies a l'anàlisi factorial de les avaluacions, va arribar a la postul·lació de 15 trets-fonts (profunds) o factors. Orientat per aquests resultats, Cattell va elaborar l'*Inventari dels 16 factors de la personalitat*, el qual presenta dotze trets (que els entén com aquelles tendències reactives generals i que expressen característiques de conducta relativament estables) que coincideixen amb les Dades-V, i quatre que són nous i semblen exclusius dels qüestionaris. Utilitzant aquests resultats com a guia per la construcció dels tests objectius, Cattell va trobar en les

Dades-TO 21 trets fonamentals. Així distingeix entre els factors de primer ordre de personalitat i els de segon ordre. Mitjançant un anàlisi factorial efectuat als factors primaris o de primer ordre, va obtenir els de segon ordre, que descriuen aspectes molt més amplis de la personalitat humana, ja que estan en major consonància amb la realitat humana.

Cattell distingeix entre **habilitat, temperament i trets dinàmics**; aquesta distinció és paral·lela a la tradicional existent entre cognició (pensament), afecte (emoció) i conació (motivació). Els trets dinàmics tenen relació amb les qüestions del per què i del com de la conducta. I els motius o factors dinàmics són: **Ergios** (*factors que reflexen forces dels impulsos biològics innats.*) i, **sentiments** (*factors que reflexen pautes de conducta determinades per l'ambient familiar i escola.*). La relació entre aquests, és que les actituds serveixen per a satisfer als sentiments, els quals alhora, serveixen per a satisfer als ergios bàsics i a les necessitats biològiques. I aquesta és la relació que Cattell estableix del concepte d'emoció, com l'expressió conductual d'allò que està succeint en l'interior.

Així, la personalitat roman més constant en el temps i a través de les situacions que el que habitualment es suposa. Això és particularment vàlid per els trets bàsics de la personalitat, mentre que no tant per les actituds i els interessos. El canvi es produeix a tres bandes: Maduració (*desplegament gradual d'un organisme biològic*), fluctuacions (*conductes reversibles i el nivell de les quals canvia més ràpidament que les conductes associades a trets*), aprenentatge (*comporta canvis en la totalitat dels trets o de les configuracions de trets*). Per exemple trobem com a factors de primer ordre, entre altres:

- **A: Afectivitat.** (Reservat vs. Afectuós). Fa referència a l'habilitat emocional.
- **C: Força del Jo.** (Jo Fort vs. Jo dèbil). Predictor d'estabilitat emocional.
- **I: Sensibilitat emocional.** (Duresa vs. Sensibilitat emocional). Fa referència allò que James distingia entre “ment tova” i “ment dura”.

A partir d'aquestes idees en la pràctica es perfilen diferents qüestionaris d'introspecció i testos factorials a través dels quals es pretén elaborar diferents perfils d'autoestima, de personalitat, d'habilitat socials, etc... on es defineixen un llistat de diferents trets o factors amb una estructura bipolar, normalment (per exemple: reservat-obert; estable-inestable; serè-aprensiu...) per tal de determinar

aquests perfils i poder donar una raó argumentada de la forma de sentir o ser de la persona en qüestió.

### **1.4.8. Teoria Conductista**

Durant gran part de la primera meitat del s. XX, la psicologia va estar dominada per els conductistes, els quals consideraven que els estats interiors i subjectius de la ment tals com la percepció, els records i les emocions no eren un tema d'estudi apropiat per la psicologia. L'estudi de fets observables i objectivament mesurables. No podia analitzar-se científicament la consciència, ja que era subjectiva i inobservable. Els conductistes ridiculitzaven a aquells que s'atrevien a parlar de la ment i de la consciència. Per això, aquest enfoc conductista tendeix a insistir en la especificitat situacional de la conducta i a minimitzar la importància de les àmplies predisposicions de resposta, en comparació amb la dels estímuls de medi extern. Un pressupòsit fonamental és: quasi la totalitat de la conducta és producte de l'aprenentatge. La consistència en el comportament és resultat no de trets intrapsíquics sinó de la similitud de les condicions ambientals que ho produeixen. I per tant, l'escola conductista entén que emocionar-se no és més que un tipus de comportament o conducta. Per aquesta, no té cap sentit parlar de fenòmens com els estats mentals (entre ells l'emoció) ja que aquests, segons els més radicals, són simples quimeres i, per als no tant radicals, es limiten a indicar la seva nul·la utilitat científica ja que no són observables objectivament. Així per exemple, *en veure un nen que puja per un arbre per recuperar la seva pilota, no s'hauria de dir que realitza l'acció de pujar perquè desitja recuperar la seva pilota, i té la creença que serà capaç de fer-ho; sinó que ens hauríem de limitar a dir quelcom més descriptiu com per exemple, el nen es comporta d'aquesta forma: puja l'arbre, arriba a la copa, agafa la pilota i baixa.* Les referències a desitjos i creences, consideren que són objecte d'estudi per part de teòlegs i mags i no de psicòlegs científics.

Així doncs, si acceptéssim el conductisme com a forma correcta de treball, estaria clar que les emocions no hi tenen cabuda, no tenen cap sentit com a estat mental, sinó que cal reconvertir-les i entendre-les simplement com a comportaments o disposicions. Més concretament, l'anomenat pare del conductisme, B.F.Skinner, en

el seu llibre de 1961 "*L'anàlisi del comportament*" afirmava que les emocions són disposicions de segon ordre, és a dir, disposicions a tenir disposicions a comportar-se directament, i per tant, responsables de que un mateix estímul descandi diverses respostes operants depenent de l'emoció que actüi en aquell moment. O bé, quan és conegut que Pavlov va descartar els estats emocionals de la cadena de successos que condueixen a la conducta emocional perquè els considerava subjectius. En aquest sentit, considero que les hipòtesis conductistes manquen de vigor teòric suficient com per explicar qué són les emocions.

I s'entén que la conducta específica anomenada *anormal* és *apresa, sostinguda i alterada* de la mateixa manera que la conducta *normal*. És a dir, la conducta anormal és definida com a fracàs o incapacitat de donar una resposta adient. Així doncs, els individus no es posen malalts sinó que deixen de respondre adequadament als estímuls. O bé, no han après la resposta adient, o bé han après una altre que és contrària a l'adaptació. Si es canvien les respostes o les relacions existents entre aquestes i els estímuls s'haurà eliminat la patologia. Per tant, el que realment es precisa és un **diagnòstic de les respostes inadequades** i de les condicions específiques sota les quals succeeixen.

Com argumenten Krasner, Bandura i Ullmann (1965) el que uneix als autors conductistes respecte del procés de canvi és: definició operativa dels conceptes i la manipulació experimental de les variables; importància dels estímuls ambientals en la determinació i manteniment de les conductes sobre els que cal actuar per canviar el comportament; rebuig del model mèdic d'un individu malalt i èmfasi del model psicològic d'un organisme que ha après conductes indesitjables; es concentren en la resposta específica que s'ha de canviar mitjançant procediments directes.

### **1.4.9. Teoria de l'Activació Cognitiva, de Schachter-Singer.**

Sorgida aquesta teoria gràcies als psicòlegs Schachter i Singer, que la van definir en un article publicat al 1962 en el *Psychological Review*, anomenat "*Determinants cognitivos, socials i fisiològics dels estats emocionals*".

Segons aquesta teoria tota emoció estaria constituïda per dos factors psicològics: un de caràcter fisiològic, que consistiria en la **percepció d'una certa activació nerviosa inespecífica, la mateixa per tota emoció, i una de caràcter cognitiu, que ens oferiria la causa de l'excitació**. Tenint en compte que l'excitació és inespecífica es considera que la informació necessària per saber en quin estat emocional ens trobem la obtindríem a través de la vessant més cognitiva. Així doncs, l'experiència emocional resultaria ser un estats mental general per un procés de coneixement. En primer lloc, es sent ua excitació nerviosa, i es passa llavors a intentar descobrir la causa d'aquesta excitació. Si la causa és un estímul al qual s'atribueix propietats emocinals arribaré a la conclusió que estic en un estat emocional. Així es concep que el que fa aquesta teoria és finalment, unir els dos pols: la sensació aristotèlica i la cognició cartesiana.

Encara que els **primers experiments** a favor de la teoria de la cognició i l'excitació van resultar ser francament espectaculars, l'evidència empírica posterior va emboirar la claretat dels primers resultats. Així, en anàlisis posteriors els subjectes experimentals semblaven estar menys inclinats a deixar-se enganyar per lo que els hi deia els psicòleg i les seves emocions no canviaven tant en funció de la informació. Així doncs, podem dir que Schachter i Singer, consideren que la classificació que donem a l'estat d'activació és el que dona lloc a la especificitat de l'emoció sentida i la justifica. En altres paraules, els sentiments emocionals sorgeixen quan ens expliquem a nosaltres mateixos els estats físics emocionalment ambigus, partint d'interpretacions cognitives, denominades atribucions, sobre les quals podrien ser les causes externes i internes d'aquests estats. Les emocions són el resultat de la interpretació cognitiva de les situacions.

Aquests autors, **acceptaven que el feedback no és lo suficientment específic per determinar quina emoció sentim en una situació determinada**, però com James, creien que també era important. La seva idea era que el feedback de l'activació física és un bon indicador de que passa quelcom significatiu, encara que quan no sigui capaç de comunicar exactament què passa. Un cop que detectem l'activació física mitjançant el feedback, intentem examinar les nostres circumstàncies. A partir de la nostra avaluació cognitiva de la situació, classifiquem

l'activació. La classificació de l'activació és el que determina l'emoció que sentim. Per tant, segons Schachter i Singer, la cognició arriba al buit entre la falta d'especificitat del feedback físic i els sentiments.

Aquesta teoria i les investigacions posteriors reberen nombroses crítiques. Malgrat tot, l'autèntic impacte d'aquest treball no va ser la seva explicació de la procedència de les nostres emocions, sinó la seva revitalització del vell concepte implícit en la obra filosòfica de *Descartes i Spinoza: que les emocions podien ser interpretacions cognitives de les situacions*.

Però aquests no van aclarir què genera les respostes. El cervell ha de saber que l'ós és una font de perill i ha de preveure les respostes adients al perill que pot ocórrer. Per tant, la part emocional del cervell ja està en marxa quan el mecanisme de Schachter i Singer comença a actuar. Què és el que succeeix primer? (una pregunta sense respondre des d'aquesta teoria).

### **1.4.10. Cognitivisme.**

Al llarg de la història hi ha hagut diferents teories que han enfocat els seus postulats de l'emoció entenent-la des d'una vessant més cognitiva, com pot ser Descartes o la Teoria de l'activació cognitiva de Schachter-Singer. Podem dir que des dels seus inicis, tal i com diu el nom d'aquesta corrent psicològica, s'han anat desencadenant diferents matissos sobre una visió cognitiva de l'ésser humà. I és ben conegut, com en els seus inicis no es parlava d'emoció sinó que s'entenia que la persona era exclusivament cognició. I així, s'entenia que la ment processa la informació però no es tenia en compte que la raó pogués ser guiada pels sentiments. Ara bé, al llarg del temps això ha variat i ja, actualment, es parla de les emocions però sempre entenent-les des de una vessant cognitiva. Així, actualment s'entén que els psicòlegs cognitius segueixen una línia teòrica semblant a la de **Schachter (1964) o Mandler (1984)** en quant a la importància de la cognició, però rebutgen el paper de l'activació indiferenciada. Trobem com les teories cognitives actuals concedeixen un paper fonamental als estats cognitius, generalment a les creences, i pretenen concebre que són aquestes les que permeten distingir entre les diverses emocions. S'argumenta

que les emocions sorgeixen com a resultat de certes classes de cognicions, essent l'objectiu d'estudi explorar quines són aquestes. Parteixen de la idea que l'expressió dels aspectes fisiològics, conductuals i expressius de les emocions es produeixen perquè ja s'ha donat el primer pas, el cognitiu. Certament aquests aspectes, els consideren primordials per una resposta completa a la pregunta de què és una emoció, però es creu que són menys crucials per respondre a la pregunta sobre l'origen de les emocions. Per tant, les emocions són molt reals i molt intenses, però malgrat això, procedeixen de les interpretacions cognitives imposades a la realitat externa i no directament de la realitat en sí mateixa. És en aquest sentit en el que defensen que les emocions tenen una base cognitiva essencial i profunda. Malgrat tot, resulta curiós que el cognitivisme, la corrent científica actual que es dedica a l'estudi de la ment, hagi passat per alt durant tant de temps l'estudi de les emocions. Primerament, es va començar a parlar que els canvis corporals són importants en tant quant formen part del procés emocional, però són insuficients per l'experiència de l'emoció, i és necessari avaluar prèviament la situació perquè el subjecte experimenti l'emoció, i per tant, el primer pas en la seqüència emocional és la valoració cognitiva de la situació (Lazarus, 1984). **L'activitat cognitiva és una precondition necessària per a l'emoció**, ja que, per experimentar-la el subjecte ha de saber que el seu benestar està implicat en una transacció a millor o a pitjor.

Però al llarg de la seva història, han anat perfilant la seva concepció de l'emoció. I una de les conclusions més interessants a la que han arribat els cognitivistes sobre la cognició i l'emoció és que ambdós semblen funcionar a nivell inconscient, i que el nivell conscient únicament arriben els resultats dels processos cognitius o emocionals i només en algunes ocasions. Així, es vol deixar clar que l'afirmació que **les emocions sempre impliquen algun grau de cognició no equival a dir que la contribució de la cognició sigui necessàriament conscient**. Dir que les emocions sorgeixen de les cognicions, és a dir, que estan determinades per l'estructura, contingut i organització de les representacions cognitives i per els processos que operen en elles. Aquestes representacions i processos podrien ser en ocasions accessibles a la consciència però no hi ha cap raó per suposar que ho són necessàriament.

A partir, d'aquestes argumentacions es comencen a definir diferents tipus d'emocions. Fet que porta a la recuperació de la idea de Descartes sobre l'existència de les emocions bàsiques, a partir de les quals s'elaboren la resta d'emocions. En termes comparatius, al mateix efecte que succeeix amb els colors bàsics a partir dels quals podem crear la resta de colors possibles. Ara bé, la controvèrsia apareix quan es vol arribar a un consens sobre quines són aquestes emocions bàsiques.

Així doncs, sembla evident que els psicòlegs interessats en les emocions, atrets per l'al·licient i l'encant intel·lectual del cognitivisme, s'han dedicat durant temps a intentar explicar les emocions com a processos cognitius. D'acord amb aquesta teoria, una emoció no es diferencia d'un acte cognitiu: les emocions són únicament pensaments sobre situacions en les que ens trobem. Des del nostre entendre, les teories cognitives han convertit les emocions en estats inerts i freds de la ment. Les emocions com a cognicions no signifiquen res, o almenys, res que sigui emocional.

Una de les crítiques és que afirmen que les emocions específiques, i fins i tot, les bàsiques, són elaboracions psicològiques i no biològiques. Així, consideren que les emocions es deuen a la representació i a la interpretació interna de les situacions, no a un funcionament del suport físic biològic, aliè a la ment.

### **1.4.11. Teoria de la Primacia Afectiva, de Zajonc.**

Cap al 1980, el plantejament cognitivista de les emocions era quasi el únic. Però aquesta situació va començar a canviar quan la publicació d'un article del psicòleg social **Robert Zajonc**. L'article es titulava "*Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences*". Partint d'experiments lògics i brillants, va raonar de forma molt convincent que és possible crear preferències que són simples reaccions emocionals, sense cap registre conscient de l'estímul. Va afirmar que allò demostrava que les emocions tenen avantatge davant la cognició, ja que poden existir abans que aquesta, i que a més són independents de la cognició, ja que poden existir sense ella. L'emoció no és únicament un acte de cognició.



Aquesta concepció la va obtenir, entre altres experiments, al fet que Zajonc va ser dels primers que van utilitzar els nous mètodes que feien indiscutible el procés de l'inconscient. Aquesta troballa és corrent en molts tipus d'experiments sobre el processament emocional inconscient i accentua la importància de: és més fàcil influir en les emocions d'un subjecte quan aquest no d'adona de la influència del que està passant. L'inconscient emocional també s'ha estudiat amb el mètode anomenat "*activació subliminal de les emocions*", que ha estat molt utilitzat per Zajonc i el seu equip en els últims anys. Es mostra molt breument un estímul activador amb alguna connotació emocional, com un dibuix d'un rostre malhumorat o somrient, i immediatament després es mostra un estímul emmascarador que inhibeix la capacitat del subjecte per recordar conscientment l'estímul activador. Després d'una pausa, es mostra un estímul diana que roman exposat durant una quantitat de temps suficient (segons) perquè el subjecte ho percebi conscientment. Havent vist molts estímuls diana d'aquesta manera, es demana al subjecte que anoti, amb una escala de puntuació, si aquests li han agradat. Zajonc va observar que el fet que un estímul agradi o no a un subjecte depenia que l'estímul mostrat inconscientment fos un rostre malhumorat o somrient. L'estímul diana adquiria significació emocional en virtut de la seva relació amb un significat emocional provocat subliminalment a través del processament inconscient de la imatge somrient o malhumorada. I, al igual que amb la exposició, l'activació emocional era molt més eficaç en les presentacions subliminals (emmascarades, i per tant, inconscients) que en les presentacions sense emmascarar i en les que era possible el coneixement conscient de l'estímul. El SNA responia quan els estímuls condicionats emocionalment es mostraven subconscientment, però no responia davant els estímuls emocionalment neutrals, això indicava que s'havia registrat el significat emocional dels estímuls condicionats, malgrat que els subjectes no s'havien adonat de la presència dels estímuls. Convé afegir que les respostes del SNA han estat preferides per aquest tipus d'investigació perquè no depenen dels processos verbals i, per tant, poden utilitzar-se per localitzar les emocions produïdes sense tenir en compte la capacitat de descriure verbalment l'estímul. Com Zajonc va manifestar, aquests resultats estan renyits amb el sentit comú i amb la creença generalitzada en psicologia que hem de conèixer què és quelcom, abans de poder determinar si ens agrada o no. Si en

algunes situacions les emocions poden estar presents sense el reconeixement de l'estímul, el reconeixement no és llavors condició prèvia a les emocions.

Així doncs, Zajonc (1980,1994) planteja un processament afectiu en paral·lel, diferenciat i parcialment independent del procés cognitiu (l'emoció com a percepció). L'afecte no és un fenomen posterior a la cognició sinó que l'experiència emocional pot tenir lloc, com passa sovint, abans que es produeixi cap processament de la informació d'alt nivell cognitiu. Zajonc recolza el seu plantejament en una sèrie d'arguments agafats de l'experiència quotidiana i de la investigació empírica. És fàcil reconèixer l'experiència d'haver realitzat un judici emocional que roman inalterat, malgrat rebre una sèrie d'informacions posteriors que són lògicament convincents. Per altra banda, tenim l'experiència quotidiana de ser incapaços d'articular els nostres sentiments les raons de perquè ens agrada quelcom o algú, encara que sabem que ens agrada. Finalment, és freqüent que no siguem capaços de recordar el contingut d'un llibre o una pel·lícula i, en canvi, recordem perfectament la impressió emocional que ens va produir.

### **1.4.12. El Constructivisme Social.**

Fins ara hem parlat de les emocions com a quelcom mental, pertanyen a humans com a objectiu, és a dir, quelcom que puc estudiar independentment de la meua cultura com un fenomen universal i biològic. Ara bé, també trobem la visió en la qual es pot dir que les emocions no siguin gens objectiu, sinó una pura pràctica social: quelcom que aprenc per el fet de formar part d'una cultura occidental, europea, ... però que no és més que una pràctica social. Rousseau (1980), en la seva obra clàssica *El contracte social*, argumentava que els nostres sentiments no eren realment naturals, sinó desviacions generades per una societat corrupta.

Segons la versió més dura de la socialització, que rep el nom de constructivisme social, **les emocions no són més que constructes socials, és a dir, determinades categories amb les que filtrem el món de determinada manera, sense possibilitat de parlar d'una manera objectivament correcta de com és.**

Exemple: la nostra educació en una societat determinada és com unes ulleres que duem. I per tant, **segons els constructivistes les emocions no existeixen.**

Dins d'aquesta perspectiva podem destacar dos autors que parlen al respecte:

Averill (1983,1990) presenta una perspectiva psico-social de les emocions. Les emocions són construccions socials que proporcionen rols socials de forma transitòria. L'experiència subjectiva de les emocions es deriva de la interpretació que fan les persones de la seva pròpia conducta emocional, tant de la conducta observada, com de les aferències sobre l'activació fisiològica i l'expressió facial. Però les persones també jutgen de quina manera encaixen en el drama de la interacció social els diferents rols emocionals. El mecanisme central en aquests processos són les estructures cognitives que dirigeixen la valoració dels estímuls, l'organització de les respostes i l'observació de la conducta.

Harré (1986,1995) diferencia la seva postura d'evolucionistes com Zajonc, en benefici de constructes cognitius com la creença o el judici però, a diferència dels cognitivistes, destaca el aspecte social i après d'aquest tipus de processos a través de la influència formadora del llenguatge. Davant les categories lingüístiques, que es formen en la cultura, els fenòmens fisiològics passen a ocupar un lloc totalment secundari. Intenta eliminar la tendència essencialista dels psicòlegs que, quan investiguen l'emoció, creuen que existeix quelcom *aquí* que és l'emoció, de la qual la paraula no és més que una representació.

### **1.4.13. La Teoria de Fridja.**

Neurofisiòleg, Nekko Fridja (1986), que en bona part representa l'actualització del pensament d'Aristòtil, segons afirma en les seves obres, **existeixen dos tipus d'excitació fisiològica, la placentera i la displacentera, amb dos sentiments bàsics: el plaer i el dolor.** Plaer i dolor que són senyals fisiològics que informen al nostre sistema cognitiu sobre la utilitat o correcció de certs esdeveniments o metes, permetent així a les emocions dirigir parcialment el nostre comportament. Així estar en un estat emocional implica una combinació de fenòmens fisiològics i mentals: per

un costat una excitació de **plaer o dolor**, i per altre un estat cognitiu que ens informa d'una sèrie de propietats del objecte elicitor de l'emoció.

Pero Fridja creu que la seva teoria és incompatible amb l'actual visió d'emocions bàsiques que va iniciar Descartes i que ha continuat promovent les diferents teories cognitives, raonant que és ell qui té la raó, per exemple, argumenta que una teoria que postuli més de dos emocions bàsiques colisiona frontalment amb l'evidència massiva en favor d'una distinció elemental entre experiències placenteres i displacenteres, en el millor estil de l'Estagirita.

Fridja estaria d'acord amb el fet de dir: *l'alegria és placentera i la por displacentera*. Però encara hi ha més a dir: també sentim de forma diferent la por i la tristesa, i segons Fridja les dues són emocions displacenteres. Davant això Fridja argumenta que la *nostra evidència introspectiva només permet descobrir sensacions de plaer i dolor, i res més, i les diferències s'han donat cognitivament per justificar diferents situacions desagradables*.

Aquesta base teòrica propicia que realitzi la seva formulació de **lleis de l'emoció** (Fridja, 1986): la primera llei, o *Llei del Significat Situacional*, és la principal doncs, implica la definició de l'emoció: " (...) les emocions sorgeixen com resposta a les estructures de significat de determinades situacions; diferents emocions sorgeixen en resposta a diferents estructures de significat" (...) "Es presenta qualsevol succés amb el seu significat particular: sorgeix un tipus particular d'emoció, tal és la llei del significat situacional. Donada una pèrdua, sorgeix al dol, donada a la frustració o una ofensa, sorgeix la ira" (p.56)

Poc després afegeix que les emocions són respostes a successos importants per l'individu. Bàsicament són experiències subjectives el nucli de les quals és el plaer o el dolor. I aquest nucli també inclou una avaluació sobre l'estructura del significat situacional. Són esats per estar llest per a l'acció.

Altres lleis: *La llei del Tancament*, les emocions tendeixen a ser impermeables als judicis que les relativitzen i a controlar el sistema d'acció

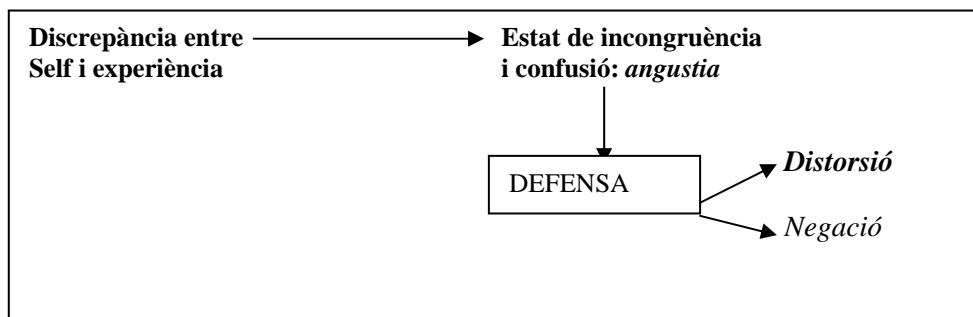
*La llei de la Preocupació per les Conseqüències*, les emocions no sempre són absolutes. Tot impuls emocional suscita un impuls secundari que tendeix a modificar aquell, a la vista de les seves conseqüències.

### 1.4.14. Teoria Humanista, de Carl Rogers.

La teoria de Rogers es va originar principalment de les seves pròpies experiències clíniques. Ell considera que ha conservat la seva objectivitat, evitant la identificació estreta amb qualsevol escola. Estableix la seva hipòtesis com eix de tota la seva concepció psicològica: "*que l'individu té la capacitat suficient per utilitzar en forma constructiva tots els aspectes de la seva vida que potencialment poden ser reconeguts en la consciència*" (Rogers, 1975,1978)

Així Carl Rogers elabora la seva teoria de la psicoteràpia tenint repercussions en diferents àmbits aplicats, entre ells el camp educatiu, psicològic, terapèutic,... essent un dels pilars de la seva teoria la concepció de si mateix anomenat *Self*, entès com la configuració organitzada de percepcions en la qual entren totes aquelles parts del camp fenomènic conegudes com "jo mateix", "meu" o "jo" (Rogers, 1959) per tal d'arribar al *Self Ideal*.

Per tal que això es produeixi Rogers considera a l'home en continuu moviment cap endavant i posa en relleu la autoactualització: no existeix motivació en el sentit de molts impulsos, sinó només una tendència bàsica a la actualització (Rogers, 1966) entesa com una tendència al creixement personal, lo qual ens porta des d'una estructura molt simple fins a una complexa diferenciació i integració. Hi ha una èmfasi en la *autoconsistència* i la *congruència* entre el *self* i la *experiència*. Així es considera que l'individu desenvolupa un sistema de valors, el nucli del qual és la seva pròpia valoració personal, i aquest sistema de valors funciona per protegir la integritat del sistema com a mecanisme de defensa. Així:



Entenent que algunes vegades les maniobres defensives no operen. La persona s'adona de les evidents discrepàncies entre les conductes i les creences. Els resultats

poden traduir-se en pànic, ansietat crònica, ... Rogers ha observat que la conducta psicòtica amb freqüència sembla ser la representació d'un aspecte de l'experiència que va ser negat anteriorment. Considerant que la persona "sana" és aquella en què hi ha una congruència entre *self* i l'experiència.

Així Rogers utilitza el terme *self* per referir-se al progrés constant de reconeixement. És aquesta diferència, aquest èmfasi en el canvi i la flexibilitat, el que servei de base a la seva teoria i a la seva tesi que la gent és capaç de créixer, canviar i desenvolupar-se de forma personal. El concepte de si mateix és la visió que una persona té de sí mateixa i que es basa en les experiències passades, fets presents i expectatives futures.

Així doncs, es postulla la importància del *procés de canvi terapèutic: teràpia centrada en el client* amb un predomini de fe en la capacitat de la persona, èmfasi en la importància de la relació terapèutica, i convicció de que la teràpia centrada en el client constitueix un procés previsible. Aquesta actitud davant la dignitat del pacient, l'acceptació incondicional i el respecte que se li dona cobren una importància tal, que se'ls consideren factors que afavoreixen o obstaculitzen l'adquisició del enfocament centrat en el client. Per tant, la psicoteràpia es fonamenta en: l'impuls individual cap el creixement, la salut i l'ajustament donant llibertat per la consecució d'aquests; èmfasi als aspectes sentimentals de la situació que als aspectes intel·lectuals; èmfasi en la situació immediata que al passat de l'individu; i, relació terapèutica com a experiència de desenvolupament de la persona. El client té les claus de la seva recuperació, però el terapeuta ha de tenir certes qualitats personals que ajudin al client a aprendre com s'utilitzen aquestes claus.

Dues de les característiques amb les que es basa són: *viure en el present, i confiar en els impulsos interns i en els judicis intuitius*. S'entén per la primera, com la persona pot reestructurar les seves respostes quan l'experiència li permet o suggereix noves possibilitats; i per la segona, com la creixent confiança en la pròpia capacitat per prendre decisions. Això no és només una activitat intel·lectual sinó una funció de tota la persona. Rogers diu, que en la persona en funcionament total, els errors que es cometen es deuen a la informació equivocada i no als processos incorrectes.

Així, Rogers no separa d'altres funcions l'intel·lecte ja que el considera com una espècie d'eina que pot utilitzar-se efectivament per integrar l'experiència. És escèptic

davant els sistemes educatius que posen massa èmfasi en les habilitat intel·lectuals i menyspreen els aspectes emocionals i íntims del funcionament total.

El punt de vista de Rogers és que les persones es senten més còmodes decidint per si mateixes el que han de fer amb el recolzament dels demés, que fent el que altres han decidit que facin.

En relació a les emocions, **considera que l'individu sa coneix els seus sentiments emocionals, tan si s'expressen com no.** Els sentiments que volen un coneixement distorsionen la percepció que els va produir. Així per exemple, un cas específic és sentir ansietat sense saber perquè. L'ansietat apareix quan ha succeït una experiència que, en permetre el seu coneixement, podria amenaçar la imatge d'un mateix. La reacció inconscient a aquestes subpercepcions alerta a l'organisme contra qualsevol possibilitat de perill i causa canvis psicofisiològics. Aquestes reaccions defensives són una forma que l'organisme té per mantenir creences i conductes incongruents. Una persona pot actuar sobre aquestes però no saber perquè ho fa.

A més, considera que l'amor i les emocions són molt importants, i per tant, també ho són els sentiments de respecte, comprensió, acceptació incondicional i empatia. Els quals si es donen en la relació terapèutica llavors es posa en marxa la tendència innata a l'actualització donant molt èmfasi en l'expressió i percepció dels propis sentiments del *self* per tal d'observar la seva congruència o no amb l'experiència. I per tant, el terapeuta ha d'ajudar a clarificar les emocions del client, ser un facilitador en el procés de fer-les conscients i per això manejables.

Carl Rogers (1994) comenta en el seu llibre *«El proceso de convertirse en persona»* que: *"Gracias al desarrollo emocional, el ser humano se socializa impone sus normas y reglas. Vive ciertos valores, se entrega a los demás, aprende, madura, en fin culmina su proceso de convertirse en persona"*

### **1.4.15. El eliminacionisme.**

En l'actualitat hi ha una influent línia de pensament que considera que els estats mentals del nostre llenguatge quotidià no existeixen. En aquesta línia com a màxims

representants hi trobem el matrimoni Patricia i Paul Churchland (1989), i rep el nom de l'eliminacionisme. Des d'aquesta perspectiva, paraules com *alegria, por, misericòrdia, gelosia, èxtasi, elvísmania...*, i moltes altres no tenen referent, és a dir, no hi ha res en el món que es correspongui amb aquesta descripció. **Aquestes paraules són només termes lingüístics buits que no ens ajuden a parlar de forma més comprensiva d'altres fenòmens que sí es produeixen, encara que resulten ser molt més heterogenis del que els termes de la psicologia suposen.** Segons els Churchland, sovint a les persones els passa exactament el mateix: es parla de creences, emocions i desigs com si realment existissin, quan en realitat consideren que són falsetats que haurien de ser substituïdes per termes més científics de la neurofisiologia, que impliquen centres nerviosos, neurones, etc. Vindrien a dir que **aquestes no existeixen realment i que només hi ha estats neuronals específics**, responsables de certes conductes que describim com a causades per aquests estats mentals.

No és el mateix eliminacionisme que reduccionisme: una cosa és explicar un fenomen en el que intervenen certes categories ontològiques com dependents d'altres categories més bàsiques i un altre molt diferent demostrar la inexistència d'un suposat fenomen. La possibilitat de reduir els processos emocionals a l'activació en els nostres cossos de determinats centres nerviosos, parts del nostre cervell, neurones específiques, etc. No demostra ni molt menys que les emocions no existeixin. Simplement mostra els seus components. Així doncs, l'existència de patrons específics d'activació dels sistema nervios autònom per cada emoció és una indicació important que les entitats com la por o la sorpresa existeixen, doncs no són reduïbles a estats neuronals i no eliminables. Aquesta interrelació la podem observar a través de vàris autors com Damasio o LeDoux..

Un altre fenomen altament interessant és l'existència d'expressions facials com descriptores d'emocions.

Cal considerar, en primer lloc, que la hipòtesis de l'eliminacionisme no concorda en absolut amb les nostres intuïcions, amb allò que hem anat comentant fins ara en la resta de perspectives.



### **1.4.16. Teoria de l'emoció, de Antonio Damasio.**

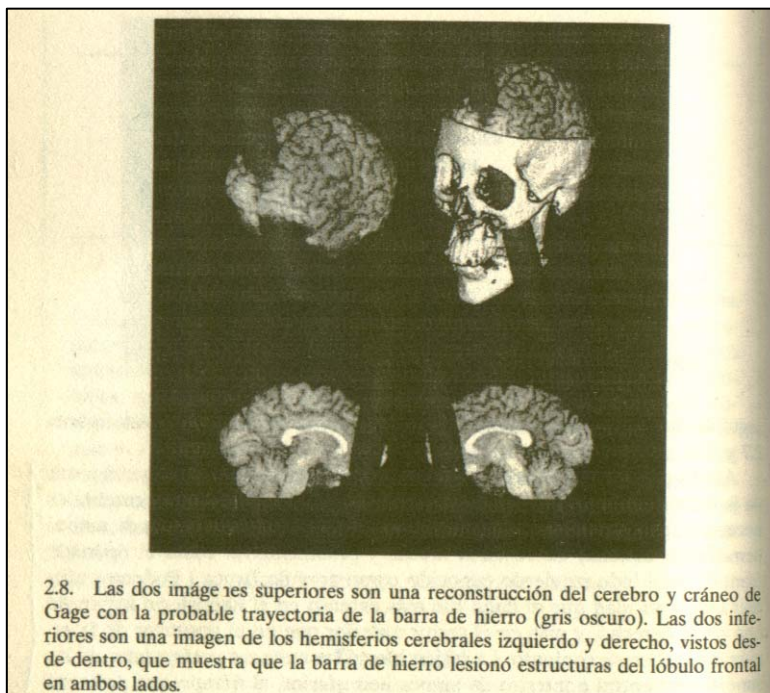
Intentant comprendre la vida mental, el doctor Antonio Damasio, un neuròleg de la Facultat de Medicina de la Universitat d'Iowa, ha dut a terme un meticolós estudi dels danys que presenten aquells pacients que tenen lesionades les connexions que hi ha entre l'amígdala i el lòbul prefrontal. En aquests pacients, el procés de presa de decisions, està molt deteriorat encara que no presentin un detriment del seu QI o de qualsevol altra mena d'habilitats cognitives. Segons el doctor Damasio (1994), el procés de presa de decisions d'aquestes persones està deteriorat perquè han perdut l'accés al seu aprenentatge emocional. En aquest sentit, el circuit de l'amígdala prefrontal constitueix un encreuament entre el pensament i l'emoció, una porta d'accés als gustos i disgustos que la persona ha anat adquirint durant tota la seva vida.

En el seu llibre *"El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano"* (1994), relata un cas molt curiós, de Phineas Gage. Explica que aquest era el capataç d'una obra del ferrocarril, i que ell s'encarregava de minar les muntanyes per poder passar pel dret i així no fer voltes. Era molt venerat per els companys per la seva capacitat de treball, i per la simpatia i amabilitat que irradiava. Quan posaven dinamita a les muntanyes havien d'anar molt en compte i seguir les passes atentament. Però en una d'aquestes ocasions es va despistar uns segons i tot va explotar davant seu provocant que el ferro que utilitzaven per prémer la dinamita sortís disparat a molta potència, amb tanta mala sort que va topar amb el cap d'en Phineas Gage, entrant-li per la galta de la cara i sortint-li per la part frontal del cervell provocant-li un forat d'uns quatre centímetres de diàmetre. En aquest moment de seguida el van dur al poble perquè un metge el pogués reconèixer. Cal dir que en cap moment va perdre el coneixement i que semblava que només hagués rebut un cop fort. El doctor en veure les ferides es va témer el pitjor, però va iniciar les cures: durant un temps va tenir greus febres però la infecció es va anar curant i va arribar un dia que en Phineas Gage ja es podia reincorporar. El sorprenent del cas és que malgrat l'accident tant aparatós, i la lesió cerebral patida, físicament es va recuperar del tot i no es va poder observar cap anomalia: caminava perfectament, parlava, moviments correctes,

etc. o sigui que semblava que la lesió no havia afectat a nivell físic en cap sentit. Però només va ser al cap d'uns mesos de la seva recuperació que es van observar diferències amb en Phineas d'abans de l'accident, no semblava ell és com si de caràcter fos una altra persona. Aquests nous trets de la personalitat contrastaven molt amb els hàbits moderats i la considerable energia de caràcter que tenia abans de l'accident. Era un home tant diferent que va perdre la seva feina no per manca de capacitat física sinó per el seu nou caràcter: persona independent, que no podia mantenir una feina.

Vegem la reconstrucció del cervell de Gage en la imatge següent (Damasio, 1994:46):

**Figura 1.4.1: Reconstrucció del cervell i crani de Gage.**



Segons Damasio (1994:25): " D'alguna manera hi havia sistemes en el cervell humà dedicats més al raonament que a qualsevol altre cosa, i en particular a les dimensions personals i socials del raonament. La pràctica de convencions socials i normes ètiques adquirides prèviament podia perdre's com a resultat de una lesió cerebral. Així aquest exemple indicava que quelcom en el cervell concernia específicament a propietat humanes úniques, entre elles la capacitat d'anticipar el futur i de planificar en conseqüència dins un ambient social complex, el sentit de la responsabilitat

*cap a un mateix i cap als demés, i la capacitat d'orquestrar deliberadament la seva pròpia supervivència, i el control del "lìbre albedrio" d'un mateix"*

Un altre aspecte important d'aquesta història és, segons Damasio, la discrepància entre el caràcter degenerat i l'estat intacte de varis instruments de la ment: atenció, percepció, memòria, llenguatge, intel·ligència. Això es coneix com a *dissociació*, en aquest cas el caràcter deteriorat està dissociat de la cognició i el comportament, intactes. Per començar tot el que es sabia de la lesió cerebral de Gage era que probablement es trobava en el lòbul frontal. Gage va perdre quelcom genuïnament humà, la capacitat de planificar el seu futur en tant que ésser social.

Aquestes descobertes van portar el doctor Damasio a considerar que la regulació biològica i la supervivència hi jugava un paper fonamental. Per evitar ser destruït per els depredadors o les condicions ambientals adverses, existeixen circuits neurals per els impulsos i els instints que causen comportaments de lluita o de fugida. Encara altres circuits controlen impulsos i instints que ajuden a assegurar la continuïtat dels gens de l'individu. La regulació biològica relacionada amb el tall cerebral i l'hipotàlam està complementada per controls en el sistema límbic. Cal dir que el sistema límbic participa en la promulgació d'impulsos i instints i tenen un paper especialment important en les emocions i els sentiments. L'evidència sobre la regulació biològica demostra que en les estructures cerebrals que són evolutivament antigues contínuament tenen lloc seleccions de resposta de les que els organismes no són conscients i que no són deliberades.

En general, impulsos i instints operen o bé directament mitjançant la generació d'un determinat comportament, o bé, mitjançant la inducció d'estats fisiològics que porten als individus a comportar-se d'una manera determinada, inconscientment o no. En la pràctica, tots els comportaments que resulten dels impulsos i instints contribueixen a la supervivència, ja sigui directament, en realitzar una acció que salvi la vida, o indirectament, al propiciar condicions avantatjoses per la supervivència o al reduir la influència de condicions potencialment "danyines". **Les emocions i els sentiments, que són bàsic per la idea de racionalitat que proposa, són una poderosa manifestació d'impulsos i instints, part essencial del seu funcionament.** Així, l'autor contempla que estem connectats per respondre amb una emoció, de manera preorganitzada, quan es perceben determinades

característiques dels estímuls del món o del nostre cos, soles o en combinació. Els seus nuclis neuronals posseeixen una representació disposicional que dispara la promulgació d'un estat corporal característic de l'emoció de la por, i altera el processament cognitiu d'una manera que encaixa amb l'estat de la por.

Per tant, per Damasio (1994) **les emocions primàries depenen de la circuiteria del sistema límbic, essent l'amígdala**. L'evidència que l'amígdala és l'actor clau en l'emoció preorganitzada prové d'observacions tant en animals com en ésser humans. I així, contempla que els sentiments són indispensables per a la presa racional de decisions, perquè ens orienten en la direcció adequada per treure més profit de les possibilitats que ofereix la freda lògica. Mentre que el món ens sol presentar una gran quantitat de possibilitats, l'aprenentatge emocional que la vida ens ha proporcionat ens ajuda a eliminar certes opcions i a ressaltar-ne d'altres. És així com - argumenta el doctor Damasio - **el cervell emocional està tan implicat en el raonament com ho està el cervell pensant**. Les emocions, doncs, són importants per a l'exercici de la raó.

Els sentiments fan un paper fonamental per prendre el munt de decisions personals que se'ns presenten a la vida. És cert que els sentiments molt intensos poden fer estralls en el raonament, però també ho és que falta de consciència dels sentiments pot ser absolutament desastrosa, especialment en aquells casos en els quals cal sospesar amb molta cura decisions de les quals, en gran manera, dependrà el nostre futur perquè, en aquests camps, la raó sense sentiments és cega. Entenent que els sentiments són els sensors de la connexió o manca d'aquesta entre la naturalesa i la circumstància, i que exerceixen un paper de guies internes que ens ajuden a comunicar als demés senyals que també poden guiar-los.

En conclusió, l'emoció és la combinació d'un procés avaluador mental, simple o complex, amb respostes disposicionals a tal procés, la majoria dirigides vers el cos pròpiament dit, que produeixen un estat corporal emocional, però també ver el mateix cervell que produeixen canvis mentals addicionals.

### **1.4.17. Teoria del Cervell Emocional, de LeDoux.**

Joseph LeDoux, professor del Centre de Neurologia de la Universitat de Nova York, presenta en la seva obra anomenada "*El cerebro emocional*" (1999) una visió general dels mecanismes cerebrals de les emocions.

Durant els darrers anys els neuròlegs s'han dedicat més als aspectes intel·lectuals o cognitius de la ment que a les emocions. No obstant, això està començant a canviar. Encara hi ha pocs neuròlegs que afirmen que *les emocions són la seva principal objecte d'estudi*, les funcions emocionals del cervell estan guanyant més acceptació com a tema d'investigació. Són varis els motius que expliquen aquest canvi. Un té a veure amb el reconeixement que la ment és quelcom més que cognició, de forma que, si els científics es centren en els processos cognitius, només mostren una part del funcionament de la ment. Un altre motiu és que els investigadors s'han adonat que els processos subjectius del coneixement que acompanyen a les emocions només constitueixen una petita part de tot el procés de les emocions, i que es pot aprendre molt estudiant la manera en què el cervell processa els estímuls i controla les respostes mesurades objectivament davant situacions emocionals. Després de tot, les emocions són els fils que mantenen unida la vida mental. Pot haver alguna cosa més important en l'estudi del cervell que entendre el que ens fa feliços o enfadats, ens entristeix, ens fa por o ens deleita?

Aquest autor considera que les emocions són funcions biològiques del sistema nerviós, i que el descobriment de com estan representades en el cervell pot ajudar a entendre-les en el seu origen i no en la seva manifestació conductual, tal i com s'ha fet fins al moment. Aquest enfocament és radicalment diferent del que estudia les emocions com estats psicològics, independents dels mecanismes cerebrals. La investigació psicològica ha estat extremadament valuosa, però un enfocament en el qual les emocions són estudiades com funcions cerebrals pot aportar una visió que ajudi a ampliar la concepció del processament emocional.

Existeixen moltes solucions possibles a l'enigma de com treballen les emocions però la única que realment ens importa és la que l'evolució va trobar i va posar en el

cervell. Malgrat això, passem a indagar amb més profunditat la fonamentació teòrica de LeDoux (1999), és a dir, a explicar la base neurològica de les emocions.

Aquest autor no pretén fer coincidir una àrea de coneixement (psicologia de les emocions) sobre una altra (funció cerebral) sinó veure com els estudis sobre la funció cerebral ajuden a entendre les emocions, observada com un procés psicològic des de noves perspectives.

Segons LeDoux, en termes generals la paraula **emoció** no es refereix a alguna cosa que succeeix en la ment o en el cervell. "*L'emoció és només una etiqueta, una manera de referir-se a aspectes del cervell i la ment. Aquesta classificació és útil per organitzar la informació en àrees generals d'investigació però no es correspon amb les funcions reals. El cervell, per exemple, no té un mecanisme específic dedicat a la percepció.*" (LeDoux, 1999:18)

No existeix la facultat de l'emoció i no hi ha un únic mecanisme cerebral dedicat a aquesta imaginària funció sinó que cal anar a quelcom més concret i explícit en l'experiència humana. Tots els animals, incloent-hi els éssers humans, han de satisfer certes necessitats per sobreviure i respondre a l'imperatiu biològic de transmetre els seus gens a la descendència. Per tant protegir-se de perills físics i procrear. I per tal que això sigui possible s'activa una emoció en particular: la por. Així, escapar del perill és quelcom que tots els animals fan per sobreviure. Els trets exclusivament humans, com la capacitat per compondre una poesia o solucionar equacions derivades, manquen de valor quan ens enfrontem a una amenaça repentina i immediata de la nostra existència. Allò important és que el cervell té un mecanisme per detectar el perill i reaccionar ràpida i apropiadament. La conducta particular que es genera depèn de cada espècie però la funció cerebral subjacent està en la resposta mateixa: la defensa contra el perill.

*La por és un mecanisme de defensa. **Les conductes emocionals, com les de defensa, van evolucionar alienes als sentiments conscients.*** És a dir, hauríem de considerar les conductes de defensa en sentit literal: representen el funcionament dels mecanismes cerebrals programats per l'evolució per enfrontar-se al perill de forma rutinària.

El mecanisme de defensa és la supervivència davant el perill. I aquesta en l'home sembla ser clarament un llarg passat evolutiu.

La investigació realitzada, des d'aquesta teoria, sobre el cervell emocional s'ha centrat en la base neurològica d'una emoció en particular: la por i les seves diferents modalitats. Així es té com a objectiu explicar el que sabem entorn dels mecanismes cerebrals de la por, en especial sobre la conducta animal de la por, i després veure fins a quin punt ens serveixen aquests coneixements per entendre l'emoció en el sentit més ampli del terme, en especial a l'emoció humana.

En conclusió, segons LeDoux (1999), les persones solen fer moltes coses per raons de les que no són conscients (perquè la conducta es produeix mitjançant mecanismes cerebrals que funcionen inconscientment), i que una de les principals tasques de la consciència és fer que la vida de l'individu sigui coherent, creant un concepte de jo. Per aconseguir això genera explicacions sobre la conducta, partint de la imatge que té el jo, els records del passat, les expectatives per el futur, la situació social del moment i l'entorn físic en què es produeix la resposta. Considera que quan dirigim una mirada introspectiva a les nostres emocions, les trobem òbvies i misterioses alhora; que són els estats del nostre cervell que millor es coneixen i que recorden amb major claredat. Malgrat tot, a vegades no se sap d'on provenen. Parla de **la idea que poden ser agradables o desagradables** per altres motius que els que es crue inicialment que estan guiant les nostres accions. I per això, es pot reaccionar davant el perill abans de saber que s'està en una situació perjudicial. Els estats de consciència passen quan el mecanisme responsable del coneixement conscient se n'adona de l'activitat que s'està produint en els mecanismes de processament inconscient. El que difereix entre sentir por davant un objecte o situació per exemple davant el color vermell, i percebre el això tal qual com a color vermell i ja està, no és el mecanisme que representa el contingut conscient sinó els sistemes que proporcionen la informació al mecanisme del coneixement conscient. Hi ha un únic mecanisme de consciència, i tant pot processar informació relacionada amb fets trivials com emocions intenses.

*Els estat emocionals subjectius s'observen millor com el resultat final del processament d'informació que passa inconscientment.* Si es pot estudiar la forma en què el cervell processa inconscientment la informació al percebre els estímuls visuals i en utilitzar les dades

visuals per guiar la nostra conducta, també es pot estudiar com processa inconscientment la significació emocional dels estímuls i com utilitza aquesta informació per controlar conductes adients al significat emocional dels estímuls. El que és clar, és que *el processament emocional pot produir-se en absència del coneixement conscient*, però la qüestió sobre si l'emoció i la cognició són independents entre si és un altre tema. Des d'aquesta teoria, s'afirma que és en l'inconcient emocional on es dóna gran part de l'activitat emocional del cervell. I per això, es diu que la causa real d'una emoció no és necessàriament la presència immediata d'alguns estímuls, sinó que pot ser la interacció d'aquests amb un fil causal emmagatzemat en la memòria. En altres paraules, la causa d'una emoció pot ser molt diferent de les explicacions que ens donem a nosaltres mateixos o que donem a altres darrera el fet.

LeDoux (1999), *intenta mostrar el que no és emoció*: no és una simple recollecció de pensaments sobre situacions, tampoc és pur raonament, no pot entendre's simplement preguntant a les persones què passa per els seus caps quan han sentit alguna emoció. Les emocions són difícils d'expressar en paraules. Funcionen en algun espai psíquic i neurològic al que no es té accés directament des de la consciència. En tractar les emocions com processos inconscients que en ocasions poden donar lloc a un contingut conscient, alleugereixen als investigadors de l'emoció de la càrrega del problema de la relació entre la ment i el cos, i els hi permeten investigar directament com es realitza el cervell les funcions emocionals inconscients encara que, també veuen la manera en què probablement es creen les experiències conscients.

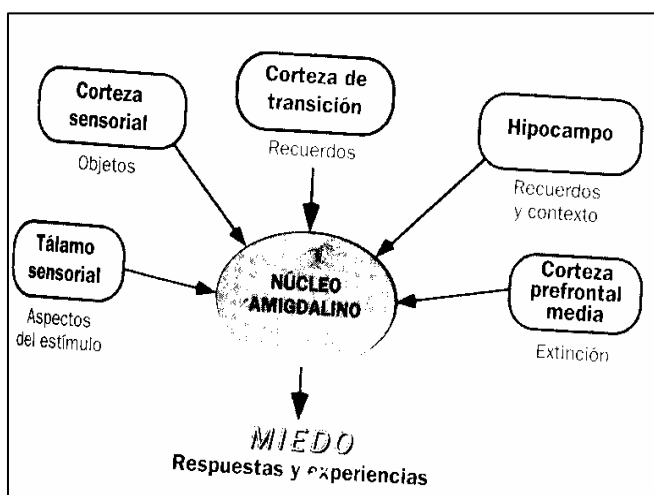
La teoria de LeDoux (1999) sobre *la naturalesa de les experiències emocionals conscients, dels sentiments emocionals, és increïblement senzilla*. Creu que **l'experiència emocional subjectiva, com el sentiment de tenir por, sorgeix quan ens adonem conscientment que un mecanisme cerebral com el mecanisme de defensa, està actiu**. Perquè això succeeixi, es precisa almenys de dues coses: un mecanisme de defensa i la capacitat de tenir el coneixement conscient de la seva activitat. L'avantatge d'aquesta teoria és que un cop que s'entén la consciència també s'entén les experiències emocionals subjectives. Segons LeDoux, l'aprenentatge emocional



és tan fort i resulta tan difícil de comprendre per l'adult pel fet que està gravat a l'amígdala amb l'empremta tosca i no verbal pròpia de la vida emocional. Aquestes primeres lliçons emocionals es van fer en uns moments en què el nen encara mancava de paraules i, per tant, quan es reactiva el corresponent record emocional a la vida adulta, no hi ha pensaments articulats sobre la resposta que hem de donar. La raó que explica el desconcert davant els nostres esclats emocionals és que solen ser d'un període tan primerenc que les coses ens desconcertaven i ni tan sols disposàvem de paraules per comprendre què passava. Els nostres sentiments potser són caòtics, però les paraules amb les quals ens referim a aquells records, no ho són pas.

Per entendre què és una emoció i com sorgeixen els sentiments emocionals particulars, cal entendre com funcionen els mecanismes especialitzats de l'emoció i com determinen la manera en què la seva activitat està representada en la memòria de treball. *"A unes poques passes en el camí, hi ha una serp enroscada juntament a un tronc. Els ulls també capten l'estímul. Les representacions conscients es creen de la mateixa forma, és a dir, mitjançant la combinació en la memòria de treball de representacions visuals a curt termini i la informació de la memòria a llarg termini. Malgrat això, en el cas de la serp, a més de donar-nos conta de la classe d'animal que estem veient, la memòria a llarg termini també ens informa que aquest tipus d'animal pot ser perillós i que probablement estem davant una situació perillosa. Com hem vist, el control d'aquest mecanisme resideix fonamentalment en el nucli amigdalini."* (LeDoux,1999:318)

**Figura 1.4.2: El nucli amigdalini.**



El fet que l'aprenentatge emocional depengui de vies que no entren en el neocòrtex és fascinant, perquè suggereix que les respostes emocionals poden produir-se sense la participació dels mecanismes cerebrals superiors de processament, que es suposen responsables del pensament, el raonament i la consciència.

D'aquesta manera, ja podem començar a tenir una **idea general del mecanisme de reacció de la por**. Porta en si mateixa la transmissió paral·lela de senyals al nucli amigdalini des del tàlem sensorial i la cortesa sensorial. Les vies subcorticals proporcionen una imatge borda del món exterior, mentre que la cortesa processa representacions més exactes i detallades. Mentre que la via del tàlem consta només d'una connexió, es precisen varies connexions per activar el nucli amigdalini des de la cortesa. Com cada connexió significa més temps, la via talàmica és més ràpida. Resulta curiós que tant les vies des del tàlem com les vies des de la cortesa convergeixin en el nucli amigdalini lateral. És molt probable que normalment les dues vies transmetin senyals al nucli lateral, per el que sembla tenir un sentit fonamental en la coordinació dels processos sensorials que constitueixen l'estímul condicionat de la por. I, un cop la informació ha aconseguit el nucli lateral, pot distribuir-se per les vies internes del nucli amigdalini fins al central, que després provoca el complex repertori de reaccions de defensa. El fet que l'aprenentatge emocional depengui de vies que no entren en el neocòrtex és fascinant, perquè suggereix que les respostes emocionals poden produir-se sense la participació dels mecanismes cerebrals superiors de processament, que es suposen responsables del pensament, el raonament i la consciència. El temps que el nucli amigdalí guanya en actuar amb la informació talàmica, en lloc d'esperar que arribin les dades corticals podria marcar la diferència entre la vida i la mort.

*El nucli amigdalini rep informació d'un ampli ventall de nivells del processament cognitiu.* Mitjançant la recepció de la informació des de les zones sensorials del tàlem, les funcions emocionals del nucli amigdalini poden activar-se amb aspectes de l'estímul de baix nivell, mentre que la informació rebuda per els mecanismes de processament sensorial cortical permeten que aspectes més complexes del processament de l'estímul activin el nucli amigdalini. La informació rebuda des de l'hipocamp desenvolupen la funció important en l'ajustament del context emocional. A més, l'hipocamp i les zones associades de la cortesa participen en la creació i recuperació

de records explícits, i la informació que entra en el nucli amigdalini des d'aquestes zones pot activar les emocions mitjançant aquests records. La cortesa prefrontal mitja intervé en el procés que coneixem amb el nom d'extinció, per el que s'atenua la capacitat dels estímuls condicionats de la por per provocar respostes condicionades de la por, mitjançant l'exposició repetida a l'estímul condicionat sense l'estímul no condicionat. La informació que arriba al nucli amigdalini des de la cortesa prefrontal mitja sembla participar en aquest procés. Coneguent les zones corticals que es projecten vers el nucli amigdalini i les funcions en les que participen, podem preveure com intervenen aquestes funcions en les reaccions de la por. És a dir, l'anatomia pot inspirar a la psicologia.

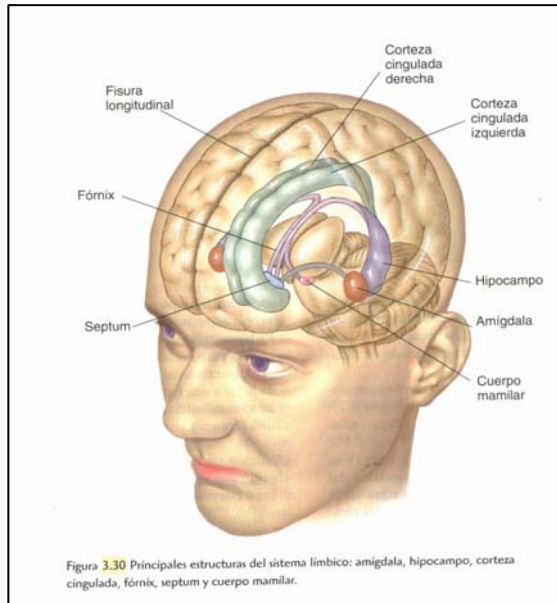
Allò admirable és que, en la conducta, la defensa contra el perill s'aconsegueix de formes molt diferents en diferents espècies, i malgrat això, la funció del nucli amigdalini és constant. És aquesta correspondència neuronal en totes i cadascuna de les espècies la que sens dubte permet que les diverses conductes realitzin la mateixa funció evolutiva en animals diferents. Aquesta equivalència funcional i correspondència neuronal és pròpia de molts cervells vertebrats, i també de l'home. En el que es refereix a detectar el perill, i a respondre davant ell, el cervell no ha canviat massa.

Així doncs, els *sistema límbic influeix directament en les emocions a través de l'amígdala*. En els ésser humans, l'amígdala és un manat de cèl.lules interconnectades que s'assenten en el tronc cerebral, són dos i s'ubiquen una a cada costat del cervell. Aquestes estructures límbiques s'encarreguen principalment de l'aprenentatge i el record del cervell i es separa l'amígdala de la resta del cervell, fet que desencadenaria amb una incapacitat per apreciar el significat emocional dels esdeveniments. L'amígdala funciona com una espècie de central de monitoreig d'alarmes i en el cas de presentar-se en una situació d'emergència, es connecta amb els centres cerebrals més importants i ordena el desencadenament de totes les funcions de resposta defensiva i focalitza l'atenció cerebral en l'elaboració d'estratègies de supervivència.

Les investigacions de LeDoux (1999) *han demostrat la sorprenent eficiència del sistema perceptiu humà; les senyals de l'ull i l'oïda viatgen primer al tàlem i després a l'amígdala, i una segona senyal viatge cap al cervell pensant*. Aquest procés permet generar respostes

inmediates sense tenir que dependre dels cuidadosos càlculs i raonaments del cervell emocional.

**Figura 1.4.3: Principals estructures sistema límbic.**



Així doncs, es considera que les emocions compleixen un paper central en la gestió de processos d'autoprotecció i autoregulació de l'organisme front a situacions extremes.

### **1.4.18. Teoria de la Intel·ligència Emocional.**

Intel·ligència emocional és un nom nou per una realitat antiga en la psicopedagogia. És una expressió que neix de la necessitat de respondre a la pregunta, aparentment simple, de perquè existeixen algunes persones que tenen gran èxit en la vida quotidiana mentre que altres no.

Durant el segle XX un dels temes recurrents d'estudi i investigació de la psicopedagogia ha estat el de la intel·ligència racional, ja sigui expressat en termes com edat mental, quocient intel·lectual, aptituds intel·lectuals, funcions cognitives o intel·ligències múltiples.

Fins ara s'acceptava que quocient intel·lectual (QI) d'un subjecte ens informava de les seves capacitats intel·lectuals, és a dir, del seu raonament lògic, de les habilitats

matemàtiques, de les seves habilitats espacials. Malgrat tot, estudis recents demostren que existeix un altre tipus d'intel·ligència, que no es detecta en el QI, en concret la intel·ligència emocional, la qual és la principal responsable de l'èxit o fracàs dels professionals, caps, líders, pares, estudiants, etc. i que en l'actualitat ja s'havia d'utilitzar el quocient emocional (QE) com alternativa o complement al QI.

El més antic precursor del concepte d'intel·ligència emocional, és potser, la teoria de la intel·ligència social de **Thorndike** (1920), que la va definir com *l'habilitat per comprendre i dirigir als homes i dones, i actuar sàviament en les relacions humanes*. A més, menciona l'autor, altres dos tipus d'intel·ligència: per un costat, a la intel·ligència abstracta o habilitat per utilitzar idees, i per altra costat, la intel·ligència mecànica o habilitat per entendre i utilitzar objectes.

Posteriorment, **Leuner** (1966), en la seva investigació vincula *el paper de la família i el desenvolupament de la intel·ligència emocional en l'etapa preverbal del nen*, encara és un primer moment d'estudi sobre la intel·ligència emocional, encara no es desenvolupa el concepte.

Aquest concepte, està d'acord amb **Gardner** (1983), que com ja hem comentat amb anterioritat va innovar amb la seva Teoria de les Intel·ligències múltiples, entre les quals destacava, la intel·ligència intrapersonal i la interpersonal, aportant així la idea d'una intel·ligència de l'emoció. Així parla de la intel·ligència intrapersonal e interpersonal, i ja llavors proposa la idea de metahabilitat que pot categoritzar-se en cinc dimensions o competències, o el que és el mateix, l'autoconeixement de les emocions, la capacitat de l'autocontrol emocional, l'automotivació, el reconeixement de les emocions alienes i el control de les emocions. Així entén com a intel·ligència intrapersonal aquella com *"el coneixement dels aspectes interns d'una persona: l'accés a la pròpia vida emocional, a la pròpia gamma de sentiments, la capacitat d'efectuar discriminacions entre les emocions i finalment, posar-les-hi un nom i recórrer a elles com un mitjà d'interpretar i orientar la pròpia conducta..."* (Gardner, 1993: 42). I considera que la intel·ligència interpersonal *"es construeix a partir d'una capacitat nuclear per sentir distincions entre els demés: en particular, contrastos en els seus estats d'ànim, temperaments, motivacions i intencions. De maneres més avançades, aquesta intel·ligència permet a un adult hàbil llegir les intencions i desigs dels demés, encara que s'hagin ocultat..."* (Gardner, 1993: 40).

Aquest terme apareix en la literatura psicològica en l'any 1990, en un escrit dels psicòlegs americans **Salovey i Mayer** (1990), els quals desenvolupen més el concepte d'intel·ligència emocional, definint-la com un *tipus d'intel·ligència social que inclou l'habilitat de supervisar i entendre les emocions pròpies i les dels demés, el que facilita l'ús de la informació per guiar el pensament i les accions posteriors*. Per tant, es pot dir que assumeix les intel·ligències personals de Gardner i les organitza fins a arribar a comprendre cinc competències principals:

1. El coneixement de les pròpies emocions. El coneixement d'un mateix, és a dir, la capacitat de reconèixer un sentiment en el mateix moment en què apareixia, constitueix la pedra angular de la intel·ligència emocional. D'altra banda, la incapacitat de percebre els nostres veritables sentiments ens deixa completament a les seves mans. Les persones que tenen una certesa més gran de les seves emocions solen dirigir millor les seves vides, ja que tenen un coneixement segur de quins són els seus sentiments reals. per exemple, a l'hora de casar-se o quan trien una professió.

2. La capacitat de controlar les emocions. La consciència d'un mateix és una habilitat bàsica que ens permet controlar els nostres sentiments i adequar-los en un moment. Les persones que manquen d'aquesta habilitat han de lluitar constantment amb les tensions desagradables, mentre que, en canvi, aquells que destaquen en l'exercici d'aquesta capacitat es recuperen molt més ràpidament dels revessos i els contratemps de la vida.

3. La capacitat de motivar-se un mateix. El control de la vida emocional i la seva subordinació a un objectiu resulta essencial per captar i mantenir l'atenció, la motivació i la creativitat. L'autocontrol emocional - la capacitat de retardar la gratificació i calmar la impulsivitat constitueix un imponderable que està darrere de qualsevol èxit. I si som capaços de submergir-nos en l'estat de «flux» estarem més capacitats per aconseguir resultats excel·lents en qualsevol àrea de la vida. Les persones que tenen aquesta habilitat solen ser més productives i eficaces en totes les accions, que emprenen.

4. El reconeixement de les emocions i dels altres. L'empatia és una altra capacitat que es basa en la consciència emocional d'un mateix. constitueix « l'habilitat popular» fonamental. Les persones empàtiques solen sintonitzar amb els senyals

socials subtils que indiquen allò que necessiten o que volen els altres i aquesta capacitat les fa més aptes per al desenvolupament de vocacions com ara professions sanitàries, la docència, les vendes; i la direcció d'empreses

5. El control de les relacions. L'art de les relacions es basa, en gran manera, en l'habilitat de relacionar-nos adequadament amb les emocions dels altres. Aquestes són les habilitats que són al darrere de la popularitat, el lideratge i l'eficàcia interpersonal. Les persones que sobresurten en aquesta mena d'habilitats solen ser autèntiques «estrelles» que tenen èxit en taxes les activitats vinculades a la relació interpersonal.

Així doncs, havent fet aquest breu repàs dels inicis del concepte de intel·ligència emocional, podem dir que quan es parla d'aquest terme es refereix a la *capacitat de reconèixer els nostres propis sentiments i els aliens, de motivar-nos i d'utilitzar bé les emocions, en nosaltres mateixos i en les nostres relacions*. També podríem definir-la com *la capacitat de reconèixer i regular els sentiments propis i aliens, per utilitzar-los com a guia del pensament i l'acció, determinant el nostre potencial per aprendre habilitats pràctiques* (Faestein, 1997).

Són trets notables de la intel·ligència emocional la presa de decisions extremadament ràpides, que aparenten ser confuses per nosaltres mateixos, però que es mostrin com absolutament correctes. La intel·ligència emocional es diferencia del QI, en què aquest es desenvolupa especialment en la infància i, en la adolescència canvia poc, mentre que aquella s'aprèn i incrementa durant tota la vida.

Malgrat tot, encara que ja existien alguns treballs d'investigació precedents, com aquests anteriors, hem de reconèixer el fet que aquest concepte d'intel·ligència emocional, es va difondre ràpidament arrel de l'investigador **Goleman** (1994) amb el seu bestseller *Inteligencia emocional*. Actualment, es reconeix que el factor a considerar no és el QI ni els títols universitaris sinó la intel·ligència emocional. Aquest autor el que proposa no és reprimir els sentiments sinó el que ja en el s. IV Aristòtil proposava en Ètica a Nicòmaco "*Qualsevol és capaç d'enfadar-se, això és fàcil. Però enfadar-se amb la persona adient, en el moment adequat, amb el propòsit adient i de forma adequada, això no és fàcil*". Per això, per Goleman l'emoció es refereix a un sentiment i als pensaments, als estats biològics, als estats psicològics i a la mena de tendències a l'acció que el caracteritzen. Considera que hi ha més subtileses en l'emoció que

paraules per a la seva descripció, entenent l'emoció com a comportament emotiu. Així parla de les emocions primàries i les secundàries.

Segons Goleman (1994), la intel·ligència emocional està basada en cinc aptituds personals (= característica de la personalitat o conjunt d'hàbits que porten a una utilització superior, i són les que permeten una intel·ligència intrapersonal), que són: autoconeixement, autoregulació, motivació; i dues de socials (= aquelles que permeten o afavoreixen una relació harmoniosa amb els semblants, ja sigui en àmbits del treball ja sigui en àmbits de la família, i són les que permeten una intel·ligència interpersonal), que són: empatia i habilitats socials.

1. **Autoconeixement:** que permet saber què se sent en cada moment i utilitzar aquestes preferències per orientar la nostra presa de decisions. Dins d'aquesta hi trobem també: consciència emocional, l'autoavaluació, i l'autoconfiança.
2. **Autoregulació:** que permet manejar les emocions de manera que facilitin les tasques, control d'aquestes emocions. Dins d'aquesta hi trobem també: l'autocontrol, la confiabilitat, l'escrupolositat, l'adaptabilitat.
3. **Motivació:** és l'aptitud per utilitzar les nostres preferències més profundes per orientar-nos i avançar cap als objectius, per prendre iniciatives, ser molt efectius i per perseverar davant dels contratemps i frustracions. Hi trobem: Afany de triomf, el compromís, la iniciativa, l'optimisme.
4. **Empatia:** habilitat per percebre el que senten els demés, ser capaços de veure les coses des de la seva perspectiva i cultivar l'afinitat amb una àmplia diversitat de persones. Hi trobem: comprendre als demés, l'ajudar als demés a desenvolupar-se, l'orientació cap al servei, l'aprofitar la diversitat, la consciència política.
5. **Habilitats socials:** són les que permeten manejar bé les emocions en una relació i interpretar adientment les situacions i les xarxes socials en un context determinat, interactuar sense dificultat amb diferent tipus de persones, utilitzar aquestes habilitats per persuadir, dirigir i negociar i resoldre disputes, que permeten una bona cooperació amb altres



persones i que faciliten o propicien el treball en equip. Hi trobem: la influència, la comunicació, l'utilització de conflictes, el lideratge, ser catalitzador de canvi, establir vincles, la col·laboració i cooperació, les habilitats d'equip.

Per tant, entén que la intel·ligència acadèmica té molt poc a veure amb la vida emocional. I que aquest és precisament el problema, perquè la intel·ligència acadèmica no ofereix cap mena de preparació per a la multitud de dificultats a les quals haurem d'afrontar-nos en la vida. És evident que les persones desenvolupades emocionalment, és a dir, que governen adequadament els seus sentiments, i que saben interpretar i relacionar-se efectivament amb els sentiments dels altres, gaudeixen d'una situació avantatjosa en tots els camps de la vida, des del prometatge i les relacions íntimes fins a la comprensió de les regles tàcites que governen l'èxit d'una organització. Les persones que han desenvolupat adequadament les habilitats emocionals solen sentir-se més satisfetes, són més eficaces i més capaces de dominar els hàbits mentals que determinen la productivitat. Aquells que, en canvi, no poden controlar la seva vida emocional es debaten en lluites interns constants que soscaven la seva capacitat de feina i els impedeixen pensar amb prou claredat. Per tant, l'objectiu principal és el desenvolupament de les habilitats emocionals que ajudin a la maduresa personal.

### ***1.4.19. Teoria del Processament Cerebral de les Emocions o dels Comportaments Emmascaradors, de C.Timoneda i F. Pérez-Álvarez.***

La Teoria dels Comportaments Emmascaradors (Timoneda, C; Pérez-Álvarez, F: 1999, 2000) sorgeix fruit de la pràctica diària a la Unitat de NeuroPsicoPedagogia durant els darrers sis anys, i també arrel de la influència d'altres teories de concepció més humanistes, cognitives, sistèmiques, neurològiques... Tenint en compte que una part de la recerca es realitza fonamentada amb aquesta Teoria, trobo coherent posar més èmfasi en l'explicació i aprofundiment dels pilars teòrics d'aquesta.

Podríem dir que la concepció més rellevant és que la Teoria dels Comportaments Emmascaradors entén 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 i alhora precipitants de conductes de defensa, protectores i analgèsiques** que tenen la propietat de ser originades per l'inconscient emocional i la finalitat de provocar atenció el que, inconscientment, és interpretat com a estimació.

Com a conseqüència s'entén com a processament emocional qualsevol acte humà que implica un acte cognitiu, però ineludiblement també un acte emocional. En el convenciment que allò cognitiu i allò emocional van de la mà de forma inseparable com la sombra acompanya al cos.

La Teoria del Processament Cerebral de les Emocions per explicar els comportament dels ésser humans estableix que **les emocions són processades mentalment de forma que si es produïssin emocions negatives, i per tant, doloroses, llavors es posen en acció conductes inconcients en el seu origen, i que són de protecció o defensa davant aquest dolor psíquic.** S'entén que davant una situació es percep inconscientment un perill que produeix una trucada d'atenció exigint la posada en acció d'una conducta. Aquesta no és conscientment voluntària en el seu origen, però ha de resultar lògica i comprensible a ulls de l'intel·lecte no sorprenent a la llum de la consciència perquè pugui ser posada en acció. És a dir, de la manera que responem davant un perill, ja sigui físic o psíquic, cal que sigui coherent amb el que nosaltres creiem ja que sinó no ho podrem fer. Per exemple: una persona davant un insult pot respondre de moltes maneres però sempre ho farà d'acord amb les seves creences i conviccions. En el moment que aquesta resposta és desmesurada, incongruent entre el llenguatge verbal i no verbal, o exagerada llavors parlem d'una conducta disfressada davant un mateix i els altres, anomenada segons aquesta teoria, com *conducta o comportament emmascarador de defensa*. En tant que aquestes conductes apareixen carregades de lògic racional conscient davant un mateix, això determina un convenciment personal d'estar en lo cert, el

que alhora, determina una resistència o defensa racional conscient a qualsevol argument contrari a aquesta creença.

Un altre principi fonamental del procediment és el que estableix que el factor **motivador últim o primer, si es vol, de les conductes és l'estat emocional**, bàsicament, en allò referent a autoestima. Existeixen comportament o conductes de les que, evidentment ens n'adonem, som conscients, però els mòbils de les quals són d'origen inconscient a partir de la vivència emocional dolorosa acumulada que configura una identitat personal infravalorada i insegura. El nostre autoconcepte -acte cognitiu- ens porta a una autovaloració -acte cognitiu- molt dependent del nostre codi de valors i indefectiblement, una autoestima -acte emocional-. D'això es segueix una autoconfiança i autoseguretat. En definitiva, estem parlant d'identitat personal. Per tant, la identitat personal és la clau que explica el grau d'emascarament de cada persona.

Es considera que **l'emoció és sentir i és una magnitud contínua, els extrems o límits de la qual són satisfacció i insatisfacció, plaer i dolor**. És a dir, l'element clau és sentir plaer o dolor fins el punt de que l'elaboració cognitiva està supeditada al sentir emocional. El dolor activa el conscient i l'inconscient, però l'inconscient que és memòria a llarg termini, pot més perquè ja està dissenyat filogenèticament des del principi de l'existència de la vida per garantir una funció primordial i prioritària, la supervivència. L'evolució del ésser humà no ha aconseguit fins ara que la consciència sigui capaç d'anul·lar aquesta acció preponderant de l'"inconscient salvador". El conscient depèn de la memòria a curt termini amb una limitació de processament de la informació.

És a dir, *el cervell emocional és el que codifica i per consegüent, detecta i, per tant, s'estableix com a una única entitat en termes de sensació emocional que seria quelcom així com sensibilitat*. Quan aquesta sensació arriba a un punt crític, llavors, es posen en acció els mecanismes de defensa, això són respostes neurològiques que es manifesten com a conductes automàtiques o reflexes no controlades per la consciència voluntària, davant el que s'interpreta com a perill, tal i com postul·la LeDoux en la seva teoria. *És quelcom així com si en el cervell emocional hi hagués un termòmetre que marqués intensitat de sensació, de sentir-*

*se. Això explica que un dolor psíquic i una sensació feliç intensa, ambdós situacions indistintament, facin desencadenar una resposta incontrolada de plor.*

Si el cervell emocional detecta perill, llavors, es posa en acció una conducta de defensa que denominen **conducta emmascaradora**. La conducta emmascaradora és, sempre, una conducta basada en creences apreses. El fet és que el neocòrtex rep la informació de l'experiència externa o interna com un fet cognitiu en si mateix, això és, el que els humans entenem, la representació de l'experiència, per exemple “*quelcom que ens diuen, les frases amb el seu component gestual*”, “*un gest amb el braç amenaçant*”... Per un procés, neurològic en termes LeDoux (1999), llavors el neocòrtex fabrica una conducta basada en creences apreses per què resulta lògica i comprensible. Aquesta és la conducta emmascaradora, així anomenada per nosaltres, perquè resulta ser una perfecta disfressa que enganya involuntàriament a un mateix i als demés ja que la raó real de la conducta és el sentiment emocional de malestar emocional o dolor psíquic que ha activat l'amígdala desembocant en una resposta de defensa davant el perill. Això passa així, “*incomprensiblement*”, “*irracionalment*” perquè la conducta emmascaradora és una conducta defensiva davant el que s'interpreta com a perill i tal resposta ha de ser ràpida i eficaç el que vol dir fora del control voluntari conscient. Per tant, el neocòrtex no pot perdre el temps en raonaments. El “*incomprensible*” d'aquest mecanisme es torna comprensible, si s'interpreta a la llum dels conceptes de l'evolució, ja que li donem unes raons al nostre comportament per tal de justificar-lo, i aquestes raons estan sustentades per unes creences que en diem emmascaradores. *El desenvolupament evolutiu de l'espècie humana ha passat de forma que, encara, no ha tingut lloc les mutacions necessàries per crear un mecanisme de defensa davant el perill més perfecte capaç de discriminar les situacions de perill real de les no reals, entenent per tals les situacions de dolor psíquic. És a dir, el territori neurològic responsable de posar en acció les respostes davant el perill real no han evolucionat per ser capaces de distingir altres situacions que no són de perill real com les situacions de dolor psíquic.*

Existeix bàsicament a efectes pràctics d'aquesta teoria, un sol mecanisme de processament emocional, el processament del dolor. **El mecanisme neurològic sustentat per els circuits neurològics que fan que siguin possibles les conductes de defensa davant el perill.** Es tracta del conegut mecanisme

neurollògic de les conductes de por. Aquest mecanisme neurollògic explica les conductes emmascaradores de defensa. *Quan detecta dolor, es posa en acció el mecanisme de defensa o protecció davant el perill. El mecanisme funciona detectant perill /inseguretat i quan és així ho sentim com “no estar bé” encara, no necessàriament, ens n’adonem conscientment de que això és així.* Podem “no sentir-nos bé” sense adonar-nos-en o adonant-nos-en conscientment però en aquest cas últim, sense que sapiguem la causa o motivació real d’això, encara que per un efecte emmascarador poguem atribuir-lo a algun factor precipitant o desencadenant. *És a dir, quan posem en acció una conducta d’agressivitat, per exemple, tots els aspectes de la conducta, en si mateixa, són conseqüència d’un processament cognitiu i l’únic “sentir” existent, de forma simultània a la conducta és el “sentir-se fatal” i aquest “sentir” es sustenta en un mecanisme neurollògic propi que és el mecanisme neurollògic de resposta davant el perill que és l’origen de les conductes emmascaradores.* En aquest cas si ens n’adonem que ens sentim malament, molt probablement, atribuirem la causa o motivació a un factor precipitant o desencadenant que pugui haver estat, per exemple, un insult o una injustícia patida. Qualsevol un insult o una injustícia patida ens provocarà insatisfacció o dolor, però les manifestacions d’aquest dolor en forma de conducta, serà diferent si hi ha emmascarament o no hi és. En el primer dels casos, la conducta serà desproporcionada, serà emmascaradora. Si és emmascaradora ho és perquè està actuant el mecanisme neurollògic de defensa davant el perill.

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. No existeix cap manera d’arribar a saber conscientment quina experiència, quina informació, va ser aquella que associada determina la posada en acció, coma factor desencadenant perquè es pot recuperar distorsionat de la memòria per fer conscient allò que mai va ser conscient.

En la aquesta concepció, les coses passen de forma que el comportament o conducta és, en si mateix, una experiència que és vivenciada i per tant, és informació que és processada. Per consegüent, cada conducta o comportament té un efecte

retroalimentador que pot ser positiu o negatiu emocionalment parlant. Això vol dir que intervenir terapèuticament, modificant la conducta, té un efecte terapèutic encara que sigui un efecte paliatiu, al nostre entendre.

Vegem algunes de les investigacions que venen a corroborar el que acaben de dir:

- L'experiència més clàssica per que fa referència al processament del dolor és la del cas del metge francès Claparede.

*Va consistir en una pacient que havia perdut la memòria com a conseqüència d'una lesió frontal. Va era que el metge la saludava ara i marxava i tornava al cap d'uns minuts i ja no el reconeixia. Un dia, al saludar-la estrenyent-li la mà hi va ocultar una xinxeta en el seu palmell de forma que en estrènyer-li la mà es punxés. En repetir l'experiència de sortir i tornar minuts més tard la pacient seguia sense reconèixer-lo però ja no volia donar-li la mà.*

La **conclusió**: era que havia passat un aprenentatge inconscient consistent en la memorització inconscient d'una associació entre el metge, estrenyent la mà i el dolor. És el que es reconeix com a memòria implícita o no declarativa. Fixeu-se que es tracta d'un excel·lent exemple d'aprenentatge inconscient. Efectuat l'aprenentatge inconscient, es produeix una conducta de gènesis o procesament inconscient davant l'entrada d'informació, en aquest cas el fet "d'estrenyer la mà del metge, acte associat a l'experiència de la punxada". L'experiència apresada i memoritzada determina la posada en acció del mecanisme de perill amb la consegüent conducta d'evitació, això és, no donar la mà, en forma d'acte automàtic de defensa. *El mecanisme neurològic de les conductes de defensa davant el perill funciona de manera reflexa, automàtica o inconscient. Les raons argumentades de manera conscient per explicar la conducta són irreal, són enganyoses i actuen com una disfressa i són creences apresades.*

- L'experiment del cervell *dividit*, Gazzaniga i LeDoux, 1978, va suposar un argument important per explicar la **Teoria dels Comportaments**

#### **Emmascaradors:**

*Un pacient amb cervell dividit, és a dir, sense comunicació interhemisfèrica, amb la particularitat de que podia llegir, processament cognitiu de lectura, amb els dos hemisferis però només podia parlar (processament cognitiu de la parla) amb l'esquerra. Vam escollir un estímul, una informació, amb càrrega emocional. Ho presentem via visual a l'esquerra i ens responia amb llenguatge, reconeixent-lo (cognició) i expressant significat (emocional). Ho presentem al dret i ens responia mitjançant llenguatge, això és, el seu hemisferi esquerra que no havia vist lo presentat, expressant el significat emocional, però no era capaç d'identificar lo presentat, processament cognitiu sense emoció. Per exemple, veia "mare" i responia "bo", veia "diable" i responia "dolent" però era incapaç de dir què era bo i què era dolent, això és que no hi havia un reconeixement, gnosia, processament cognitiu no emocional de lo presentat.*

La **conclusió**: el processament emocional, entès com a processament de conceptes de càrrega emocional (ex. Bo, dolent) era diferent del processament cognitiu, entès com a processament de conceptes sense càrrega emocional –pare, mare- i lo substancial d'aquesta diferència era que el processament emocional tenia lloc utilitzant circuits subneocorticals perquè la desconexió interhemisfèrica impedia la comunicació de la informació interhemisfèrica i en canvi, l'experiència demostrava que la informació que només havia accedit a un hemisferi havi aconseguit arribar a l'altre que era el que contestava. **El processament cognitiu, gnòstic, és diferent del processament emocional.** El processament del concepte bo/dolent tenia lloc de manera diferent al processament del concepte mare/diable. Una idea significativa que es desprén de l'experiència és que el processament conceptual –cognitiu- de lo emocional és diferent del processament conceptual –cognitiu- de lo no emocional, o més bé, menys emocional. Es produeix un

fenòmen consistent en què s'apliquen raons a la conducta observada de manera que, primer és la conducta i després s'apliquen les raons conscients perquè la conducta observada per un mateix ha de resultar lògica, coherent. De no resultar lògica i coherent suposaria un conflicte cognitiu i emocional i la conducta no es portaria a terme el que podria resultar catastròfic per la supervivència que és la finalitat per la que està programat aquest fenòmen neurològic. *En definitiva, aquest fet és una demostració de que les raons argumentades per explicar una conducta emmascaradora no són reals sinó que són raons basades en creences apreses de l'entorn.*

Ara bé, també afirmen que quan la informació exterior o interior arriba al cervell emocional pot passar que la processi detectant dolor psíquic o perill i, això és el que hem analitzat anteriorment, però també pot ocórrer que la processi sense detectar perill. **Si el resultat del processament emocional és d'absència de perill llavors aquesta informació arriba al neocòrtex, la qual interpreta que no ha de posar en acció una conducta emmascaradora.** El que fa, llavors el neocòrtex és codificar i processar l'experiència, és a dir, la informació exterior o interior que li ha arribat per la via neurològica llarga, això és més tard que l'arribada al cervell emocional (a través de la via directa del tàlem a l'amígdala sense passar pel neocòrtex). El resultat d'aquest processament no influït per la informació provinent del cervell emocional és la comprensió conscient de l'experiència que anirà acompanyada del sentiment agradable o desagradable corresponent. De fet, el cervell emocional, a la nostra manera d'entendre, només detecta sensació de "sentir-se bé o malament", tal i com predicava Aristòtil. El qualificatiu o etiqueta que posem al sentiment en particular, sigui definit amb els termes que es vulgui, és una operació cognitiva o de comprensió d'aquesta experiència. Ara bé, duta a terme la operació cognitiva de comprensió a que ens referim, llavors té lloc una altra operació mental sustentada per la seva estructura neurològica segons la qual hi ha conductes reflexes automàtiques inconscients consistents en conductes de llenguatge corporal que expressen l'emoció sentida. Així, expressem un somriure, un riure, una rialla,... és a dir, sentida l'emoció, es disparen conductes corporals, inconscientment incontrolades, per expressar-la passant de manera característica en



la cara en el que pertoca a l'espècie humana. **Les conductes o comportaments dels éssers humans es manifesten de forma verbal o lingüística, però també de forma gestual o corporal.** El llenguatge gestual o corporal és el llenguatge de les emocions. És un llenguatge primitiu però persistent en l'espècie humana perquè ha estat suficientment eficaç per complir amb la seva finalitat. La finalitat primordial ha estat la de garantir la supervivència davant el perill. Les conductes com a resposta davant el perill són conductes emocionals. El llenguatge lingüístic, pròpiament dit, és un llenguatge modern, nascut i desenvolupat per donar una forma d'expressió als judicis racionals, al pensament, però la raó no és sentiment. Essent així, sorprèn que es dediqui tant poc temps a l'aprenentatge del llenguatge corporal. Malgrat això, estem en condicions d'afirmar que el diàleg entre els éssers humans, perquè sigui comprensible, intel·ligible,.. exigeix la correcta interpretació del llenguatge corporal. Aquest diàleg està orientat a efectuar un canvi de creences perquè tenien com a principi que les conductes o comportaments són conseqüència de les nostres conviccions o creences. Moltes de les vivències que provoquen patiment i dolor són conseqüència de creences o convenciments susceptibles de ser canviades.

Aquest és un dels principis fonamentals del procediment: **la comunicació corporal o gestual és la forma d'expressió del món emocional** (Timoneda, Pérez, 1998). La comunicació interpersonal és l'essència del procediment que permet el diagnòstic-intervenció. L'acte comunicador implica una comunicació corporal o gestual que està present inclús en la comunicació lingüística. La comunicació interpersonal com a part del diagnòstic-intervenció té per objecte establir una discussió argumental per resoldre conflictes de molt diversa índole. La resolució consistirà en el canvi de creences o conviccions perquè són aquestes les que suporten les nostres conductes. Es tracta que el nostre interlocutor porti a terme un acte mental cognitiu, un aprenentatge, aplicant el raonament sense deformació del mateix. Per tant, la desactivació basat en la comunicació indirecta que té la propietat de sortejar 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.

Segons aquests autors, el que passa és que es parla d'infininitat d'emocions o sentiments que definim servint-nos del llenguatge. Així, parlem de culpabilitat,

vergonya, felicitat, por, amor, odi, fúria, ambició, enveja, obsessió, fobies, pànic, plaer, diversió, decepció, dolor, ira, hostilitat, inseguretats, resentiment, pena,... Quina diferència existeix entre dir *em sento expectant* o *em sento espantat* i *em sento feliç* o quina diferència hi ha entre *em sento orgullós*, *em sento avergonyit*, *em sento agraït* .... Què de comú i què de diferent hi ha en lo emocional? És el cas de frases com aquestes: *no saps lo feliç que em fas, va ser terrible*, ... Moltes de les denominades diferents emocions tenen a veure més amb l'ús que fem de les paraules que amb cap altra cosa, i venen a ser explicacions de perquè una *emoció* es sent com es sent. S'ha arribat a dir que "estem tristos perquè plorem o que tenim por perquè fugim" en el sentit que l'emoció és una conseqüència de l'estat fisiològic generat. Classifiquem i donem nom a les experiències emocionals, és a dir, apliquem la lingüística a quelcom, una entitat que no s'expressa en paraules. El que diferencia cadascuna d'elles és l'acte cognitiu o significat conceptual o processament cognitiu d'allò que provoca l'emoció però l'acte emocional, el mecanisme emocional, el processament emocional neurològic, en si mateix és únic o funciona a efectes pràctics com a únic (*com únic vol dir que contem amb un mecanisme neurològic que, en termes analògics, és com un sensor longitudinal d'una sola magnitud –com una barra longitudinal- que en un extrem detecta plaer i el l'altre dolor i entre un extrem i altre es donen totes les possibles graduacions*). Així doncs, la resposta emocional, és a dir, la conducta emocional no és conseqüència de les raons argumentades, és a dir, no és coherent amb el contingut de la consciència.

Per això es defensa des d'aquesta concepció teòrica, que els humans funcionem de forma que el sentir emocional, al igual que el sentir físic o corporal o somàtic-visceral, es manifesta o expressa en símptomes corporals que són suportats per mecanismes neurològics reflexes o automàtics. Com són: els propis de cada òrgan: cefalea, sudoració, palidesa, tremolor, opressió, afogament, diarrea, estrenyiment... En realitat el que passa és que l'acte cognitiu, per si mateix, no provoca reaccions físiques orgàniques en tant que l'acte emocional sí que provoca reaccions físiques orgàniques. Són respostes físiques: taquicàrdia, mal de panxa per espasmes musculars, sudoració dels palmells de la mà, tensió muscular, augment de la pressió sanguínea, dilatació pupilar... el sistema nerviós autònom està constituït per els sistema simpàtic i parasimpàtic i funciona en sintonia amb el sistema glàndular endocrí per regular el món intern.

Finalment, entès el modus operandis del processament de les emocions, tal com s'ha descrit i justificat anteriorment, es considera que **no tota comunicació és útil per a establir una relació d'ajuda entre el professional i la persona que la demana** o, el que és el mateix, i que no tota comunicació promou de la mateixa manera el canvi personal. Per això, cal destacar que la segona gran aportació d'aquesta teoria és la manera com s'afronta a aquesta realitat, al seu entendre, mitjançant la teràpia. Així la intervenció consistirà en tècniques de comunicació indirecta a l'objecte de no provocar conductes emmascaradores de defensa (Pérez-Álvarez, F; Timoneda, C; 2000). Així es creu que les conductes o comportaments dels éssers humans estan determinats, en les seves causes primeres, per mòbils o motivacions emocionals en tant que la pràctica generalitzada orientada a resoldre situacions conflictives es basa, paradoxalment, en explicar les mateixes segons mòbils o motivacions racionals. 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 de tals comportament requereix un **diagnòstic-intervenció basat en la comunicació indirecta** que té la propietat de sortejar 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.

Posem per exemple l'hipotètic cas d'un ludòpate. Segurament el coneixement que desitjaríem comunicar a aquest per tal d'ajudar-lo seria *"Jugar-te el salari de manera contínua i sistemàtica als jocs d'atzar t'arruïnarà la vida"*. Desgraciadament per a mi, però més, per a l'amic al que faig referència. Crec que, el que més cops ha sentit a la vida és el discurs racional i directe semblant a l'escrit a l'inici d'aquest paràgraf. Fa ja uns quants anys que, dia darrera dia, sent repetir el mateix discurs i malgrat això, continua gastant-se tots els diners que té en jocs d'atzar.

Un altre exemple, podria ser el del típic alumne/a d'escola amb baix rendiment escolar que sabem que és "intel·ligent" i que se li repeteix que és "intel·ligent" i que pot fer molt més del que fa. Segur que senten mil cops que són intel·ligents, però ells mai s'ho arriben a considerar.

Des de l'òptica conceptual del processament de les emocions sabem que això es deu a un mecanisme de defensa que anomenem resistència. Com aconseguir una comunicació que transmeti un coneixement racional sense que sigui interferit per els mecanismes de defensa? La resposta a aquesta pregunta, els autors l'han trobada en: la Comunicació Indirecta.

Els recursos o tècniques que a continuació es descriuen sota el nom genèric de **recursos de la comunicació indirecta**, tenen en comú dos efectes: una sensació de no imposició del que es comunica o, el que és el mateix, de llibertat de decisió i, per tant, la no o menor activació dels mecanismes de defensa o resistència; i una cognició, és a dir, un nou saber, coneixement, convicció o creença. És a dir, com a tals recursos de comunicació indirecta, tenen la funció de comunicar coneixements, sabers i creences neutres; neutres en el sentit que no estan distorsionats pels mecanismes de resistència o defensa.

Aquests recursos de comunicació indirecta segons aquesta teoria es concreten en:

### La metàfora.

*"Estar amb tu, és com **menjar taronges a l'estiu** o meló en ple hivern"*

En el sentit més estricte s'entén per *metàfora* una figura retòrica que consisteix en identificar un terme real amb un d'imaginari amb el que manté una relació de semblança. El que caracteritza la metàfora és que arriba a la comprensió d'un coneixement per comparació i, un cop entès, esdevé fàcilment recordable per un fenomen d'associació. És en aquest sentit que quan ens referim a la *metàfora* com a eina de comunicació indirecta estem fent referència a qualsevol recurs com, per exemple, pot ser un conte, una historieta, una anècdota, una dita o un refrany, etc... que té la funció de fer arribar un coneixement per comparació.

Erickson, Milton H. fou un dels primers investigadors que treballà i desenvolupà diferents tècniques basades en la metàfora i que són conegudes en el camp de la hipnoteràpia com a hipnosis ericksoniana.

L'estructura o forma de les metàfores és semblant; sempre comuniquen, com a mínim, a dos nivells: un de conscient i focus d'atenció de l'oient i un d'inconscient. Analitzem a tall d'exemple la següent historieta:

*“Joan, qui creus que és més intel·ligent, un arquitecte que ha estudiat de manera excel·lent durant 30 anys de la seva vida i que ara està a l’atur i s’està morint de gana o un paleta que als 14 anys va començar a treballar i ara viu feliç amb la seva família?”*

*-El paleta -contesta en Joan-. ”*

El primer nivell de comunicació és la narració descrita en el paràgraf anterior. Aquest nivell comunicatiu té un efecte o funció hipnòtica en el sentit que focalitza l’atenció –el conscient- en la història. Per comparació i associació s’arriba a la comprensió d’un segon nivell de comunicació: *“Ser intel·ligent, no necessàriament és treure bones notes”, “encara que no tregui bones notes sóc intel·ligent”*. Aquest segon nivell de comunicació és inconscient; no està en el focus de l’atenció i per tant no activa els possibles mecanismes de resistència o defensa que activaria en Joan en el cas de dir-li de manera directa: *“Joan, tu ets intel·ligent”*.

J. Zeig (1980) enumera alguns dels valors que té la utilització de metàfores en el diagnòstic-intervenció psicopedagògica:

- la no-sensació de perill,
- la captació de l’interès,
- la llibertat de significació del missatge i l’extracció de conclusions pròpies,
- evita la resistència al canvi,
- crea confusió i, per tant, un efecte hipnotitzant, i
- facilita el record.

El mode operant de la metàfora es repeteix en totes elles: una història amb la que l’oient s’identifica i que transmet implícitament, en el nivell de comunicació inconscient, un coneixement que l’ajudarà a fer un canvi de creences; a fer un canvi personal. Part de l’èxit o fracàs de la metàfora vindrà determinat pel grau d’identificació que s’aconsegueix entre el personatge de la història i l’oient. Quan més s’identifiqui l’oient amb el personatge de la historieta, major podrà ser el canvi personal.

Es diferencien diversos tipus de metàfores segons el nivell d’implicació personal de l’oient i de l’emissor i la relació d’empatia entre ambdós; és a dir, segons l’impacte

emocional i afectiu. De menys a més intensitat emocional, trobem tres tipus de metàfores.

- Les *metàfores tipus I* són aquell tipus de metàfora en les que no s'implica directament ni emissor ni receptor, ni professional ni pacient. Un exemple de metàfora tipus I seria la descrita anteriorment; els protagonistes de la història no són pròxims ni al receptor ni a l'emissor.
- Les *metàfores tipus II* necessiten de la implicació personal del professional; és a dir, una historieta on el protagonista és el propi professional. L'inici d'una metàfora Tipus II podria ser: "*Ostres Mercè, saps, quan jo era petit, ...*" o "*Mira l'altre dia mentre passejava pel carrer, ...*". La relació d'empatia és més profunda, doncs el pacient s'identifica amb el professional. El pacient processa aquest fet com si el professional deixés al descobert la seva intimitat. Aquest tipus de metàfora produeix un fenomen d'associació i evocació que trasllada les vivències de l'altre a les vivències d'un mateix, comparant-les contínuament i que facilita la transferència i la internalització del missatge. Exemplificant aquest es diu que "Si vols que algú parli de la relació que té amb el seu pare, parla tu de la relació que tens amb el teu" (PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA, C., 1998: 74).
- Les *metàfores tipus III* requereixen un nivell d'empatia superior. No només es pretén que l'oient al escoltar la metàfora s'identifiqui amb l'emissor, sinó que, a més d'identificar-se, el que es pretén és que el pacient doni al professional una solució. Es produeix una inversió de rols aconseguint un grau màxim d'empatia Per exemple, el pedagog podria acabar el final d'una metàfora tipus III dient el següent: "*... I ara la cosa està com està, no sé què fer, què podria fer?*" "*...Ostres t'ho agrairia tant si m'ajudessis a trobar una solució!*"

### **L'acompassament.**

*“Si, si ... és clar... t’entenc...”*

Es fa referència al terme *acompassament* quan el que interessa és sintonitzar, verbal i, sobretot, gestualment, amb les creences d’altri, a vegades fins i tot quan aquestes siguin creences que sustentin un comportament emmascarador.

Acompassar unes creences emmascaradores podria semblar una acció contradictòria amb l’objectiu últim del diagnòstic-intervenció; doncs, durant tot el treball s’ha dit que l’objectiu del diagnòstic-intervenció és ajudar a contrargumentar les creences que sustenten el comportament emmascarador. Per què acompassar, doncs? L’acompassament com a recurs de comunicació indirecta té sentit en el procediment. És un recurs que ens acosta a l’objectiu final. Amb aquests recurs es garanteix la compenetració, una major empatia, el sentir-se comprès i, aquest sentir-se comprès, permet al professional treballar dins del sistema de creences del pacient.

La persona acompassada interpreta l’acompassament com un *“tu ets igual que jo”*, (PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA, C.; 1998) entenent que l’acompassament és una actuació analògica, simbòlica, que comunica un sentiment d’igualtat, d’identificació de sentiments. Aquest sentir *“tu ets com jo”*, l’acompassar unes creences, uns sentiments, garanteix una major empatia; la persona acompassada no se sent jutjada ni en perill, al contrari, se sent compresa, per tant amb una necessitat inconscient menor d’oferir resistència al canvi de creences.

Un exemple d’*acompassament* podria donar-se en el cas que una mare em digués quan està parlant de la relació d’ella i la seva filla: *“Ah, molt bé! Ens portem molt bé, amb mi no té cap problema, tot el diaestic per ella, faria el que fos per ella, ...”* En aquest cas podríem acompassar gestualment afirmant amb el cap el que ens va explicant i recolzant aquest *acompassament gestual amb un de verbal dient: “és clar, clar,... sens dubte...”*.

D’altra banda l’acompassament també pot tenir un efecte d’intervenció en la millora de l’autoestima. El fet d’acompassar alguna acció és interpretada simbòlicament per la persona acompassada com un *“jo he obrat bé”*, *“jo sóc capaç de ...”* És a dir, simultàniament al sentir-se comprès s’ajuda a potenciar l’autoestima o l’autoconcepte, a desculpabilitzar, etc....

Un altre exemple d'*acompassament* alhora desculpabilitzador podria ser quan parlant amb un alumne sobre el malament que se sent quan amb la mirada un professor el responsabilitza d'accions que no ha fet, el professional diu: "*Ostres, de vegades és genial engegar algú a la merda que ens mira amb mala cara, no suportó que em mirin amb aquella cara, si alguna cosa m'enrabia de debò són aquestes cares, ...*".

Cal dir que l'*acompassament* com a recurs de comunicació indirecta té un efecte hipnotitzant, és a dir, alterador de la consciència i que, combinat amb d'altres recursos de la comunicació indirecta, pot ajudar a fer arribar a la persona acompanyada a un estat de consciència focalitzada.

L'èxit de l'*acompassament* radica en la congruència entre el llenguatge verbal i no verbal. No és el mateix dir: "*Sí, sí... és clar*" acompanyat d'un moviment d'afirmació amb el cap, fixant la mirada al pacient, amb un to de veu càlid que el mateix "*Sí, sí... és clar*" mentre s'ordenen un papers o amb un to de veu incongruent o, fins i tot, mentre s'anota el que s'està dient a l'informe. Cal tenir en compte que el pacient se sentirà acompanyat molt més pel que comuniquem amb el llenguatge gestual que amb el que comuniquem verbalment.

### **La interrupció de patró.**

*"T'agrada jugar a bàsquet?"*

La *interrupció de patró* és una tècnica que consisteix en interrompre, trencar, el processament mental que l'interlocutor té en aquell moment. La interrupció de patró provoca un efecte de confusió, és a dir, un efecte d'amnèsia. Aquest efecte d'amnèsia s'aconsegueix canviant radicalment el focus d'atenció.

Un exemple d'*interrupció de patró*, podria ser preguntar, acabada d'explicar una metàfora, per exemple la del paleta i l'arquitecte, el següent: "*Marc, jo em preguntava quin esport t'agrada més, el bàsquet o el judo, com que els fas tots dos?*" o començar a explicar immediatament darrera de la primera metàfora una segona metàfora.

L'efecte de confusió o amnèsia actua de manera que l'oient no pugui tenir temps de reaccionar i preguntar-se conscientment el que significa la metàfora o historieta anterior. És a dir, té la funció d'impedir el raonament lògic de la metàfora o del que



és el mateix que el pacient es pregunta o ens pregunta: “*Què m’ha volgut dir amb tot això?*”

La *interrupció de patró* o la *amnèsia postrance* dificulta la comprensió raonada, conscient, del que s’ha comunicat anteriorment. La interrupció de patró és imprescindible per a garantir l’efecte de la metàfora que la precedeix. Si es donés temps a l’interlocutor a raonar la metàfora, a buscar el significat profund de la metàfora, aquesta deixaria de ser indirecta (inconscient) i desencadenaria resistència. Amb l’amnèsia postrance assegurem que el significat profund de la metàfora (processat inconscientment) no sigui alterat per les creences emmascaradores o de resistència (processat conscientment). En ocasions es pot utilitzar com a interrupció de patró una segona metàfora, fins i tot amb el semblant o igual missatge inconscient però amb diferent missatge distractor o focalitzador de l’atenció.

L’efecte de l’*hipnosi postrance* sembla paradòxic: facilita la comprensió del missatge que s’envia a l’interrompre el discurs raonat i permet que quedi dipositat a la memòria sense interferències d’altres coneixements que tingui el receptor del missatge (PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA, C.; 1998).

### **La sobrecarrega o saturació dels canals d’accés d’informació.**

La *sobrecàrrega* és un procediment que facilita un estat de consciència alterada. L’objectiu d’aquests recurs és alterar la consciència a través d’una sobrecàrrega o saturació de la capacitat conscient de la informació. La saturació del processament cognitiu conscient de la informació es pot realitzar de dues maneres diferents. La primera, sobrecarregant l’entrada d’informació, és a dir, fent entrar de manera conscient el màxim d’informació possible pel major nombre de canals d’entrada: auditiu, visual i cinestèsic; l’arribada conscient de tanta informació (pels diferents canals d’entrada) satura la capacitat de l’atenció, crea confusió i permet que tota nova informació no pugui ser processada conscientment.

Milton H. Erickson, utilitzava dos procediments de sobrecàrrega d'informació: la seqüència sensorial externa 3 VAC<sup>16</sup>, 2VAC, 1VAC o la seqüència sensorial interna (Rosen, 1982).

La seqüència sensorial externa consisteix, un cop el pacient resta assentat còmodament, en sobrecarregar l'entrada d'informació de la següent manera: Primer, utilitzant el canal sensorial visual, fixant la vista atentament en quelcom que es pugui contemplar i, seguidament, verbalitzar l'experiència amb tres afirmacions del tipus “*veus o estàs veient...*”; a continuació, s'utilitza el canal auditiu fent prestar atenció al que s'escolta i verbalitzant l'experiència amb tres afirmacions del tipus “*escoltes o estàs escoltant ...*”; tot seguit, s'utilitza el canal cinestèsic fixant l'atenció en el que sent i verbalitzant l'experiència amb tres afirmacions del tipus “*sents/notes o estàs sentint/notant*”. El procediment continua d'igual manera però amb només dues verbalitzacions per canal i posteriorment amb una sola verbalització per canal.

El procediment de sobrecàrrega d'informació de seqüència sensorial interna consisteix en imaginar-se visualment a un mateix, contemplant-se un mateix; tot seguit s'ha d'imaginar cinestèsicament sentint i notant la pròpia temperatura del cos, la pressió del terra als peus, al glutis, el moviment de la caixa toràctica, dels dits de la mà, dels dits del peu, etc... i, finalment, s'ha d'imaginar auditivament, sentint el soroll de la respiració, el batec del cor, el soroll dels intestins, de les articulacions, etc...

La segona possibilitat de saturació de l'atenció s'aconsegueix sobrecarregant la capacitat de memòria immediata (processament seqüencial) a través de la successió encadenada d'idees no relacionades; trencant la continuïtat del discurs obliguem a l'interlocutor a focalitzar l'atenció en una nova idea sense deixar de focalitzar l'atenció en les idees anteriors, fins a sobrecarregar la capacitat de memòria “seqüencial”; quan aquesta està sobrecarregada tota nova entrada d'informació, tota nova idea, és processada inconscientment.

En ambdós casos s'aconsegueix un estat de consciència alterat i per tant permet una comunicació indirecta, una comunicació inconscient.

---

<sup>16</sup> V de canal d'accés a la informació visual, A del canal auditiva i C del canal Cinestèsic.

**L'acte exemplificador.**

*“A quina cadira prefereixes asseure't?”*

Es fa referència a l'*acte exemplificador o simbòlic* com a ensenyança mitjançant l'experimentació; és a dir, aprendre el missatge que interressi a través d'una vivència personal. Un exemple d'*acte exemplificador*. Imaginem el cas d'un noi que s'angoixa cada cop que ha de prendre una decisió i que l'objectiu del psicopedagog fos ajudar-lo a canviar la creença “Jo no sóc capaç de decidir res”. L'acte exemplificador que podria ajudar a canviar aquesta creença consistiria en demanar a aquest noi que ens truqués per a concertar la propera entrevista. En el moment que truqués experimentaria el fet de prendre una decisió.

El que difereix l'aprenentatge que proporciona l'acte exemplificador de l'aprenentatge que s'adquireix per un canal concret d'entrada d'informació (visual o auditiu) és, justament, el nombre de canals o vies d'accés a la informació. Mitjançant l'experimentació, la vivència, es posen en marxa totes les vies d'accés a la informació, fins i tot, la cinestèsica, que proporciona una vivència de temps i espai real. L'*acte exemplificador* com a recurs de la comunicació indirecta focalitza l'atenció en l'exemple concret, limitant les possibles interferències del discurs racional (resistència) per a la generalització de l'aprenentatge a altres situacions.

**La prescripció del símptoma.**

*“Ja sé el que et passa, segur que notes que el cap se t'escalfa i notes com...”.*

Aquests recurs consisteix en anticipar una conducta o símptoma (psicosomatisme) de manera que el que fins el moment es desencadena de manera inconscient i automàtica, es faci conscient.

La prescripció del símptoma és un recurs que provoca un doble efecte. D'una banda, allibera a l'individu que pateix un símptoma de la responsabilitat del mateix, és a dir, disminueix l'angoixa que comporta tot sentiment de culpa i que sempre acompanya a l'individu que pateix el símptoma. A partir del moment que es fa la prescripció el subjecte no se sent responsable, no se sent causa, no se sent culpable del símptoma. D'altra banda, la prescripció del símptoma desactiva la raó de ser de la conducta emmascaradora, que és cridar l'atenció de manera inconscient. Un exemple:

Ens imaginem el cas d'un noi que a les nits pateix un epilèpsia psicossomàtica i detectem la creença “jo no sóc capaç de controlar el meus tremolors”. La prescripció del símptoma consistiria en descriure el procés que segueix el psicossomatisme, per exemple, dient “clar, segur que quan et despertes a la nit, comences a notar un neguit per dintre i notes com et comença a tremolar el cap, després les mans, ... segur que també tens la sensació de que el cap se t'està escalfant i et dóna la sensació que t'ha d'esclatar, ...”. Acabada de fer la prescripció podríem dir: “Ah, ja se el que et passa. Si vols et puc explicar com ho pots fer per què els tremolors desapareguin” i tot seguit realitzar una **hipnosi Ericksoniana** per què experimenti que pot controlar els tremolors.

### **Rememorització per anclatge.**

*“Potser et sents com menjant tronjes a l'estiu”.*

L'*anclatge* és un recurs que es pot utilitzar al llarg del procediment i que indueix a un estat de consciència alterat a través del record d'un estat de consciència alterat viscut en el passat. “L'*anclatge* és un fenomen d'associació” (PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA, C., 1998). És a dir, fa arribar a l'interlocutor a un estat de consciència alterat al fer-li recordar, per associació, una situació passada anclada.

Un exemple d'inducció a un estat de consciència alterat per *anclatge* podria donar-se en el cas que preguntéssim: “*Jorgina, que tal el parallamps?*”. Al fer aquesta pregunta la paraula “*parallamps*” per associació feria recordar l'estat de consciència alterat passat que va viure en el moment que se li explicava la *metàfora* del parallamps. En aquest cas la paraula “*parallamps*” és l'ancla.

**Pregunta o instrucció amb efecte de polaritat.**

*“Et faré un pregunta, però si no vols, no la contestis”*

Un exemple de **pregunta de polaritat** podria donar-se en el cas que vulguem que el pedagog comenci la pregunta dient: *“M<sup>a</sup> Àngels, ara et faré una pregunta, però si tu no la vols contestar, no la contestis” i a continuació fer la pregunta: “Em preguntava si te’n cuides prou de la M<sup>a</sup> Àngels?”.*

Aquest recurs de comunicació indirecte fa viure una pregunta o una instrucció amb la sensació de llibertat; és a dir, l'interlocutor sent que té la llibertat de decidir si vol o no vol respondre a la pregunta o efectuar o no la instrucció. Aquest sentiment de llibertat, de no perill, processat inconscientment, crea una sensació d'atrapament, és a dir, fa que et sentis en l'obligació de respondre o obeir la instrucció. Altre cop ens trobem amb un recurs d'estructura paradògica: a través de la sensació de llibertat de decisió, fa que et vegis en l'obligació de respondre, de realitzar una instrucció, etc... L'efecte de polaritat s'aconsegueix presentant la instrucció o pregunta de forma contrària al que es desitja o a través d'oracions en forma negatives.

**Formulació hipotètica.**

*“Bé, potser m'equivoco, però al meu entendre, cre que potser ...”*

Un recurs verbal molt important és la **formulació hipotètica o de possibilitat**. Es tracta de formular qualsevol pregunta o instrucció de manera que l'interlocutor vivència una sensació de llibertat de decisió, sense imposició. Alhora, la formulació hipotètica del discurs ajuda a mantenir l'estat de consciència alterat durant l'entrevista.

Per exemple, és molt diferent preguntar o afirmar: *“el seu fill troba a faltar el pare”* que dir en formulació hipotètica: *“Creiem que, i potser ens equivoquem, que potser el seu fill troba a faltar el pare”*. Malgrat el que és qüestionat és el mateix, en la formulació hipotètica l'interlocutor té la sensació de llibertat, doncs en qualsevol moment té la possibilitat de negar l'afirmació, fet però que normalment no succeeix.

### Subratllat analògic.

El recurs de *subratllat analògic* fa referència a la tècnica que té com a funció donar més importància (subratllar) a una paraula o paraules a través del llenguatge analògic o no verbal. El subratllat analògic és una manera de remarcar alguna paraula o informació d'especial importància durant la comunicació verbal i que, comparant expressió verbal i expressió escrita, seria el subratllat utilitzat en la l'expressió escrita. El subratllat analògic és pot realitzar a través d'una entonació concreta (pujant el to de veu, pronunciant la paraula de manera més lenta del com habitualment es pronunciaria, etc...); utilitzant un silenci; etc.

El recurs del subratllat analògic és especialment útil durant el procediment per tal d'*anclar* a la memòria una paraula o part de la comunicació. Alhora de rememorar l'estat de consciència alterat en el que es produeix l'ancla, només caldrà pronunciar la paraula o discurs de la mateixa manera que s'ha anclat; és a dir, amb el mateix to, ritme i/o cadència.

### Hipnosi Ericksoniana.

*“Si et sents més còmode, pots tancar els ulls,  
m'agradaeria que t'imaginessis..., que sentissis ..., que notessis ...”*

Anomenarem *hipnosi o trance Ericksonià* a un tècnica de suggestió en la que primer s'ha d'arribar a un estat de consciència alterat i després, ja en estat de “trance”, es poden donar instruccions “directes”.

A diferència de l'estat de consciència que provoquen les *metàfores*, amb la *hipnosi Ericksoniana*, el pacient respon com un autòmata al tenir l'atenció focalitzada, deixant al marge qualsevol informació que no estigui en el focus de l'atenció (Pérez-Álvarez, F; Timoneda, C.: 1998).

Erickson, començava el procés d'hipnosi suggerint la denominada postura d'hipnosi Ericksoniana que consistia en estar assentat, molt còmodament i de manera relaxada, amb l'esquena recta, peus i cames juntes, mans sobre les cuixes i preferentment, amb els ulls tancats

Per aconseguir un estat de consciència dissociat utilitzava dos *procediment de sobrecàrrega d'informació*: la seqüència sensorial externa 3 VAC, 2VAC, 1VAC o la

seqüència sensorial interna (veure apartat de sobrecàrrega del processament de la informació).

Un cop aconseguit l'estat de consciència dissociat es procedeix a la comunicació del missatge que interessa.

Es important saber que la hipnosi Ericksoniana, a diferència de la idea d'hipnosis freudiana, difícilment serà de forma continuada i ininterrompuda durant un període llarg; el més habitual és que s'alternin períodes de consciència i inconsciència. Això implica per part del professional un saber actuar i esperar en el moment oportú.

Dins del procediment de diagnòstic-intervenció psicopedagògic, la hipnosi Ericksoniana s'utilitza en estats d'emascament altament elaborats i que ofereixen molta resistència i, sobretot, per desmuntar comportaments (síntomes) que suposen molt de malestar o perill físic per a la persona que els pateix.

Posem per exemple el mateix cas que s'ha utilitzat a l'exemplificar la *prescripció del símptoma*: el noi amb epilèpsia psicossomàtica nocturna amb la creença "jo no sóc capaç de controlar els tremolors". Recordem la prescripció:

*"clar, segur que quan et despertes a la nit, comences a notar un neguit per dintre i notes com et comença a tremolar el cap, després les mans, ... segur que també tens la sensació de que el cap se t'està escalfant i et dona la sensació que t'ha d'esclatar, ..."*

Acabada de fer la *prescripció* podríem dir: "Ah, ja se el que et passa. Si vols et puc explicar com ho pots fer per què els tremolors desapareguin" i tot seguit realitzar una *hipnosi Ericksoniana* per què *experimenti* que pot controlar els tremolors. La hipnosi podria ser:

*"Mira, Joan, ara t'explicaré el que has de fer. Tens a casa unes rajoles com les que hi ha aquí al despatx? Sí, doncs mira. De seguida que notis que comença el procés de les tremolors t'aixeques del llit, vas fins al lavabo i tal com ho faig jo (s'exemplifica) poses el cap i les mans a sobre la rajola, notaràs la fredor de les rajoles al front i a les mans, després el que has de fer és comptar de 30 a 0, a poc a poc, a segon exacte per número, quan arribis a zero el cap s'haurà refredat. Després si vols*

*pots anar a la cuina i veure alguna cosa que et vingui de gust per acabar d'apagar el foc que sents dins del cos”.*

En aquest cas ajudem al noi a realitzar una autohipnosis Ericksoniana. Amb la prescripció fem conscient una conducta que fins el moment era automàtica i inconscient i amb la hipnosis Ericksoniana: sobrecarreguem els canals sensorials o, el que és el mateix, desviem el focus de l'atenció fora del símptoma i garantim l'èxit després de realitzar una prescripció.

### **Il·lusió d'opció o falsa opció d'alternatives.**

*“Què prefereixes, menjar plàtan, poma o pera?”*

La pregunta en si és una il·lusió d'opcions, en aquest exemple, qui respon a la pregunta té la sensació de triar lliurement entre tres opcions, malgrat les tres opcions tinguin el resultat desitjat per qui la formula: que es mengi una peça de fruita.

La falsa opció d'alternatives és un recurs que també transmet a l'interlocutor la sensació de llibertat i de no-imposició. El recurs en si, consisteix en oferir opcions o alternatives que, qualsevulla d'elles, pressuposin un mateix o semblant resultat desitjat per a l'entrevistador.

Un altre exemple de falsa opció seria el següent: *“Que prefereixes fer ara, anar a dormir o rentar-te les dents abans d'anar a dormir?”*. Altre cop l'interlocutor viu la sensació de decidir lliurement, malgrat el resultat sigui sempre el mateix: anar a dormir.

### **Verbalització dels sentiments.**

*“Quan veus que ja ho has probat i res, et desesperes i penses: que he fet malament? Ets sents tan malament, tan culpable”*

La verbalització consisteix en expressar amb el llenguatge verbal els sentiments que el pedagog dedueix que experimenta l'interlocutor. Per exemple, mentre es parla amb una mare de la relació amb seva filla i ens adonem que s'angoixa al parlar de la relació que ens explica que ja no sap que fer, el professional pot verbalitzar els sentiments dient: És que a vegades ens a sentim tan atrapats, tan perduts, tan angoixats.



La **verbalització** és un recurs que té un efecte de conscienciació auditiva que repeteix la vivència viscuda per via visual o cinestèsica i, per tant, facilita la comprensió conscient. La **verbalització** d'una experiència que només ha entrat per via visual o cinestèsica fa que la comprensió sigui de més qualitat en tant que el procés d'integració mental de l'experiència és, freqüentment, diferent si entra per una via auditiva (processament seqüencial) que per una via visual (processament simultani o holístic).

### **Despertar la curiositat o l'interès**

*“I Saps..., saps que va passar?”*

**Despertar la curiositat o l'interès** és un recurs bàsic per aconseguir un estat de consciència alterat, doncs la curiositat que sent l'interlocutor actua focalitzant l'atenció. Alhora, l'interès que es desperta en el pacient actua afavorint la comprensió del que es pretén comunicar tot focalitzant l'atenció sobre el missatge que es comunica.

Per exemple, podem utilitzar aquests recurs mentre expliquem una metàfora i arribem al final de la història i diem: “ (...) Saps Jordi que li va dir el gosset pare al gosset fill? (silenci) doncs li va dir ....”

### **La confusió mental.**

*“Potser et sembla que no saps, i això és veritat i mentida, perquè en realitat el que no saps és que saps més coses de les que et penses que no saps”.*

La **confusió mental** també és un recurs que actua com catalitzador del “trance”; la confusió actua dificultant el discurs raonat que porta a la comprensió del que s'ha explicat, per tant, focalitzant l'atenció només en allò que s'està explicant. Altra cop ens trobem amb un recurs paradoxal, doncs dificultant, confonent, el discurs racional es facilita la comprensió del missatge o saber que interessa al professional sense que pugui ser interferit conscientment per creences emmascaradores (sense resistència).

**Reenquadrar.**

El recurs de reenquadrar consisteix en canviar el marc o el context de comunicació d'un terme, un saber, un coneixement, una creença o una vivència de manera que es produeixi una redefinició de dit concepte, creença o vivència; és adir, donant una alternativa al significat inicial de manera que faciliti un canvi de creences personal.

Un exemple de reenquadrament d'una experiència podria ser el següent: *“En Bernat, en un estat de consciència alterat, explica un malson on apareix un monstre que li vol fer mal. En aquell moment el professional pot fer adonar que a la cintura porta una espasa màgica “espantamonstres” i fer-li viure l'experiència que pot espantar o matar el monstre.”*

En aquests cas concret la nova experiència, simbòlica com el somni, pot facilitar el canvi de la creença que feia que patís aquests malsons.

**Combinació de recursos.**

*“El tot és major que la suma de les parts”*

La combinació de recursos com poden ser la confusió, la curiositat, la verbalització, la metàfora, etc... simultàniament actua de manera amplificadora; és a dir, que l'efecte global de la combinació és qualitativament major que la suma individual de cadascun dels efectes combinats.

A mode de conclusió, podem dir que la Teoria dels Comportaments Emmascaradors entén que per explicar els comportament dels ésser humans estableix que les emocions són processades mentalment de forma que si es produïssin emocions negatives, i per tant, doloroses, llavors es posen en acció conductes inconscients en el seu origen, i que són de protecció o defensa davant aquest dolor psíquic. Existeixen comportament o conductes de les que, evidentment ens n'adonem, som conscients, però els mòbils de les quals són d'origen inconscient a partir de la vivència emocional dolorosa acumulada que configura una identitat personal infravalorada i insegura. I per tant, s'estableix que el principi fonamental de les conductes és l'estat emocional.

A mode de conclusió final, podem dir que la Teoria dels Comportaments Emmascaradors estén que per explicar els comportaments dels éssers humans considera que les emocions són processades mentalment de forma que si es produïssin emocions negatives, i per tant, doloroses, llavors es posen en acció conductes inconscients en el seu origen, i que són de protecció o defensa davant aquest dolor psíquic. I per tant, s'estableix que el principi fonamental de les conductes és l'estat emocional de la persona.

A continuació, presentem una revisió teòrica de la conceptualització de la interrelació entre el processament cognitiu i el processament emocional, objectiu principal de la present recerca.

## **1.5. EL PROCESSAMENT COGNITIU I EL PROCESSAMENT EMOCIONAL.**

---

El concepte de processament cognitiu i de processament emocional ha estat revisat teòricament en els apartats anteriors intentant aportar diferents visions sobre aquests conceptes. Ara bé, el que sí és cert és que alhora d'integrar ambdós hi ha l'existència d'un pluralisme teòric òbviament amb implicacions divergents derivades de cada una de les diferents perspectives. Així en moltes d'elles es concep des d'una visió dualista on es diferencia dicotòmicament la raó de l'emoció, essent dos aspectes del tot diferenciats. Així, en els últims anys on hi ha hagut una proliferació sobre la interrelació emoció - cognició, i on es comença a acceptar que situar el processament emocional i el processament cognitiu com un tot inseparable obre una veta d'investigació que està resultant aclaridora en qüestions fonamentals per la vida com és l'aprenentatge.

La presència de l'emoció en les nostres construccions mentals va per tant més enllà de la capacitat de relacionar efectes amb idees, ja que arriba el moment en el que la reflexió i la utilització de les pròpies emocions es dona més en funció del seu significat, que de la conducta que les caracteritza. L'anàlisi de la relació entre l'afecte i la intel·ligència ens permet revisar la nostra comprensió del fet cognitiu.

La intel·ligència entesa com *la capacitat de crear idees a partir de la experiència emocional viscuda*, (Greenspan, 1997: 151-159). Així queda definida la intel·ligència com una capacitat progressiva, evolutiva de crear idees que incorporen l'experiència emocional, i és aquest contingut emocional que dirigeix la reflexió i la comprensió del que vivim a partir dels nous contextos i de les noves informacions.

Per tant, el repte d'educar des de, amb i per la maduresa emocional pot resultar només un discurs fred, en blanc i negre, un discurs més tristament buit. Per on començar seria la primera qüestió a resoldre.

Així dins aquest marc general, en els últims anys, s'hi fan diferents aportacions neurobiològiques a destacar com poden ser la de Damasio i LeDoux ja que obren nous ventalls en la concepció d'ambdues com ja s'ha comentat amb anterioritat.

Així, per exemple, Damasio (1994) a part de fer una gran aportació en la concepció de l'emoció, en el seu llibre *Error de Descartes. Emoción, Razón y cerebro humano*, també és de destacar la relació que estableix entre emoció i raó. Així, a través d' estudis amb pacients que han patit lesions cerebrals, es va trobar amb què aquests subjectes, malgrat tenir QI normals mostraven manca en la seva capacitat de raonament, i arriba a aquesta conclusió, a partir d'observar que essent el **còrtex prefrontal el regulador de les emocions** les seves lesions poden afectar aquelles emocions amb les que avaluem les conseqüències d'alguna acció, alterant sèriament la capacitat de raonament. Així les emocions es desvetllen no només com a sentiments sinó com a factors cognitius que no només tenyeixen la informació sinó que generen l'estructura amb què les organitzem. Així la base de la lògica i el raonament no està estrictament constituïda per les idees i els conceptes sinó per aquest pont emocional entre els nostres propòsits i desigs, i la resposta que rebem en decidir en alguna direcció. Això vol dir que elaborem juntament amb les categories cognitives un equivalent en categories efectives i ambdós enllaçades entren en joc com un punt de referència quan ens enfrontem de nou. Així: l'experiència emocional en la nostra ment ens permet percebre la possible ressonància social del nostre actuar donant-li un significat precís a tot esdeveniment que vivim.

Des del seu cèlebre llibre *El cerebro emocional*, LeDoux (1999), com ja s'ha comentat en l'apartat anterior, fa grans aportacions en la concepció dels mecanismes de processament de les emocions. I evidentment, en un punt d'aquesta teorització contempla com entén ell la interrelació entre ambdós. Així considera que cal tenir en compte, primerament, que gran part del processament emocional succeeix inconscientment i que, per tant, una emoció és quelcom més que el que podem obtenir de les introspeccions. I fa el mateix raonament sobre la cognició: no tots els aspectes del pensar, del raonar, de la resolució de problemes i de la intel·ligència poden entendre's prenent les introspeccions com a punt de partida. Donat que una gran part del processament emocional i cognitiu passa inconscientment, és possible

que tant un com altre siguin el mateix, o com sol dir-se, que l'emoció sigui simplement un tipus de cognició. Sobre aquesta interrelació ens diu que (LeDoux, 1999: 76):

*Hi ha una visió benigne i una altre menys, de la idea que planteja que l'emoció és una classe de cognició. En ambdós, els termes cognitiu i mental s'utilitzen indiferentment. S'allunyen del plantejament dels primers científics cognitiu, que veien la cognició com la part de la ment que té relació amb el pensar i amb el raonar, però no amb l'emoció ni amb un altre tipus de processos mentals com la motivació i la personalitat.*

*En l'opció benigna, bàsicament no s'altera la forma en què es concep l'emoció. La cognició i l'emoció reben el mateix tracte en un camp d'estudi que s'ocupa d'ambdós temes. I en la menys benigna, s'equipara "cognitiu" amb "mental" en incloure les emocions dins el concepte tradicional de la cognició, és a dir, la cognició com a pensament i raonament.*

Aquesta diferenciació conceptual ha portat a moltes controvèrsies al llarg del temps, i una de les més polèmiques més importants es va produir entre Zajonc, que proposava la cognició i l'emoció com a separades, i Lazarus, que evidentment, postulava una visió totalment contrària.

LeDoux pretén evitar que la cognició absorbeixi a les emocions, i això, gràcies als seus coneixements sobre l'organització cerebral d'aquestes, que l'ajuden a justificar la teoria que les emocions i els actes de cognició es comprenen millor si es consideren com a funcions mentals independents i complementàries, creades per mecanismes cerebrals independents i complementaris. Els coneixements dels que estem parlant són varis, però hi destaquem:

- Quan certa part del cervell resulta afectada, tant els animals com l'home perden la seva capacitat per valorar la importància emocional d'alguns estímuls, sense perdre la capacitat de percebre els mateixos estímuls com objectes. El cervell processa per separat la representació perceptiva d'un objecte i l'avaluació de la seva significació.

- El cervell pot començar a avaluar el significat emocional d'un estímul abans que els mecanismes de la percepció hagin acabat de processar l'estímul. En veritat, és possible que el cervell sàpiga si quelcom és bo o dolent abans de saber exactament què és.
- Els mecanismes del cervell que s'ocupen de registrar, emmagatzemar i recuperar els records de la significació emocional dels estímuls són diferents dels mecanismes que processen els records cognitius dels mateixos estímuls. Si els mecanismes dels records cognitius afectessin la nostra capacitat per recordar on vam veure l'estímul, perquè estàvem aquí i amb qui estaríem en aquest moment.
- Els mecanismes que realitzen avaluacions emocionals estan directament connectats amb els mecanismes que intervenen en el control de les respostes emocionals. Un cop aquests mecanismes realitzen una avaluació, les respostes succeeixen automàticament. Per el contrari, els que tenen a veure amb el processament cognitiu no estan tan estretament connectats als mecanismes de control de respostes. La pedra angular del processament cognitiu és la flexibilitat de les respostes a partir del processament. La cognició ens ofereix diverses possibilitats de resposta. Per el contrari, l'activació dels mecanismes d'avaluació redueix les opcions de resposta disponibles a poques possibilitats, que l'avaluació ha tingut la sabiduria de connectar amb el mecanisme d'avaluació determinat. Aquest vincle entre el procés d'avaluació i els mecanismes de resposta constitueix el mecanisme fonamental de les emocions específiques.

Evidentment, existeixen altres aportacions en el marc de la relació cognició - emoció, com poden ser els cognitivistes, però amb una clara distinció ja que aquests entenen l'emoció com un tipus de cognició, i per tant, dins d'aquest i no com un ens independent. Així per exemple, en els últims anys a l'estat espanyol s'han desenvolupat diverses tesis doctorals entorn aquest tema com són:

- *Cognición, emoción y personalidad: Un estudio centrado en la ansiedad*, realitzada per Antonio Cano al 1989, i on fa una revisió teòrica de models que expliquin la relació dels conceptes emoció i cognició, desenvolupant l'ansietat com a exemple paradigmàtic de les relacions entre cognició, emoció i personalitat, i per això, li cal utilitzar uns instruments específics que va numerant com l'inventari de situacions i respostes d'ansietat (I.S.P.A), etc.. aplicats a dos experiments de laboratori, i per tant, utilitzant una metodologia experimental i quantitativa. En aquesta investigació es defensa una concepció multidimensional de l'ansietat a diferents nivells i enfocaments.

- *Estados emocionales y procesos cognitivos*, realitzada per José Roberto Ouro al 1989, i on fa l'estudi de la interacció existent entre emoció i cognició. Quan parla en aquests termes l'autor fa referència a estat emocional (trist, alegre) i a memòria. Aquesta tesi doctoral es centra concretament en la hipotètica influència dels estats emocionals en el processos cognitius de: memòria immediata, comprensió lectora i raonament lògic-silogístic, en el context teòric-experimental del paradigma de la Memòria en funcionament de Baddeley. Així pretén investigar les relacions existents entre l'estat emocional induït artificialment en laboratori i rendiment dels subjectes en un conjunt de tasques cognitives, concebudes des de la introspecció, que impliquen el sistema denominat memòria en funcionament.

- *La emoción y la cognición en los modelos explicativos del comportamiento social*, realitzada per Esther Rovira al 1992 i on es fa un anàlisi sistemàtic dels models teòrics existents fins al moment sobre el vincle entre els constructes, afectiu i cognició, amb l'objectiu de reflectir l'estat de la investigació contemporània sobre l'afecte, la cognició i el comportament social, esdevenint una tesi doctoral teòrica.

Per tant, totes aquestes investigacions que parteixin des d'aquest punt de vista més cognitivista, són importants per entendre la realitat entorn aquesta investigació, però no significativa en la nostra manera d'entendre-ho, com veurem més endavant, des del Model Humanista - Estratègic, i a través del qual es basa la recerca que es vol realitzar a continuació per tal d'argumentar que la emoció i la cognició són



inseparables. Així doncs, passem a conceptualitzar la relació del processament cognitiu i el processament emocional des del Model Humanista - Estratègic, i a explicar amb quins estudis fonamenta la seva conceptualització.

Com ja hem comentat, existeix un processament cerebral emocional, entès com a processament cerebral del sentir emocional. És a dir, és un fet obvi que els éssers humans tenim la capacitat de sentir com tenim la capacitat de sentir tacte, el dolor físic o la temperatura i pressió. En el model que exposem s'entén el processament emocional com el processament que explica la Teoria dels Comportaments Emascaradors emmascaradores de defensa o protecció davant la sensació de perill. Segons aquesta teoria, el dolor psíquic és processat com a perill. Aquest fenomen fa que el processament del dolor psíquic tingui prioritat sobre el processament cognitiu perquè en cas de perill està en joc la supervivència, tal i com diu LeDoux. Aquesta prioritat implica dos fets fonamentals: un, és que el processament del perill succeeix per un mecanisme neurològic inconscient de caràcter reflex i/o automàtic perquè és una forma d'actuació més segura per la seva eficàcia. I l'altre, és que el processament cognitiu conscient que succeeix, en posar-se en acció de manera inconscient la conducta com a resposta davant el perill, funciona fent possible la conducta de defensa o protecció posada en escena. Perquè sigui possible la conducta és explicada o justificada per un raonament conscient aplicant creences apreses amb el que la mateixa apareix com a perfectament lògica. Així, la conducta es converteix, involuntàriament, en una disfressa enganyosa per un mateix i pels demés.

Ja en **ZOLA-MORGAN i cols. 1989**, demostraren que:

la lesió pura de la amígdala, sense lesió del hipocamp adjacent, no produïa alteració de la memòria a llarg termini mitjançant experiments consistents en fer que l'animal aprengui a memoritzar un aprenentatge, premiant-lo amb una golosina en cada èxit. Llavors, la lesió pura de la amígdala no ocasiona alteració de la memòria a llarg termini. Podria concloure's que la funció cognitiva i la funció emocional podrien separar-se com entitats diferents.

Aquesta investigació basada en un estudi de lesions en animals permetia establir que una estructura, la amígdala temporal, el paper de la qual en el processament emocional serà comentat extensament, no tenia que veure amb la memorització a llarg termini. Alhora, això implicava establir una diferència entre el processament emocional i el processament cognitiu. Una diferència basada en què hi ha estructures neurològiques diferents implicades en un processament i altre.

El processament cognitiu PASS i el processament emocional ocorren de la següent manera: Una informació exterior –vista, oïda, olfacte, gust, tacte, cinestèsia- o una informació interior –memòria- accedeix al cervell responsable del processament cognitiu i emocional. Però arriba abans al cervell responsable del processament emocional perquè és una via anatòmica més curta. Per altre part, sentida l'emoció, es disparen conductes corporals, inconscientment incontrolades, per expressar-la passant de manera característica en la cara en el que pertoca a l'espècie humana. Hi ha dos fets o conductes observables que semblen demostrar que les coses passen així. És a dir, que l'operació cognitiva de comprensió és la que és responsable dels termes amb què definim diferents emocions. Per tant, s'entén des d'aquest Model Humanista - Estratègic que tota conducta és cognitiva i emocional. El que caracteritza a les, denominades, conductes emocionals és la intensitat emocional. Entenent com ho fan sobre el processament emocional com un processament inconscient és important poder sustentar les bases neurològiques del processament inconscient. Per tant, es considera que les conductes són fruit de les creences o conviccions que són saber i sentir. Les creences de major importància per la seva repercussió són les creences d'identitat. Enteses així les conductes i comportaments com expressió de la personalitat dels éssers humans, s'està donant una explicació biològica i neurològica. És important entendre que la funció neurològica cognitiva és un concepte que implica inexorablement, la funció neurològica que fa que es produeixi la comprensió dels coneixements o sabers. Aquest acte mental de comprensió pot ser més simple, més senzill o més complex. Així l'acte de comprensió de coneixements i sabers és l'aprenentatge, i es produeix gràcies a almenys quatre programes que denominem processos cognitius, concretament

planificació, atenció, simultani i seqüencial. Per consegüent, tota conducta implica l'activitat cognitiva, l'activitat dels processaments i les conductes són efecte o conseqüència dels processaments i no al revés. Els processaments són primer i les conductes són després.

La concepció PASS suposa un coneixement o saber que explica la funció cognitiva neurològica, ja que cada un d'aquests sistemes neurològics donen suport neurològic anatomofuncional als processaments PASS. Així, diferents mecanismes o estructures funcionants com un sistema suporten el processament cognitiu i el processament emocional com passa amb el processament de la visió o de l'audició o de la olfacte o de la sensibilitat tàctil. És a dir, el mecanisme de processament emocional a que eludim funciona en paral·lel amb múltiples mecanismes de processament que, presumiblement funcionen en cada cas particular de vivència emocional, en definitiva, en cada cas particular de vivència perquè lo cognitiu i lo emocional passen simultàniament. És a dir, el processament emocional i el processament cognitiu interactuen en paral·lel com podem il·lustrar en base a experiències diverses.

Ens trobem que establerta la codificació està establerta la idea en lo cognitiu, o està establerta la sensació en lo emocional. És a dir, establerta la codificació, aquest succés ho experimentem, ho notem, ens n'adonem com una idea o com una sensació. És a dir, la cèl·lula neurològica és idea o sensació o sensibilitat. De fet, existim o som en tant som cèl·lules neurològiques. En altres termes, la cèl·lula hepàtica s'activa i com a resultat de la seva activitat es produeix un acte físic que és, per exemple, la secreció de bilis. La cèl·lula neurològica produeix com a resultat de la seva activitat un acte no físic, no tangible, com és la idea o concepte o bé una sensació o una sensibilitat tèrmica o tàctil, per exemple. Existeixen experiments on les conclusions apunten que les coses poden ser com diem.

Així per exemple, trobem les investigacions de Blanchard i cols., 1970; Selden i cols, 1991; on la conclusió d'aquesta investigació seria que en el mecanisme de la por intervé l'hipocamp temporal quan la generació de por requereix una memorització, acte cognitiu, d'informació espacial. Es generarà por davant l'entrada d'informació

que fa referència a la caixa, en l'experiment, quan la rata ha memoritzat, après, cognitivament, l'associació caixa-descàrrega elèctrica. El que activa el mecanisme de la por és la informació interna en forma de record. Això vol dir, que quan la visió de la caixa activa el mecanisme de la por, aquesta informació en forma de visió ha d'activar mecanismes cognitius sense el qual no funcionaria el mecanisme de la por. El substancial per nosaltres d'aquesta aportació experimental és que *les conductes de defensa davant la por o perill requereixen un acte cognitiu que és independentment de l'acte específicament emocional en tant funcionen amb mecanismes propis*. La nostra idea és que quan apareixen les conductes de por ho fa formant part de circuits cognitius en interacció amb els circuits emocionals que suporten les conductes de defensa.

Bechara i cols.1995; Hamman i cols. 1996; tornen a demostrar que l'acte cognitiu i l'acte emocional interactuen en paral·lel. És a dir, en l'acte de reconeixement (acte cognitiu) d'expressions de la por es requereix el nucli amigdalini, una estructura que com veurem és part important del mecanisme de la por, el que és explicable perquè aquest acte de reconeixement d'expressió de por és generador o activador del mecanisme neurològic de la por-produueix por- en tant que l'acte de reconeixement d'altres expressions no activa el mecanisme de la por. Dit en altres termes, es pot inferir que el nucli amigdalini apareix identificat, en aquesta experiència, perquè s'hi activa el processament de la por i no en canvi, perquè s'activi també el processament cognitiu de les expressions corporals de por. En realitat, no és difícil entendre que el que podem denominar l'acte mental sensitiu de l'emoció o sentiment emocional seria com l'acte cognitiu de la comprensió en quan a operació mental. És a dir, un procés en lo cognitiu, que transforma una informació sensitiva-sensorial i/o cinestèsica sense cap altre significat en un concepte. Llavors, el que entenem com "sentir-se bé o malament" seria una activitat neuronal no diferent de la que determina el fenomen de la comprensió intel·lectual. És a dir, un procés que transforma la informació de contingut orgànic sensitiu i/o sensorial i/o cinestèsic procedent de l'exterior o de l'interior (memòria) en un codi abstracte que seria "sentir-se bé o malament". De fet, el fenomen de "sentir-se bé o malament" porta implícit un fenomen cognitiu de processament i memorització d'experiències. És a dir, vivim una experiència i instantàniament, sentim aquesta experiència. Cal deduir-

se que en aquest acte neuronal mental lo cognitiu i lo emocional van de la mà o dit en altres termes, ambdós processaments cerebrals interactuen mútuament. Això permet deduir una activitat interactiva entre lo cognitiu i lo emocional, entre les estructures cognitives i les estructures emocionals. Tenen lloc quan experimentem cadascuna d'aquestes emocions. És a dir, les diferents emocions es diferencien per les seus diversos processaments cognitius possiblement sustentats per xarxes neuronals diferents a la manera de la sensibilitat externa que es sustenta en diferents circuits neurològics segons es tracti de sensibilitat tàctil, tèrmica, dolorosa o propioceptiva. En aquest sentit el processament emocional és un processament simultani o paral·lel amb el processament cognitiu que en la nostra concepció està conforma al processament PASS. En qualsevol cas, des del punt de vista pràctic de diagnòstic - intervenció no ens resulta útil en el nostre procediment diferenciar entre emocions bàsiques i secundàries sinó que ho realitzem en termes sentir-se bé o sentir-se malament. La conclusió més important: és que el processament emocional és “sentir-se millor o pitjor” i que els termes amb què definim les emocions són una operació mental cognitiva o de comprensió.

Entenem que les *conductes voluntàries* - no actes automàtics o reflexos o involuntaris - totes sense distinció, són conseqüència de les *creences o conviccions*. Tota *creença* té un doble component, el *cognitiu* i l'*emocional*. Ara bé, existeixen *conductes* només aparentment *voluntàries*, entenent l'*acte de voluntat* com el resultat d'una *decisió lliure no condicionada*. Són les *conductes emmascaradores* posades en acció de manera *inconscient* en la seva *motivació original*. La teoria diu que si s'experimenta *dolor psíquic*, llavors, es *processa neurològicament* de forma *inconscient* com *dolor físic*, això és, com *perill*. La sensació de *perill* és el mateix que *inseguretat*. Un cúmul d'experiències *doloroses* determinen una *identitat personal insegura* amb la conseqüent repercussió en l'*autoconcepte, autoestima i autovaloració*. La *identitat personal insegura* és la *condició necessària i suficient* perquè una experiència *dolorosa* nova, afegida, desencadeni la posada en acció de *conductes emmascaradores de defensa*. Davant el *perill*, el *sistema nerviós central* posa en acció respostes *automàtiques, reflexes, no controlades per la consciència* perquè resulten ser més eficaces per precisió i això és el que interessa en cas de *perill*. La conducta davant el *perill* és una conducta analgèsica, “sentir-se millor, amb més

seguretat” i per això la *conducta emmascaradora* persegueix *cridar l'atenció* sobre sí perquè “estar per mi significa seguretat”. Aquest analgèsic mai és complet pel que depenent del grau d'eficàcia de la mateixa – grau de compensació –, la conducta emmascaradora mostra *incongruència verbal – gestual*. Per exemple, “estic bé” – manifestació verbal – però amb “cara de sofriment” – manifestació gestual. Posada en acció la *resposta* en forma de *conducta verbal o/i gestual*, llavors, és detectada per la *consciència* i perquè *tingui sentit, sigui comprensible*, i no sigui detinguda per la perplexitat es requereix que sigui *explicable lògicament*. Llavors succeeix un fenomen consistent en que la *raó conscient* aplica *raons lògiques* basades en *creences apreses*. O dit d'altre manera, la *conducta posada en acció* es una conducta que és explicable per la persona protagonista de la mateixa en base a les *creences apreses*. Aquest mecanisme no és perfecte, com passa amb l'analgèsic, i succeeix que les *raons argumentades* per a explicar la conducta acaben resultant *incongruents*. El *processament neurològic* que fa possible la *conducta emmascaradora* succeeix de forma *inconscient* pel que el *mòbil inconscient* és el *dolor emocional* en tant que els *mòbils conscients* són les raons argumentades pel conscient que només és espectador de la conducta. La conducta en qüestió apareix com una *disfressa emmascaradora* que enganya involuntàriament a un mateix i als demés. D'aquesta concepció s'infereix que la nostra *comunicació* ha d'evitar transmetre *dolor emocional* perquè de ser així provocarem *conductes emmascaradores de defensa* que impediran un *pensament raonador no-deformat* amb el que el *diàleg d'opinions i idees* resultarà infructuós. Per això utilitzarem tècniques de *comunicació indirecta* que tenen la *propietat* de *sortejar els mecanismes de defensa o resistència*. L'exemple, prototip, de *comunicació indirecta* és la *metàfora* que, a la vegada, és un exemple d'*hipnosis ericksoniana* que, també, practiquem com *recurs tècnic*.

Quan les emocions dificulten la concentració, es dificulta el funcionament de la capacitat cognitiva que els científics denominen «memòria de treball», la capacitat de mantenir a la ment tota la informació rellevant per a la tasca que s'estigui duent a terme. El contingut concret de la memòria de treball pot ser quelcom tan simple com els dígits d'un número de telèfon o tan complex com la trama d'una novel·la. La memòria de treball és la funció executiva més important de la vida mental, la que fa possible qualsevol altra activitat intel·lectual, des de pronunciar una frase fins a formular una complexa proposició lògica. I la regió cerebral encarregada de

processar la memòria de treball és el còrtex prefrontal, la mateixa regió, recordem-ho, on s'entrecreuen els sentiments i les emocions. Per aquesta raó la tensió emocional compromet el bon funcionament de la memòria de treball mitjançant les connexions límbiques que es troben en el còrtex prefrontal, i dificulta - com jo mateix descobri durant aquell angoixós examen de càlcul- qualsevol possibilitat de pensar amb claredat.

De fet, es pot interpretar que els aprenentatges i les memoritzacions conscients són més resistents a l'oblit quan més intensa hagi estat la vivència emocional perquè *“tota emoció intensa, de suficient magnitud és interpretada com alerta o perill – el mecanisme neurològic que detecta no discrimina- i el mecanisme de resposta davant el perill està creat per memoritzar de forma, probablement, indeleble tota experiència que suposi perill per raons de garantia de supervivència.* Per altra part, en consonància amb la mateixa interpretació, també cal pensar que l'oblit d'una experiència emocional intensa negativa com una conducta de defensa davant el perill amb el resultat d'una conducta de negació o evitació que és la no-evocació, el no recordar conscientment. Un fet d'observació inconstestable pot servir-nos d'exemple: **plorem de tristesa i d'alegria.** *Aquest comportament paradògic cal entendre'l com que el processament emocional funciona de forma que el procés consisteix en codificar una clau que és “sentir-se bé o malament”, però ni tant sols això perquè la codificació és de la forma “més senzilla possible”, és codificar, detectar “una sola magnitud: intensitat d'estímul, d'emoció. Quan la “intensitat d'emoció arriba a un punt crític” llavors, aquest estímul o impuls emocional és codificat o detectat unívocament com alarma i provoca una resposta com si s'estigués produint una situació de perill. És a dir, un dolor és detectat com alarma però, paradoxalment, una felicitat intensa també és detectada com alarma. El mecanisme neurològic que funciona o intervé en cada cas és el mateix. En ambdós casos, la resposta neurològica és la mateixa, el plor però en un cas sentim felicitat i en l'altre cas sentim amargura o dolor, és a dir, els dos extrems del sentir. Aquest principi general d'inespecificitat o indiscriminació passa, també en els mecanismes neurològics reguladors del món somàtic i visceral. Per exemple, “piquem de dents tant en cas de fred com de por” (LeDoux, 1999).*

Segons el Model Humanista - Estratègic, l'explicació està en *l'explicació evolutiva.* En la seva evolució, l'espècie humana no ha pogut desenvolupar i no ha precisat un mecanisme neurològic més perfecte, fins a la data. L'evolució s'ajusta a un principi

general que és “perdura en el temps allò que garantitza la supervivència”, és a dir, la millor adaptació al medi. Aquest principi explica que existeix un mecanisme neurològic de resposta de supervivència davant el perill perquè els éssers sense aquest mecanisme de defensa davant el perill sorgeix amb el naixement de la vida. El fet que el mecanisme sigui no discriminador és explicable perquè és un mecanisme més senzill que el mecanisme exigible per un sistema discriminador.

De la mateixa manera que existeix un processament cognitiu amb uns fonaments neuropsicològics - els propis de la Teoria PASS - també existeix un processament neurològic central de l'emoció o sentiment com a sensació de sentir perill des de treballs com els de Gazzaniga i LeDoux (1998). El que se sap en essència és que les conductes de defensa són processades i posades en acció inconscientment i que la consciència adapta el seu funcionament a les estructures subneocorticals. Aquesta adaptació consisteix en fer el més convenient per la seguretat perquè la supervivència és abans que res.

El suport anatomofuncional neurològic del processament emocional és més primitiu, des del punt de vista evolutiu, que el suport anatomofuncional neurològic dels processament cognitiu. No és possible entendre el cervell emocional sense entendre l'evolució cerebral. Les funcions emocionals estan suportades per estructures més primitives, en el temps, el que es correspon amb una situació anatòmica més inferior en el que a ubicació, dins del SNC, es refereix. De fet, les funcions més elementals, més primitives es situen en les zones més inferiors. Així passa amb les funcions vegetatives responsables del funcionament cardiorespiratori que s'ubiquen en el tronc encefàlic. Les emocions es processen en territoris subneocorticals bàsicament. Així trobem com el suport anatomofuncional de processament cognitiu és el neocòrtex cerebral i és propi de l'espècie humana en l'escala evolutiva. El neocòrtex és d'estructura més complexa, més complicada el que permet inferir que el processament cognitiu és de complexitat, anatòmica i funcional, superior que el processament emocional. El suport anatomofuncional del processament emocional és subneocortical i és propi de totes les espècies, en l'escala evolutiva. Però, aquest suport és diferent en l'espècie humana en el sentit de tenir una magnitud superior en lo quantitatiu i qualitatiu. És a dir, ha patit un canvi per adaptar-se a la nova situació. El canvi més important és que existeix el neocòrtex



cerebral més modern la funció del qual en el processament emocional és de subordinació als centres subcorticals. Així doncs, ens trobem que el dolor físic i el dolor psíquic no són discriminats per el sistema nerviós central. Tant el dolor físic com el dolor psíquic provoquen reaccions bioquímiques similars; és a dir, van en paral·lel.

Les evidències neurològiques existents, en l'actualitat, permeten concloure que les conductes poden produir-se conscient o inconscientment, això vol dir, que ens n'adonem o no de la conducta en sí mateixa. Una i altra conducta es produeixen perquè hi ha un mecanisme neurològic, la funció del qual permet que sigui realitat. Aquest mecanisme neurològic té un component somàtic, constituït per els elements corporals orgànics de caràcter físic, tangible, però també, cognitiu en el sentit de saber, és a dir, tenir coneixement d'aquesta conducta i en el sentit de saber - fer aquesta conducta, això vol dir tenir coneixement de com es produeix aquesta.

Es produeix un fenomen consistent en què s'apliquen raons a la conducta observada de manera que, primer és la conducta i després s'apliquen les raons conscients perquè la conducta observada per un mateix ha de resultar lògica, coherent. De no resultar lògica i coherent suposaria un conflicte cognitiu i emocional i la conducta no es portaria a terme el que podria resultar catastròfic per la supervivència que és la finalitat per la que està programat aquest fenomen neurològic. En definitiva, aquest fet és una demostració de que les raons argumentades per explicar una conducta emmascaradora no són reals sinó que són raons basades en creences apreses de l'entorn.

Un altre fet molt interessant és que si parlem en termes del que s'anomena memorització implícita, des d'aquesta teoria es diu que existeix un processament inconscient de la informació emocional a l'igual que passa amb la informació cognitiva. És a dir, existeix un aprenentatge i memorització inconscient. La informació processada i memoritzada inconscientment no és susceptible de ser recordada conscientment mitjançant un acte d'evocació espontània i per tant, no és susceptible de ser investigada per introspecció. És a dir, el que mai va estar en la consciència no és susceptible de ser concientiat, recordat o evocat.

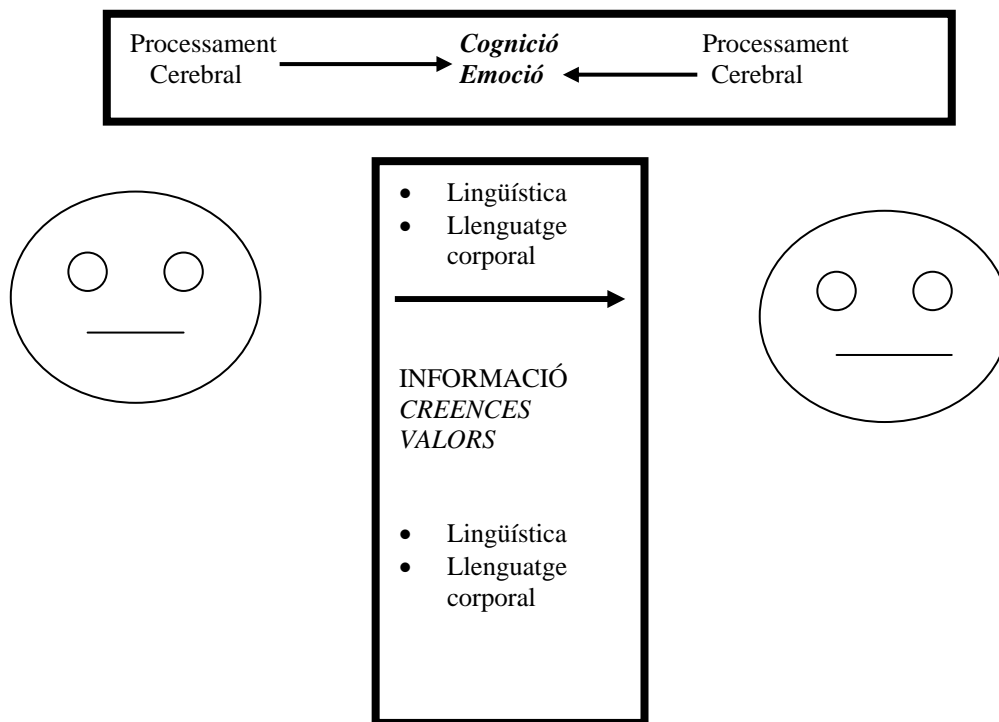
El més rellevant, per la concepció del nostre model, és que el processament inconscient és possible, la memorització inconscient és possible i el record inconscient és possible, encara que el principi general digui que els coneixements adquirits inconscientment no són susceptibles de ser evocats conscientment perquè mai van estar en la consciència a menys que es donin les circumstàncies propícies. Convé recordar que la memòria es regeix per la llei d'associació i aquesta associació pot ser experiència estat emocional. Existeix la comprovació experimental de que una experiència viscuda es recorda millor si es reproduceix l'estat d'ànim que es va associar amb l'experiència. Això explica, per altre part, que sigui més fàcil tenir records agradables quan estem alegres i records desagradables quan estem tristos.

Per tant, es considera que allò après i memoritzat mitjançant processament inconscient entra a formar part de la base de dades de coneixements memoritzats, en el sentit d'emmagatzemats, al igual que allò processat conscientment. Per consegüent, aquests coneixements seran susceptibles de ser utilitzats per conductes futures. Allò processat, après i memoritzat de forma inconscient pot ser un factor desencadenant d'una conducta emmascaradora. El factor desencadenant pot ser una experiència o vivència externa, amb accés de la informació des de l'exterior, però també pot ser una experiència interna, passant en un o altre cas un procés conscient. Però l'experiència actuant com a factor desencadenant pot accedir per via inconscient. Així, per exemple, l'entrada d'informació subliminal desagradable pot posar en marxa el processament emocional.

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.

Potser l'esquema següent ens ajudarà a entendre millor el que en definitiva és el missatge de fons i el qual hem volgut transmetre al llarg d'aquesta introducció a la fonamentació teòrica (Pérez Álvarez, F; Timoneda Gallart, C; 2000: 246)

Figura 1.5.1: Relació emoció i cognició



## Com a conclusió...

A continuació presentem un quadre - resum de les idees principals exposades:

- L'aprenentatge exigeix el coneixement de les raons dels *comportaments o conductes* pel que es requereix el domini de la *comunicació interpersonal*.
- El millor anàlisi possible de les *conductes* és el basat en *explicacions* a on el seu fonament es sustenta en *mecanismes de producció neurològics*.
- La *teoria PASS* de la *intel·ligència*, en allò *cognitiu*, i la *teoria del processament emocional*, en allò *emocional*, són *explicacions* de base *neurològica*. El millor *coneixement* possible és el *coneixement científic* subjecte al *mètode científic* per no albergar *creences* basades en suposicions o conjetures.

- . La *comunicació interpersonal* cal entendre-la com *comunicació lingüística*, però, fonamentalment, com *comunicació corporal* perquè el determinant *motivador* de les *conductes* és el *món emocional* i el “*llenguatge*” *emocional* és el *llenguatge del cos*.
- . La *intel·ligència* com Q.I. és *inexacte i errònia*.
- . La *intel·ligència* com *processament PASS* és una concepció *psicogenètica* o de *forma mental d'operar*.
- . Les *proves psicomètriques* no *PASS* són *equivocques* perquè no estan ideades a partir d'una concepció de *psicogènesis* o *mecanisme de producció* sinó que es concebien la prova i es mesurava el seu resultat, sense més.
- . La *intel·ligència PASS* suposa un concepte d'*intel·ligència dinàmica*, canvia, davant el concepte tradicional d'*intel·ligència estàtica*. Es pot millorar la *intel·ligència* mitjançant *intervenció*, assolint la *transferència i internalització* del *principi general* per ser aplicat en diferents contexts. La *interiorització* és *conèixer i saber com comprensió*.
- . L'*element motivador*, en última instància, de les nostres *conductes* no es l'*acte mental cognitiu* fruit de les estructures *neocorticals* més evolucionades sinó l'*acte emocional* fruit de les estructures *cerebrals* menys evolucionades.
- . Conèixer com té lloc l'*acte emocional* en els nostres *cervells* és fonamental per *entendre l'acte o procés de comunicació interpersonal*.
- . La *comunicació* és l'*essència del procés d'ensenyament / aprenentatge*.
- . La *comunicació corporal o gestual* és tan important o més que la *comunicació lingüística*.
- . La *comunicació indirecta* és més efectiva que la *comunicació directa*.
- . La *comunicació* és una transmissió de *coneixements o saber* el que implica una *operació mental cognitiva*, però el *raciocini cognitiu* està supeditat al *sentiment* fins al punt de que només entenent el *procés mental neurològic de les emocions* és possible “arribar a entendre's” sense caure en un diàleg de sords

La qüestió emocional marcarà sens dubte l'estudi del comportament humà per el segle XXI, i amb això segurament la revolució educativa i filosòfica que ja ens urgeix.

Fins aquí, hem presentat el que hem considerat rellevant per la revisió teòrica dels conceptes de processament cognitiu i processament emocional, donant per finalitzada la introducció de la recerca. I per això, a continuació passem a presentar els objectius plantejats per la investigació que ens encomana.

## 2. OBJECTIUS

---

*La gent té estrelles que no són iguals. Per uns, els que viatgen, les estrelles són guies. Per altres només són llumets. Per altres, que són savis, són problemes. Pel meu home de negocis eren or. Però totes aquestes estrelles callen. Tu tindràs estrelles com no en té ningú...*

El Petit Príncep, Antoine de Saint-Exupéry

Ja en la justificació introduïem, a nivell genèric, que d'acord amb l'objectiu general de la tesi doctoral es té com a principal fita observar i determinar la relació existent entre el processament cognitiu d'una persona i el seu processament emocional, tal i com s'entén des del Model de Diagnòstic - Intervenció Humanista - Estratègic. Per això l'objectiu general del qual partim és establir una relació entre el processament cognitiu i emocional a partir de la relació dels processos cognitius PASS amb problemes emocionals en nens i nenes d'entre cinc i setze anys. Per tal d'arribar a assolir-ho es pretén la consecució dels següents objectius:

1. Establir la relació entre processaments PASS i els efectes de la intervenció emocional segons el Model Humanista - Estratègic, a través dels subobjectius següents:
  - 1.1 realitzar una valoració cognitiva PASS per poder determinar quin és el procés cognitiu de cada subjecte.
  - 1.2 aplicar una valoració en termes de processament emocional, a través de la realització d'una intervenció psicopedagògica i terapèutica continuada basada amb el Model Humanista - Estratègic.
  - 1.3 diferenciar la valoració cognitiva en dues seqüències de temps: una valoració abans de la intervenció emocional i, una altra després d'aquesta.
  - 1.4 comparar els processos cognitius abans i després d'una intervenció emocional mitjançant un procediment estandarditzat en una mostra significativa de quaranta casos.
  - 1.5 comparar els diferents resultats obtinguts per tal d'establir l'existència del component emocional en els processos cognitius PASS.

2. Analitzar la relació entre processaments cognitius PASS i els efectes de la intervenció cognitiva segons la Teoria PASS de la Intel·ligència, a través dels subobjectius següents:
  - 2.3 realitzar una valoració cognitiva PASS, per poder determinar quin és el procés cognitiu de cada subjecte seleccionat de la segona mostra.
  - 2.4 aplicar una valoració en termes de processament cognitiu, a través de la realització d'una intervenció psicopedagògica cognitiva continuada basada amb el programa cognitiu P.R.E.P. (PASS Reading Enhancement Program) en termes establerts segons la Teoria PASS de la Intel·ligència.
  - 2.5 diferenciar la valoració cognitiva en dues seqüències de temps: una valoració abans de la intervenció cognitiva i, una altra després d'aquesta.
  - 2.6 comparar els processos cognitius abans i després de la intervenció cognitiva mitjançant un procediment estandarditzat en una mostra significativa de trenta casos.
  - 2.7 comparar els diferents resultats obtinguts per tal d'establir l'existència del component emocional en els processos cognitius PASS.
3. Comprovar si els processos PASS varien en el decurs de més de sis mesos sense cap tipus d'intervenció ni emocional ni cognitiva, a través dels subobjectius següents:

- 3.1 realitzar la valoració cognitiva en els subjectes seleccionats en termes PASS, en dues seqüències de temps sense la realització de cap tipus d'intervenció en aquest interval: una valoració inicial i una altra passats com a mínim sis mesos.
  - 3.2 comparar els processos cognitius abans i després d'aquest interval de temps mitjançant un procediment estandaritzat en una mostra de vint casos.
  - 3.3 comparar els diferents resultats obtinguts per tal d'establir la immobilitat significativa entre els diferents processos cognitius PASS.
4. Comprovar si els resultats obtinguts en els tres primers objectius es diferencien entre ells per tal de determinar el component emocional en els processos cognitius PASS.
  5. Establir orientacions pràctiques per a la intervenció psicopedagògica tenint en compte la relació de processos emocionals, cognitius i aprenentatge.



# 3.

# ***METODOLOGIA***

---

*La gent té estrelles que no són iguals. Per uns, els que viatgen, les estrelles són guies. Per altres només són llumets. Per altres, que són savis, són problemes. Pel meu home de negocis eren or. Però totes aquestes estrelles callen. Tu tindràs estrelles com no en té ningú...*

El Petit Príncep, Antoine de Saint-Exupéry

Aquesta recerca s'emmarca dins la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Dr. Trueta de Girona, la qual en temes de recerca podem dir que l'englobem dins una perspectiva humanística ja que la seva assistència i recerca més diària té per objectiu estudiar a l'individu i no el grup, i constituint-se dins un paradigma interpretatiu ja que l'acció de l'individu es considera com un comportament significatiu, intencional, i per tant, orientat vers al futur. Així doncs, interessa conèixer les intencions de l'actor i les seves interpretacions del món que l'envolta. Malgrat que el gran volum d'assistència i recerca s'emmarca dins aquestes concepcions, també és cert que des de la Unitat de Neuropsicopedagogia es concreten altre tipus de recerca experimental que ajudin com a fonament de les anteriors recerques. Per això, es desenvolupa recerca de dues branques diferenciades en quan a metodologia i relacionades en quan alhora d'aplicació. Estem parlant d'una investigació quantitativa i una de més qualitativa. Una **investigació quantitativa** dins aquest paradigma amb la utilització d'un mètode hipotètic - deductiu, on a partir de l'observació de casos particulars es planteja un problema, i a través d'un procés d'inducció, aquest problema remet a una teoria. Però també hi trobem recerques emmarcades en una **investigació qualitativa** dins un paradigma interpretatiu.

Concretament la recerca que ens pertoca, i amb la qual nosaltres ens centrem, podríem dir que l'englobem dins el primer grup, amb la utilització d'una investigació experimental i quantitativa, i per tant, tot i que també és cert que una part de la recerca es realitza mitjançant una investigació qualitativa (en relació a la intervenció realitzada amb els subjectes d'investigació tant en la emocional com en la cognitiva ja que es caracteritza per ser una teràpia basada en uns principis humanístics. És per això, que si bé per raons metodològiques i didàctiques, estudiarem les etapes del procés per separat, en la pràctica el procés d'investigació ha estat unitari i coherent a través de la realització d'un mètode que ens permetés arribar al coneixement científic que pretenem arribar. Considerada la naturalesa de l'objecte d'investigació i la naturalesa dels objectius de la tesi, a continuació presentem el procés metodològic seguit que ens permeti assolir la consecució d'aquests.

Realitzem una **investigació experimental** emmarcada com un **disseny mixte 3x2 amb el primer factor intersubjecte i el segon factor intrasubjecte**. Parlem d'un disseny quasi - experimental ja que s'entén que la recerca respon a gran part de les característiques essencials d'aquest, que són: a) utilització d'escenaris naturals; b) control parcial, c) possibilitat d'utilitzar-se quan no és possible un disseny experimental, d) no es compleix el principi d'assignació aleatòria dels subjectes als grups. Aquests dissenys no gaudeixen del control característic dels dissenys experimentals. Per Cohen i Manion (1990:187) la diferència més important entre ambdós resideix precisament en què en els dissenys quasi - experimentals s'estudien grups *intactes*, és a dir, no han estat seleccionats a l'atzar. Com a conseqüència apunten, que no es dona una equiprobabilitat d'inclusió dels subjectes en els grups experimental i control. Però mantenen un control parcial acceptable. Això els fa especialment adients en la investigació educativa.

Parlem d'un disseny mixte 3x2 ja que elaborem la recerca amb tres mostres diferenciades, i on en cadascuna d'elles (dos grups experimentals i un grup control) es realitza un pretest - posttest. Concretament es passa un test<sup>17</sup> que ens serveix com a prova objectiva de la recollida de dades objecte d'anàlisi per a la consecució o no dels objectius plantejats. Així finalment, es diferencien tres mostres: dos grups experimentals i un grup control, d'acord amb el següent esquema:

Moment avaluació Grup	Pre	Inter venció	Post
<b>Emocional</b>	O <sub>1</sub>	X	O <sub>1</sub>
<b>Cognitiu</b>	O <sub>2</sub>	X	O <sub>2</sub>
<b>Control</b>	O <sub>3</sub>		O <sub>3</sub>

<sup>17</sup> Test d'intel·ligència DN-CAS, explicat extensament més endavant.

I evidentment, parlem de grup control, ja que esdevé una mostra seleccionada on no es realitza cap tipus d'intervenció entre l'interval del pretest i el postest.

Així doncs, podem dir que aquesta recerca esdevé un estudi correlacional i longitudinal a curt termini com podreu veure a continuació quan analitzem més concretament la metodologia de les tres mostres seleccionades.

Finalment, dir que degut a la magnitud i complexitat de la recerca considerem que la manera més entenedora de presentació de la metodologia és aportant cadascuna de les fases realitzades en les diferents mostres, diferenciant entre els aspectes comuns de la recerca i els diferenciadors de cadascuna de les mostres. Per això, a continuació presentem de cada grup amb els seus apartats: la introducció metodològica, la selecció de la mostra, les variables, el procediment i els instruments utilitzats. I finalment, farem una presentació de la comparativa entre els tres.

### **3.1. Introducció Metodològica.**

El disseny que ens ha de permetre assolir els objectius emmarcats en aquesta recerca per tal de comprovar: en la **primera mostra**, els efectes de la intervenció emocional segons el Model Humanista - Estratègic en els processos cognitius PASS; en la **segona mostra**, els efectes de la intervenció cognitiva PASS en els processos cognitius PASS; i en la **tercera mostra** (grup control), si es donen variacions en els processos cognitius PASS en el decurs de sis mesos sense que es doni cap tipus d'intervenció emocional ni cognitiva, és el disseny mixte 3x2 amb el primer factor intersubjecte i el segon factor intrasubjecte realitzant l'anàlisi de les dades resultants mitjançant el programa estadístic de tractament de dades SPSS (Statistical Package Social Science).

Així doncs, es realitza una investigació quantitativa realitzant un tractament de les dades de la valoració cognitiva, amb el paquet estadístic SPSS i una altra, de qualitativa a través de l'estudi de casos (tant en la intervenció emocional com cognitiva), tenint en compte que en ambdues fases l'examinadora en la valoració cognitiva, i la terapeuta durant el procés de diagnòstic - intervenció de la recerca ha estat desenvolupada per la mateixa persona i autora de la present investigació.

Creiem que compaginar ambdues ens pot aportar diferents punts de vista sobre el mateix estudi, i per tant, un ventall d'idees que possibilitaran que l'anàlisi i discussió posterior esdevingui en essència més rica, i evidentment, amb més fonaments teòric - pràctics.

### **3.2. Selecció de les mostres.**

Com ja hem comentat amb anterioritat, la nostra recerca s'emmarca dins la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Dr. Trueta de Girona, on la població atesa i objecte d'estudi correspon a infants i adolescents en edat pediàtrica que presenten problemes d'aprenentatge i/o emocionals. Per tant, la selecció de la mostra es realitza d'acord amb els criteris que adopta aquesta Unitat. Per tant, estem parlant d'un **mètode de mostreig no probabilístic** ja que es seleccionen els individus seguint uns criteris concrets, i alhora és un mostreig intencional ja que la selecció la fa un expert, en aquest cas, el neuropediatre i el psicopedagog responsable de la Unitat segons els criteris establerts, presentats més endavant. Així doncs, la mostra d'estudi per l'assoliment del primer objectiu, segons mostreig no probabilístic, va ser seleccionada seqüencialment a partir dels pacients atesos a la Unitat de Neuropsicopedagogia, constituint la població diana, la població depenent del centre hospitalari. Passem doncs a analitzar quin és aquest procediment adoptat per part d'aquest servei.

La Unitat de Neuropsicopedagogia, arriben diferent tipologia de casos, ja siguin derivats per serveis del mateix Hospital Dr. Trueta, o per altres serveis educatius que coneixen aquesta Unitat (escoles, EAP's, UEC, ...). Així doncs, ens trobem que les vies poden ser, bàsicament aquestes dues: en el primer cas, les consultes externes de l'Hospital Dr. Trueta, on hi arriben setmanalment, un gran volum d'infants i adolescents que es fan proves, revisions, etc. amb el metge i/o infermera corresponent. A partir d'aquí els diferents metges fan una **revisió orgànica**. En el cas que no s'hi trobi cap fonamentació orgànica del dolor expressat per la persona (psicosomatismes, etc.) o altres problemàtiques explicitades (dificultats d'aprenentatge, mutisme, etc.) es deriven aquestes persones a la Unitat de Neuropsicopedagogia on cal que es demani hora i dia de consulta. En el segon cas, els professionals de

l'educació es posen en contacte directament amb la Unitat de Neuropsicopedagogia, on primerament, es fa una revisió orgànica amb el neuropediatre d'aquesta Unitat, amb el mateix objectiu que en el cas anterior. Seguidament, se'ls cita un dia i una hora de consulta amb el professional psicopedagog. A partir d'aquí, quan arriba el dia indicat es realitza el que s'anomena la **primera entrevista**, desenvolupada el/la psicopedagog/a amb la persona que fa la demanda. En aquesta primera entrevista interessa recollir el màxim d'informació entorn el *síntoma* de l'infant o adolescent (quin és, com i quan es va originar, quina creu que en pot haver estat el desencadenant, etc.), sobre l'estructura familiar i quines relacions s'estableixen entre els diferents membres que la componen, quina és la seva percepció sobre com és el seu fill, i altres temes que sorgeixin en el moment. Per tant, es tracta d'una primera entrevista per establir un contacte amb la/es persona/es que fan la demanda d'intervenció a la Unitat i per aconseguir una clarificació del context i dels objectius. I finalment, se'ls hi explica la manera d'entendre la situació i la manera de fer. En definitiva, se'ls parla del procediment amb què es basa la Unitat, el **Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista - Estratègic**, i evidentment, quins són els passos que a continuació seguirem en les properes entrevistes.

Per tot el que acabem de dir, és lògic que les mostres seleccionades per tal de respondre als objectius pertinents no responguin a termes aleatoris sinó a un seguit de requisits previs, establint-ne uns de comuns i altres de particulars a cada mostra. És a dir, un cop ens arribaven els casos a la Unitat, davant aquesta diversitat i d'acord amb l'objecte d'estudi que ens ocupava, es va considerar necessari que les mostres representessin a un tipus de grups homogenis entre ells mateixos, i per això havent feta la primera entrevista i la primera demanda, ens va interessar aquells casos en què es donés els següents requisits que evidencien la qualitat de la mostra de ser no probabilística intencional.

Els **requisits comuns** en cadascuna de les mostres són:

- Franja d'edat: d'entre 5 a 17 anys, ja que correspon a la mateixa franja d'edat que la bateria de valoració cognitiva utilitzada en aquesta recerca, i alhora és

perquè correspon a l'edat pediàtrica dels casos als que la Unitat pot atendre i donar resposta.

- Casos en què com a professional pedagoga pogués fer-ne la intervenció i/o seguiment necessaris des de l'inici fins al final (entre el pretest i postest).

**Els requisits particulars de la primera mostra són:**

- Nens/es derivats a la UNPP (Unitat de Neuropsicopedagogia). Per tant, havent obtingut una revisió orgànica per part del neuropediatre, el qual ja fa una selecció prèvia<sup>18</sup> d'aquells casos en què no s'observa cap evidència orgànica del problema, entès com a símptoma, que estan manifestant.
- Nens/es on el motiu de la demanda sigui: dificultats d'aprenentatge i problemes emocionals, amb un diagnòstic professional previ.
- Nens/es on amb un diagnòstic de la UNPP es determini la necessitat de dur a terme una intervenció prioritàriament emocional.

**Els requisits particulars de la segona mostra són:**

- Nens/es derivats a la UNPP (Unitat de Neuropsicopedagogia). Per tant, havent obtingut una revisió orgànica per part del neuropediatre, el qual ja fa una selecció prèvia d'aquells casos en què no s'observa cap evidència orgànica del problema, entès com a símptoma, que estan manifestant.
- Nens/es on el motiu de la demanda sigui principalment les dificultats d'aprenentatge i amb algun problema emocional associat, amb un diagnòstic professional previ i confirmat amb professionals de l'escola.
- Nens/es on amb un diagnòstic de la UNPP es determini la necessitat de dur a terme una intervenció prioritàriament cognitiva.

**Els requisits particulars de la tercera mostra són:**

- Característiques de la mostra el més semblants possibles a les anteriors en quant a edat i sexe.

---

<sup>18</sup> En tots els casos que són derivats a aquesta Unitat com a part del procediment i funcionament del servei.

- Nens/es on el motiu de la demanda al centre de formació no reglada sigui principalment el suport escolar (fer deures), i per tant, que no mostrin dificultats greus d'aprenentatge o una inestabilitat emocional greu.
- No haver patit cap malaltia important.

Així doncs, les **mostres estudiades** es determinen de la següent manera:

- la primera mostra<sup>19</sup>, comprèn un total de quaranta infants i/o adolescents derivats a la UNPP que responen als criteris anteriorment esmentats, i objectes d'estudi en algun període comprès des sis mesos entre els anys 1999 - 2002.
- la segona mostra<sup>20</sup> estudiada comprèn un total de trenta infants o adolescents que un cop derivats a la UNPP i havent-ne fet un diagnòstic per part d'aquesta, responen als criteris anteriorment esmentats, i objectes d'estudi en algun període comprès des sis mesos entre els anys 2001 - 2002.
- la tercera mostra estudiada<sup>21</sup> comprèn un total de vint infants i adolescents que un responen als criteris anteriorment esmentats, i objectes d'estudi durant el període comprès de sis mesos entre el gener i el juliol del 2002. En aquest cas, per tal que els criteris esmentats fossin el més ajustats possibles, es va realitzar una entrevista amb la directora del centre on es justifica a través d'informacions extretes tant d'informes com d'informacions referents als seus criteris de selecció que aquests subjectes hi assisteixen per rebre un suport escolar sense una evidència clara d'unes dificultats d'aprenentatge. Cal tenir en compte, que hi ha casos en què hi ha més informació que d'altres ja que els informes són escolars i del propi centre, i evidentment, no tothom proporciona aquesta informació al centre, ni el mateix elabora els mateixos informes per a tothom. Per això, per tal de suplir aquesta mancança vam creure convenient realitzar una entrevista amb la directora del centre per tal de poder obtenir el màxim d'informació possible entorn les situacions particulars de cadascun, i que fossin justificables per ser incorporats en la mostra.

<sup>19</sup> Veure annex núm. 10. 1. Llistat casos seleccionats mostra primera: intervenció emocional.

<sup>20</sup> Veure annex núm. 10. 2. Llistat casos seleccionats mostra segona: intervenció cognitiva.



### 3.3. Variables.

Les variables mesurades en la nostra recerca són les que tot seguit definirem:

#### 3.3.1. Variables comunes:

##### 3.3.1.1. Variables referides al processament cognitiu obtingudes a través del DN-CAS<sup>22</sup>:

- Procés cognitiu d'Atenció: puntuació típica PASS que obté l'educand com a resultat en l'escala referent a les proves d'atenció de la bateria DN-CAS.
- Procés cognitiu Simultani: puntuació típica PASS que obté l'educand com a resultat en l'escala referent a les proves de simultani de la bateria DN-CAS.
- Procés cognitiu Seqüencial: puntuació típica PASS que obté l'educand com a resultat en l'escala referent a les proves de seqüencial de la bateria DN-CAS.
- Procés cognitiu Planificació: puntuació típica PASS que obté l'educand com a resultat en l'escala referent a les proves de planificació de la bateria DN-CAS.

##### 3.3.1.2 Variables referides al subjecte:

- Número del cas: nombre identificatiu que representa a la persona per tal de preservar en l'anonimat la seva identitat.
- Edat: edat cronològica del infant o adolescent a la qual va començar a formar part de la mostra, i per tant, a assistir a la Unitat de Neuropsicopedagogia.
- Curs: indica el curs acadèmic escolar en termes de primària i secundària que el subjecte estava realitzant en el moment d'assistir a la Unitat de Neuropsicopedagogia.
- Durada: temps real (en mesos) des de l'inici de la intervenció fins a la seva finalització.

---

<sup>21</sup> Veure annex núm. 10. 3. Llistat casos seleccionats mostra tercera: grup control.

<sup>22</sup> Bateria d'orientació amb l'objectiu d'avaluar el processament cognitiu en infants i adolescents d'entre cinc i disset anys, explicada extensament en l'apartat d'instruments.

### 3.3.2. Variables comunes en la primera i segona mostra:

#### 3.3.2.1 Variables referides al subjecte:

- Qui fa la demanda: persona/es que assisteixen a la primera entrevista amb la Unitat de Neuropsicopedagogia presentant el problema que els està angoixant.
- Estructura familiar: indica quines persones componen la unitat familiar on l'infant o adolescent estan convivint en el moment de la demanda, i quines són les seves relacions.
- Motiu de la demanda principal: el problema que exterioritza la persona/es que fan la demanda d'intervenció, i que és objecte de la seva angoixa i preocupació.
- Psicosomatisme: és quan l'educand presenta un trastorn somatomorfo d'origen no orgànic demostrat amb diagnòstic previ per part del Servei de Neuropediatria de l'Hospital Trueta.
- Dificultats d'aprenentatge: diem que un nen/a presenta dificultats d'aprenentatge quan aquest o aquesta no segueix el currículum que li pertocaria per la seva edat amb un diagnòstic previ i contrastat amb els professionals de l'escola o l'institut corresponent.

### 3.3.3. Variables particulars de la primera mostra:

#### 3.3.3.1. Variables referides al processament emocional obtingudes a través del Model Humanista - Estratègic:

- Creença emmascaradora: creença de defensa i de protecció del malestar emocional interior que origina i sustenta el comportament emmascarador, i per tant, una creença que actua com a disfressa de la creença real d'identitat, i la qual és explicitada per la consciència per justificar la realització del comportament emmascarador.
- Comportament emmascarador: aquells actes que la persona fa com a reacció de defensa i de protecció davant una situació que interpreta i sent com a "perillosa", activats com a mecanisme automàtic inconscient de defensa.
- Creença d'identitat: creença de fons inconscient origen del malestar emocional, en termes de com es veu i se sent la persona.

### 3.3.3. Variables particulars de la segona mostra:

#### 3.3.3.1 Variables referides al subjecte:

- Motiu de la demanda associat: el problema emocional que exterioritza la persona/es que fan la demanda d'intervenció durant l'entrevista inicial com a col·lateral del motiu de la demanda principal, i que preocupa minoritàriament.
- Problemes emocionals associats: és quan el nen/a presenta subjacent una alteració en la percepció d'ell mateix, la identitat personal, autoestima, ... que el condiciona negativament i emocionalment.

### 3.3.4. Variables particulars de la tercera mostra:

#### 3.3.4.1. Variables de difícil control:

Donat que es tracta d'un estudi amb l'objectiu de servir de grup control per contrastar els resultats procedents dels dos apartats anteriors, cal tenir present com es poden controlar aquelles variables que puguin interferir en la fiabilitat del disseny quasi-experimental.

- Control de l'absència d'intervenció específica: és important controlar que no es produeixi cap tipus d'intervenció específica tant cognitivament com emocionalment per part de professionals en els casos de la mostra seleccionada. Aquest control es va materialitzar a través d'entrevistes amb la directora de l'acadèmia, amb els pares i amb els professionals de les escoles pertinents a cada cas per assegurar-nos que durant el període interval entre la primera i la segona valoració cognitiva no s'ha produït una intervenció que pogués justificar una millora en els processos cognitius, o que pogués condicionar en alguns sentit a aquests o a l'estat emocional de la persona. En tots els casos s'ha constatat que no s'ha produït aquesta situació d'intervenció específica psicopedagògica exceptuant les tasques desenvolupades a l'acadèmia que consisteixen únicament en la realització dels deures i suport escolar.
- Control de successos crítics durant l'interval: mitjançant les mateixes entrevistes es constata si els mateixos casos havien patit, presenciat, etc. algun esdeveniment que els hagués pogut afectar personalment. En cap dels casos s'ha constatat cap fet

rellevant de significació transcendental que esdevingués un condicionant a tenir en compte.

### 3.4. **Procediment.**

El procediment consta de vàries fases coincidents en les tres mostres, però diferenciant-se sobretot en la fase tercera que es caracteritza per ser la fase de tractament, és a dir, on es produeix la intervenció escaient en cadascuna de les mostres, com ja veurem més endavant.

#### 3.4.1. **Fase inicial:**

El primer pas de la investigació en cadascuna de les tres mostres, a mesura que els casos s'anaven seleccionant, va ser la realització d'una **entrevista inicial** amb l'infant o adolescent. Aquesta és molt important ja que és on es produeix el primer contacte i on la finalitat principal és crear la empatia i connexió entre el professional i l'educand, tant rellevant per la posterior intervenció (a excepció dels casos de la tercera mostra ja que no es produeix cap intervenció), i d'on es comença a extreure les primeres informacions, segons el punt de vista del nen, que ens seran més endavant un element clarament transcendental. Per poder arribar a la consecució d'aquesta finalitat és imprescindible situar-nos al costat del infant o adolescent per crear una situació d'igual a igual sense que hi hagi cap "*barrera*" física entre el professional i l'infant. Cal fer una primera fase de *contacte social*, és a dir, crear una empatia amb un període de coneixença on es presenten mútuament i s'intenta conèixer més a la persona (com és, aficions, etc.). En definitiva es tracta d'associar-se amb la persona, és important que es vegi que se l'accepta tal i com és, com pensa i com actua. Per això, és tant important tenir en compte el seu punt de vista davant la seva situació, i evidentment, donant la nostra versió.

En els casos seleccionats per el nostre estudi, arribats a aquest punt se'ls hi comentava durant l'entrevista que, *des de la nostra manera de fer entenem que tots els nens tenen un cervell diferent, i que per poder-lo ajudar necessitem saber com és el seu cervell, per poder-lo*

*entendre... i per això, si tu vols? Fem uns jocs<sup>23</sup> molt divertits. Què et sembla?* Fins al moment, no ens hem trobat en cap cas que ens hagi respost negativament.

En aquest moment és quan **s'inicia la realització del DN-CAS** per poder fer-ne la valoració cognitiva, i conèixer quins són els seus processos cognitius, tant imprescindible des del Model de Diagnòstic i Intervenció que sustenta la Unitat en la qual estem ubicant aquesta recerca.

Cal tenir en compte l'abast d'aquesta bateria, la qual és molt extensa, i per això, solem dividir l'aplicació en dues sessions diferenciades: la primera, s'aplica els dos primers processos (planificació i simultani) amb una durada de mitja hora, al mateix dia de la entrevista inicial, i en la segona, quedem per finalitzar amb els altres dos processos (atenció i seqüencial) amb una durada d'uns tres quarts d'hora, en un altra dia i hora de consulta. Un cop obteníem els resultats, ens posàvem amb contacte amb la mestra del nen/a per tal de saber fins a quin punt existien veritablement aquests problemes d'aprenentatge expressats per part dels pares, i així obtenir-ne un diagnòstic més professional.

Així doncs, en aquesta fase la investigació realitzada va consistir en aplicar la bateria DN:CAS a aquells nens/es que responien als criteris de la selecció de la mostra, anteriorment esmentats, amb l'objectiu de valorar quin era el seu perfil cognitiu, i si aquest donava resposta a les seves dificultats d'aprenentatge.

Aquesta bateria, anteriorment esmentada, com ja hem exposat té uns fonaments teòrics-empírics; ha estat validada amb estudis en nens i nenes en edat escolar de les comarques gironines (PÉREZ ÁLVAREZ, F; TIMONEDA, C; 2000; 30: 614-619). La seva validesa ve donada per la fiabilitat o constància en els resultats quan s'aplica la metodologia homogènia.

### 3.4.2. Fase segona:

Aquesta fase va anar dirigida a **compilar les dades recollides** en la fase anterior, en una matriu de dades de tractament estadístic que permeti una fàcil anàlisi estadística. En aquest estudi s'ha considerat oportú utilitzar el **programa informàtic SPSS**

---

<sup>23</sup> Aquests jocs és la bateria DN:CAS. Els hi parlem en aquests termes perquè no es doni una resistència ja abans de començar, la qual invalidaria la mateixa prova.

(*Statistical Package Social Science*) per tal de gestionar les dades sobre la valoració cognitiva aconseguida a partir de la aplicació del DN:CAS. Aquest programa s'engloba dins la categoria de programes d'estadística i tractament de dades més utilitzat en el camp de les ciències socials.

Cal tenir en compte que alhora de la seva confecció ja es va tenir en compte que en una posterior fase es tornaria a realitzar una segona valoració cognitiva dels mateixos subjectes amb l'objectiu de fer-ne una comparació, com ja veurem més endavant.

Les variables utilitzades per l'elaboració de la base de dades són les següents: *Número del cas* (atribuït totalment a l'atzar); *Curs* (variable qualitativa assignant el número de curs acadèmic); *Sexe* (nen o nena); *Edat en mesos 1* (l'edat en mesos que tenia quan se li va aplicar el primer DN:CAS); *Edat en mesos 2* (l'edat en mesos que tenia en el segon DN:CAS); *Data naixement*; *Data test 1* (La data en dia, mes i any en què es fa la primera valoració cognitiva); *Data test 2* (La data en dia, mes i any en què es fa la segona valoració cognitiva); *Variables corresponents a la escala del DN:CAS* (en aquest cas cada valor resultant que es posa en el Quadre del Registre de Resultats<sup>24</sup>, s'estableix com una variable anotant primer la puntuació directa i a continuació la puntuació estàndard de cada prova realitzada, i finalment, la suma d'aquesta puntuació estàndard la qual es transformarà amb una puntuació típica: el valor resultant i final de cada processament cognitiu). Degut a que en aquesta investigació s'han realitzat dues valoracions cognitives, per tal de poder-ne fer la comparació estadística, vam considerar que anotariem els valors dels segon DN:CAS al costat del primer, un cop s'obtinguessin aquests més endavant; *Mostra* (l'etiqueta identificativa de cada mostra: emocional, cognitiva, control).

Evidentment, un cop finalitzada l'elaboració d'aquesta matriu de dades, passem a fer la introducció de les dades obtingudes a partir dels resultats de la primera valoració cognitiva del nen/a, en totes aquelles variables corresponents a aquesta primera valoració de cadascuna de les mostres.

### 3.4.3. Fase tercera:

Un cop conegut el perfil cognitiu del nen/a, segons el procés i els resultats desenvolupats amb la aplicació del DN:CAS, el pas següent consisteix en fer la intervenció o tractament. En cadascuna de les mostres aquesta fase ha estat clarament diferenciadora. Per això dividim aquesta fase en tres, corresponents a cadascuna de les mostres.

#### 3.4.3.1. Fase tercera de la primera mostra:

En aquesta mostra la intervenció realitzada és una **intervenció emocional**. Aquesta elecció no és arbitrària sinó que en casos en què es produeixen problemes a nivell d'aprenentatge i alhora problemes emocionals considerem prioritària la intervenció emocional<sup>25</sup>. Aquesta prioritització respon a molts dels principis teòrics, ja esmentats en el marc conceptual, però on el més rellevant potser és la consideració de la cognició i la emoció com un tot interrelacionat. Així ens trobem que molts infants i adolescents tenen com un *bloqueig emocional* (mecanisme de defensa provocat per les creences negatives sobre ells mateixos a nivell acadèmic, escolar, d'intel·ligència, de saber-ne sortir,...) davant qualsevol activitat que els recordés al món acadèmic, i el qual els condiciona directament, fins al punt que davant qualsevol activitat escolar es produeix un rebuig i un malestar. Quan es produeix això, s'evidencia la necessitat de resoldre primerament el món emocional ja que es considera que no podem insistir per el camí del processament cognitiu ja que és com topar amb un mur de formigó, i és prioritari per aquella persona sentir-se bé amb ella mateixa que no pas la resolució de les seves dificultats d'aprenentatge. És per això, perquè la intervenció prioritzada és la emocional, ja que cal que aquests nens/es **vivencin un canvi a nivell d'identitat personal seguint el Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista - Estratègic**, i més concretament la **Teoria dels Comportaments Emmascaradors**. Esdevenint en aquesta fase un estudi de casos a través de la investigació - acció. Utilitzant la comunicació indirecta, com hem explicat en el capítol introductori, sempre expliquem una metàfora que creiem que il·lustra molt bé el que en aquests moments vull transmetre:

<sup>24</sup> Veure annex núm. 3 (pàg.1)

<sup>25</sup> Evidentment, no és una generalització i per això, és important tenir en compte les particularitats del cas.

*En Jordi en aquests moments es troba com si fos una ampolla de xampany, dins seu hi ha un potencial que vol sortir però hi té un tap posat que li impedeix. Només necessita que algú l'ajudi a descollar un xic aquest tap.*

El tap és tot allò emocional, i el líquid és el seu potencial cognitiu. En aquests moments ens trobem que si volem fer sortir aquest potencial sense treure el tap, estem condemnats, d'una manera o altra al fracàs. És per això, que per més que insistim en tasques acadèmiques ell no avançarà tant com ho podria fer si ho fem a la inversa ja que d'aquesta manera s'hi afrontarà amb seguretat.

Així doncs, en aquesta fase la investigació es centrarà a nivell *microeducatiu*, és a dir, centrada en l'alumne/a (amb el qual es centra la intervenció emocional), llur context (prioritàriament, els pares amb els quals cal, sempre que es pugui, fer un seguiment, i per tant, fer unes entrevistes ja que en definitiva el nen/a canviarà en el seu marc habitual de relacions; i per això, és important que tant nosaltres com a professionals i els pares com a persones més properes treballem agafats de la mà i per un objectiu comú) i la interrelació amb el pedagog.

Per tant, està basada amb una **concepció humanista** (centrada en la persona) i sociocrítica de l'educació i evidentment, orientada en la comprensió de significats dins del context concret dels casos. Doncs, estem parlant que es durà a terme una intervenció emocional d'acord amb els paràmetres establerts del Model de Diagnòstic - Intervenció Humanista - Estratègic, ja explicat amb anterioritat, igual que els recursos més utilitzats en aquestes sessions de teràpia. Malgrat el seu caràcter general, cal tenir en compte que tant els principis del Model com les tècniques i recursos descrits s'adapten a cada cas d'acord amb les seves característiques personals i individuals, tot i tenir el mateix procediment de fons.

El procediment implica la *realització d'entrevistes setmanals* amb els nens/es i, periòdicament (segons cada cas) amb els pares. Amb els seus mestres i altres agents educatius el contacte depèn de cada cas i la dificultat d'aquest, però s'intenta mantenir el més fidel possible un contacte periòdic per tal d'anar confrontant informacions. Com també, la imprescindible presentació del seguiment de cada cas en les sessions clíniques de la UNPP, per tal de comentar i consensuar amb la resta



de l'equip el seguiment i la intervenció dels diferents casos. Cal dir que en aquest espai d'anàlisi que realitzem els membres de l'equip de la UNPP, es dur a terme una reflexió interdisciplinària constant que a més esdevé educadora i autoeducativa i autoformativa. Després d'un període de temps, i ja havent realitzat una intervenció emocional obtenint uns resultats favorables es començaran a observar canvis en relació a la situació inicial, motiu de la demanda. En aquest moment es durà a terme una *entrevista amb la mestra* corresponent de cada nen/a, i on es diferenciaran els "resultats" segons la informació transmesa per aquestes en: *bona* (bon rendiment escolar, hi ha hagut un canvi, millora acadèmicament), *millora* (no hi ha hagut canvi en el rendiment però sí en l'actitud, és a dir, hi ha una predisposició per aprendre, està atent, està incentivat, motivació, empatia, reciprocitat,...), *no millora* (no s'ha produït cap canvi i tot continua com al principi).

La recollida de dades de tota aquesta intervenció es va realitzar a través d'un **fitxa tècnica**<sup>26</sup> on s'inclou dades com: motiu de la demanda, qui fa la demanda, símptoma, durada de la intervenció, creences emmascaradores, tècniques, creences no emmascaradores, intervenció realitzada... Considerem que la millor manera de transmetre la intervenció realitzada, el més fidel possible, i amb la millor claredat de comprensió per part del lector hagués estat presentar la transcripció de les diferents entrevistes realitzades en els quaranta casos, deixant palès tot allò que s'ha dit (comunicació verbal) i el que s'ha observat (comunicació no verbal i interpretació); però, vam considerar que això alhora també esdevindria un impediment en quan a dimensions de la tesi doctoral.

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. Aquesta fitxa tècnica consta dels següents apartats: *número cas, edat, curs, qui fa la demanda, estructura familiar, motiu de la demanda, durada de la intervenció total* ( i també, diferenciant la realitzada amb el nen i amb els pares), *resultats de la primera valoració cognitiva amb el DN: CAS diferenciant els seus quatre processos, i el resum de la intervenció emocional realitzada* (tant amb el nen/a com amb els pares).

### 3.4.3.2. Fase tercera de la segona mostra:

Un cop conegut el perfil cognitiu del nen/a, segons el procés i els resultats desenvolupats amb la aplicació del DN:CAS, el pas següent consisteix en fer una **intervenció cognitiva**. Aquesta elecció no és arbitrària sinó que la guia bàsica és el diagnòstic elaborat per la UNPP, que té en compte la problemàtica explicitada per la família i professionals en qüestió, els resultats cognitius PASS, i l'observació directa durant la primera entrevista inicial amb el nen/a. I a partir de tots aquests elements el diagnòstic contempla la necessitat de dirigir la intervenció cap a vessants més cognitives que emocionals. Aquesta prioritització respon a molts dels principis teòrics, ja esmentats en el marc conceptual. Es parteix de la idea que, malgrat s'evidenciïn problemes emocionals associats, les dificultats d'aprenentatge constitueixen un gran impediment per la maduració de la persona. Així, es considera que si no es resolt aquestes dificultats que hi puguin haver a nivell d'aprenentatge no es podrà avançar en altres aspectes que puguin estar condicionant negativament a l'infant o adolescent. S'entén en els termes en què realment hi ha una justificació cognitiva PASS que argumenta les dificultats d'aprenentatge (ja que hi ha dos o més processos cognitius PASS per sota la normalitat), o bé, també hi trobem casos en què les dificultats d'aprenentatge esdevenen un comportament emmascarador que cal desestabilitzar a través d'una intervenció cognitiva per tal que el nen/a vagi facilitant l'aprenentatge d'estratègies d'acord amb el seu perfil PASS i que li possibilitin el canvi, i així, finalment poder anar a l'origen de la problemàtica d'aquesta persona<sup>27</sup>. Aquests últims són aquells casos en què diríem *seria com voler tirar a cops de cap la paret*.

El procediment implica la realització d'entrevistes setmanals amb els nens/es per a la realització de **la intervenció cognitiva a través del programa P.R.E.P**<sup>28</sup> (PASS Reading Enhancement Program, de J.P. Das) i el qual va ser informatitzat en català gràcies a un treball de final de carrera d'Enginyeria Informàtica de la UdG, de l'alumna Montse Bruget Fontàs. Aquest programa està basat en teories àmpliament

<sup>26</sup> Veure Annex núm.1.1

<sup>27</sup> Són aquells casos en què després de la realització d'una intervenció cognitiva i observant canvis, es considera necessari l'inici d'una teràpia emocional d'acord amb el Model Humanista - Estratègic.

<sup>28</sup> Extensament explicat en el punt 3.5.3.

acceptades sobre el desenvolupament del nen i la psicologia cognitiva, i parteix principalment de la *Teoria PASS de la Intel·ligència: Planificació, Atenció, Seqüencial i Simultani*. I és un programa de facilitació de la lectura orientat a millorar el processament de les estratègies. Així doncs, el seu objectiu és millorar les estratègies de processament de la informació en el *processament simultani i seqüencial* que serveixen de base a la lectura i l'aprenentatge en general, mentre que al mateix temps evita l'ensenyament directe instructiu de les habilitats. També està basat en la creença que la *transferència* dels *principis* pot tenir lloc més fàcilment mitjançant l'experimentació de les tasques i el descobriment mediat enlloc de l'ensenyament directe i aprenentatge de regles. En conseqüència, el programa està estructurat de tal manera que s'aprenen tàcitament estratègies adquirides no a través d'instruccions directes. L'*atenció* i la *planificació* són també part de cada tasca. En concret, es requereix i es fa servir l'atenció per a realitzar cada tasca i s'impulsa la planificació animant a que el nen doni amb les seves pròpies estratègies al temps que es veu immers en discussions, tant durant la realització com després. Per tant, el PREP assumeix que les dificultats d'aprenentatge dels infants i adolescents poden modificar-se, disminuir-se i millorar-se servint-nos d'una adequada estimulació cognitiva. Aquest programa es divideix en deu tasques, unes que responen a tasques que focalitzen en el processament simultani i altres que focalitzen en el processament seqüencial. I cadascuna d'aquestes tasques es subdivideixen en tasques d'enllaç i tasques globals. Les tasques globals es caracteritzen per afavorir el desenvolupament d'estratègies mitjançant els processament simultani i seqüencial i facilitant a l'educand l'oportunitat d'internalitzar estratègies pròpies a través de tasques que no recordin a tasques purament acadèmiques (dibuixos, objectes, ...). Les tasques d'enllaç faciliten que les estratègies cognitives desenvolupades en les globals, es transfereixin a les tasques de lectura i en general, a l'aprenentatge.

Tal i com diu, Das ahora de la intervenció cognitiva PREP és molt important tenir en compte les tres fases d'ajuda ja que seran les facilitadores o no de l'objectiu que es busca: la transferència. Aquestes **fases d'ajuda** consisteixen en:

- Primera fase d'ajuda: Consisteix en presentar a l'educand la tasca al mateix temps que se li explica en què consisteix fent el primer exemple seguint les instruccions convenients en cadascuna d'aquestes. Si realitza la tasca correctament es continua

amb el següent ítem. Però en cas que l'educand cometi un error en l'elecció o tingui dificultats per a decidir l'elecció es passa a la segona fase d'ajuda.

- Segona fase d'ajuda: En aquest cas se li diu que li tornarem a presentar l'ítem i li preguntem com ho ha fet el primer cop, i fer-li preguntes que li posin en dubte l'estratègia utilitzada inicialment, donant-li pistes, per tal que ell ho pugui resoldre correctament. Si realitza la tasca correctament es continua amb el següent ítem. Però en cas que l'educand cometi un error en l'elecció o tingui dificultats per a decidir l'elecció es passa a la tercera fase d'ajuda.
- Tercera fase d'ajuda: Un cop arribat a aquest punt, se li diu a l'educand que si li sembla bé, l'educador i ell podrien resoldre la tasca ajudant-se mútuament recordant verbalment les diferents instruccions a seguir i l'objectiu de la tasca. I se li diu com ho podria fer amb diverses possibilitats a escollir. Si realitza la tasca correctament es continua amb el següent ítem. Però en cas que l'educand cometi un error en l'elecció o tingui dificultats per a decidir l'elecció continuem la tasca fins que ho realitzi correctament.

El **fenomen de transferència** constitueix un element clau i fonamental en el procés d'intervenció que en definitiva, és un procés d'aprenentatge. Es considera que es transfereix quan s'aprèn aplicant, i duent-ho a la pràctica, en una nova situació de la vida quotidiana. Alhora també hi juga un paper important la internalització que permet la generalització induïda, és a dir, passar de la situació concreta, contextualitzada a la situació general descontextualitzada. Així es parteix de la concepció que la transferència espontània no mediada mitjançant instrucció no succeeix, de forma que s'adopta el fet que l'individu ha de ser ajudat per comprendre com un principi general pot aplicar-se a una situació concreta. Es tracta d'un aprenentatge implícit, no explícit.

Per això es diu que en aquests conceptes: fases d'ajuda, transferència i internalització, hi és essencial la **mediació** del terapeuta, ja que s'entén que l'eina en si no té poder sinó que és el com s'interpreta i utilitza l'eina del PREP. Per tant, aquest programa s'encamina a l'aprenentatge d'estratègies ensenyant quan i quina estratègia utilitzar esdevenint el terapeuta un mediador per l'assoliment d'aquestes.

Finalment, m'agradaria apuntar el fet que existeixen uns **principis generals** que han d'observar-se alhora de dur a terme **la intervenció**: un, és el procediment ha de

basar-se en la inducció i no en la deducció, perquè no cal perdre de vista que els principis o estratègies són transferibles però les habilitats concretes no ho són; dos, la intervenció ha de ser mediada i interactiva; tres, la primera instrucció ha de consistir en fer comprendre amb exactitud en què consisteix l'exercici i assegurar-se del que s'ha comprès abans de prosseguir; quatre, l'ensenyament ha de ser gradual, de menys a més complexitat o dificultat; i cinc, els exercicis inicials han de ser de contingut no acadèmic però gradualment poden incloure's; i finalment, és primordial aconseguir una actitud pe part de l'educand d'acceptació, això és voler fer allò que li proposem, el que implica explicar amb claredat els nostres propòsits.

Durant l'aplicació de la intervenció cognitiva el contacte amb els seus mestres i altres agents educatius depèn de cada cas i la dificultat d'aquest, però s'intenta mantenir el més fidel possible un contacte periòdic per tal d'anar confrontant informacions. Com també, la imprescindible presentació del seguiment de cada cas en les sessions clíniques de la UNPP, per tal de comentar i consensuar amb la resta de l'equip el seguiment i la intervenció dels diferents casos. Després d'un període de temps, i ja havent realitzat una intervenció cognitiva, arriba un moment (més tard o més d'hora, depenent del cas i la seva problemàtica) en què es començaran a observar uns canvis en relació a la situació inicial, motiu de la demanda. En aquest moment es durà a terme una entrevista amb la mestra corresponent de cada nen/a, i on es diferenciaran els “resultats” segons la informació transmesa per aquestes en: *bona* (bon rendiment escolar, hi ha hagut un canvi, millora acadèmicament), *millora* (no hi ha hagut canvi en el rendiment però sí en l'actitud, és a dir, hi ha una predisposició per aprendre, està atent, està incentivat, motivació, empatia, reciprocitat,...), *no millora* (no s'ha produït cap canvi i tot continua com al principi).

La recollida de dades de la intervenció cognitiva es realitza a través de la transcripció el més literal i fidel possible de cadascuna de les sessions PREP realitzades, ja que això ens ajuda per la posterior sessió, i per tal de tenir una visió global del cas i així encaminar el cas cap a la direcció més adient. Simultàniament, es realitza una fitxa tècnica, que presentarem a continuació, per tal de poder tenir un resum general del cas i que permeti una visió global en poca estona del cas. Aquesta fitxa inclou dades com: motiu de la demanda, qui fa la demanda, durada de la intervenció, estratègies

utilitzades, fase d'ajuda - intervenció, etc. Considerem que la millor manera de transmetre la intervenció realitzada, el més fidel possible, i amb la millor claredat de comprensió per part del lector hagués estat presentar la transcripció de les diferents entrevistes realitzades en els trenta casos, deixant palès tot allò que s'ha dit i el que s'ha observat, però, vam considerar que això alhora també esdevindria un impediment ja que la present tesi doctoral adoptaria unes dimensions massa àmplies i de difícil lectura.

És per això, que realitzem el **fitxa tècnica**, per tal d'agilitar la informació, i on anem anotant aquells aspectes més rellevants que es van desenvolupant durant la intervenció realitzada. Aquest fitxa tècnica<sup>29</sup> consta dels següents apartats: *número cas, edat, curs, qui fa la demanda, estructura familiar, motiu de la demanda, durada de la intervenció total, resultats de la primera valoració cognitiva amb el DN:CAS diferenciant els seus quatre processos cognitius, i el resum de la intervenció cognitiva realitzada* diferenciant en els diferents apartats generals que es tenen en compte alhora de la intervenció pròpiament dita.

#### 3.4.3.2. Fase tercera de la tercera mostra:

Aquesta fase es comprèn com a interval de sis mesos després de la primera valoració cognitiva, i on es tracta d'anar realitzant entrevistes amb els mestres, pares i altres professionals implicats, per tal de contrastar que **no es realitzi cap tipus d'intervenció ni cognitiva ni emocional**, i així anar controlant les variables estranyes, d'acord amb els termes explicats en la secció de variables.

#### 3.4.4. Fase quarta:

La fase següent interessa saber si s'han produït canvis en el processament cognitiu PASS després de la fase d'intervenció, 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). En aquest cas la aplicació es realitza segons les mateixes directrius establertes que en la primera valoració cognitiva.

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 entre al primera i la segona valoració cognitiva.

### 3.4.5. Fase cinquena:

Finalment, la última fase de la investigació en aquesta mostra seleccionada és **l'estudi comparatiu dels diferents resultats** de la primera i la segona valoració cognitiva fent-ne una comparació de mitjanes utilitzant la *prova t de mostres aparellades* i *l'anàlisi de la variança unifactorial* per tal d'avaluar el canvi que s'ha produït entre els dos moments d'avaluació en cadascuna de les mostres, i en comparativa entre elles.

Aquests resultats són extensament tractats i explicitats en la secció que es dedica exclusivament als resultats obtinguts.

---

<sup>29</sup> Veure annex núm.1.2

## 3.5. Instruments.

### 3.5.1. Descripció de *Das & Naglieri: Cognitive Assessment System* (DN-CAS).

Com ja hem comentat amb anterioritat, el DN:CAS (*Das & Naglieri: Cognitive Assessment System*, 1997) és una bateria d'orientació amb l'objectiu d'avaluar el processament cognitiu en infants i adolescents d'entre cinc i disset anys (aquesta franja d'edat queda dividida en dos blocs on s'apliquen proves comunes i altres de diferenciades segons l'edat: un primer bloc és de 5 a 7 anys i el segon és de 8 a 17 anys). Basada en la Teoria PASS de la intel·ligència (Das, et al., 1994) aborda l'avaluació de cadascun dels quatre processos cognitius: planificació, atenció, simultani i seqüencial. A cadascun d'aquests processos els hi correspon una escala en la bateria.

El DN:CAS es presenta en dos formes: la Forma Estàndard i la Forma Bàsica. Cadascuna d'elles està composta per Escales de Planning, Atenció, Seqüencial i Simultani (PASS). La diferència entre ambdós formes és que la Forma Estàndard hi ha tres subtest per cadascuna de les escales, mentre que en la Forma Bàsica hi ha dos subtest per a cadascuna d'elles. Tots els subtest tenen una mitjana de 10 i una desviació estàndard de 3; per les Escales, la mitjana és de 100 i la desviació estàndard de 15.

#### 3.5.1.1. Estructura del DN-CAS.

El DN-CAS<sup>30</sup> està format per diferents subtest<sup>31</sup> que estan estructurats de la següent manera:

<sup>30</sup> Cal esmentar que estan posats amb l'ordre que s'ha de fer la seva aplicació, cal dir que no es pot aplicar de forma desordenada.

<sup>31</sup> Cada escala (planning, simultani, atenció i seqüencial) està formada per tres subtest, els quals alhora de la seva aplicació han de seguir uns criteris determinats a seguir, que s'exposaran en l'apartat de descripció dels subtest.



Figura 3.1.1: Subtest dels processos cognitius en el DN-CAS

<b><u>PROCESSOS COGNITIUS</u></b>	<b>SUBTESTS (abreviacions)</b>
<b>PLANNING</b>	Aparellant números (AN)*
	Codis establerts (CE)*
	Connexions (CN)
<b>SIMULTANI</b>	Matrius no-verbals (MnV)*
	Relacions verbo-espaials (RVE)*
	Memòria de figures (MF)
<b>ATENCIÓ</b>	Atenció expressiva (AE)*
	Detecció de números (DN)*
	Atenció receptiva (AR)
<b>SEQÜENCIAL</b>	Sèries de paraules (SP)*
	Repetició de frases (SF)*
	Nombre de paraules (5 a 7 anys), (NP)
	Frase i pregunta (8 a 17 anys), (FP)

\* Els subtest assenyalats corresponen a la *Forma Bàsica*. La *Forma Estàndard* inclou tots els subtest.

### 3.5.1.2. Material necessari per a la seva aplicació:

Per a l'aplicació del DN:CAS cal tenir prèviament el material següent:

- + *Manual d'Administració i puntuació*: és un llibre d'instruccions per tal de saber portar a terme l'aplicació del test i les taules corresponents per a la correcció i interpretació dels resultats.
- + *Llibre d'estímul*: és un bloc que ens ofereix les làmines necessàries per a l'aplicació de diferents proves: Matrius No Verbals, Relacions Verbo-espaials, Memòria de Figures i Atenció Expressiva.
- + *Quadern de respostes*: Hi ha tres quaderns de respostes. Dos d'ells, un per a les edats de 5 a 7 anys i l'altre per les de 8 a 17 anys, hi ha els ítems dels següents subtest: Aparellant números, Codis establerts, Connexions, Detecció de números i Atenció receptiva. El tercer quadern de respostes és per a totes les

edats, de 5 a 17 anys, i està destinat als ítems del subtest de Memòria de Figures.

- + *Plantilles de correcció*: Un bloc en espiral, amb fulles de paper vegetal, que ofereix les plantilles que faciliten la correcció dels subtest.
- + *Registre de resultats*: és un formulari pensat per anar anotant els resultats de les proves.
- + *Un cronòmetre*: per tal de poder controlar el temps dels subtest que ho necessitin.
- + *Llapis vermell*: per a les proves que requereixen paper i llapis per a la seva resposta.

Cada nen/a alhora tindrà el seu material per poder realitzar les proves escrites. Les respostes de forma oral el terapeuta les anotarà en el quadern de respostes.

En quant a l'administració de la bateria: cal seguir les normes d'aplicació que es descriuen per a cada un dels subtest; cal respectar les normes de puntuació i interpretació establertes; cal recordar que són molt importants totes les observacions que es puguin anotar durant la realització dels diferents subtest pels nens/es; i finalment, cal tenir en compte que és necessari crear un ambient agradable, intentant reduir al màxim el factor angoixa o desconcert de l'educand.

### 3.5.1.3. Observació i avaluació d'estratègies:

Tots els subtest de **Planificació** (planning) ofereixen la possibilitat d'observar si l'educand utilitza estratègies per a contemplar els ítems, i també, *quines* estratègies utilitza, si n'utilitza varies o si es va mantenint amb la primera que ha utilitzat, etc. L'observació de les estratègies ens donarà informació sobre la *manera individual* de respondre els ítems, és a dir, del *com* s'ha obtingut la puntuació de cada subtest (procés). Aquesta informació ens pot ajudar a entendre *com el nen/a respon als estímuls*; comparant-ho amb els tipus d'estratègies utilitzades pels nens de la mostra de la bateria, ens pot ajudar a explicar una particularment alta o baixa Planificació.

L'avaluació de les estratègies es divideix en dues parts: *Estratègies observades* i *Estratègies expressades*. Les primeres, són les que l'examinador anota, observa mitjançant com l'educand resol els ítems. Les segones, són les que s'obtenen després d'haver completat els ítems de cada subtest de Planning. Per això, l'examinador pregunta al nen/a: “*Em podries dir com ho has fet això?*” Cal observar i interpretar tant la resposta verbal del nen/a com la no verbal (gestual, corporal,...). Hi ha una llista d'estratègies a cada subtest del planning.

També cal tenir en compte que en cadascun dels subtest hi ha unes demostracions, a través de les quals es pretén aconseguir que l'educand entengui bé el que se li demana, i no es produeixin confusions innecessàries. Així s'inclouen exemples i de demostració que donen l'oportunitat de que l'examinador pugui clarificar els requeriments de les diferents tasques. Es poden utilitzar les paraules i els gestos que calguin fins que l'examinador estigui ben segur de que l'educand ha comprès el que se li demana.

#### **3.5.1.4. Directrius de l'aplicació.**

Un cop ens hem presentat al nen/a, i hem parlat d'algun tema que li pugui semblar interessant, i quan veiem que ja està més distès, comencem a administrar el test. Per tal de portar a la pràctica el test, primerament l'examinador sempre haurà d'explicar al nen/a la demostració de cada subtest amb la seva ajuda, per tal que en tot moment el nen/a tingui clar el que ha de fer, després comença a fer els ítems tot sol/a en el *quadern de respostes*<sup>32</sup> o verbalment, segons les característiques del subtest.

Posteriorment de cada subtest, s'haurà de calcular la puntuació directa mitjançant unes *escales establertes* per tal d'anotar-les al registre de resultats<sup>33</sup> on es podran observar els resultats numèricament i gràficament. Alhora de corregir els tests és important seguir tots els passos indicats en el manual d'instruccions i puntuar cada prova segons els criteris establerts.

#### **3.5.1.5. Subtest d'aplicació.**

Els subtest que s'apliquen els descriuen a continuació d'acord amb *l'ordre d'aplicació*:

<sup>32</sup> Vegeu Annex núm.1: DN-CAS. Quadern de respostes.

<sup>33</sup> Vegeu Annex núm.2: DN-CAS. Registre de resultats.

# 1. PLANIFICACIÓ<sup>34</sup>

## 1.1 APARELLANT NÚMEROS.

La tasca de l'educand consisteix en trobar i subratllar els dos números que són iguals a cada fila. Cada ítem té vuit files de números i cada fila de números conté sis números. Aquest subtest pertany tant a la *Forma Estàndard com Bàsica*.

Entre els ítems 1-3 hi ha un temps límit de 150 segons , i a partir del 4 de 180 segons.

Per a la correcció s'ha de tenir en compte: el temps, l'edat i el nombre correcte utilitzant les plantilles correctores donant un punt per a cada parell de números aparellats encertats. A partir d'aquests consultar la taula de conversió de "Ratios" per tal d'obtenir la ratio de cada ítem (segons temps i encerts).

Per tal d'obtenir la puntuació directa, sumar les "ratios" per als ítems tal com s'indica en el Quadern de Respostes, i anotar-la a la columna corresponent de la plana 1 del Quadern de registre de respostes.

Les estratègies que el nen sembla que utilitza les quals s'han d'anotar en les observacions del quadre de respostes.

Vegem-ne algun exemple de diferent dificultat:

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

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	6142975	2814579	8217954	8214795
5286597	5863197	5865179	5889317	5863197	5882317
7863159	7865319	7836519	7685319	7835619	7836519

<sup>34</sup> Veure Annex núm.2: Els subtest de planning.

## 1.2 CODIS ESTABLERTS.

La tasca consisteix en escriure un codi establert al principi de cada plana a sota de la lletra corresponent. En aquest cas hi ha dos ítems, amb un exemple per a cadascun. Aquest subtest s'inclou a la *Forma Bàsica i Estàndard* de la bateria.

El temps límit és de 60 segons per les edats d'entre 8 i 17 anys, i 180 per les edats d'entre 5 i 7 anys, en ambdós ítems.

Alhora de la correcció s'ha de tenir en compte el temps, el nombre correcte d'encerts i l'avaluació d'estratègies, les quals s'hauran d'anotar en el quadern de respostes.

Per a la correcció s'ha de tenir en compte: el temps, l'edat i el nombre correcte utilitzant les plantilles correctores donant un punt per a cada parell de números aparellats encertats. A partir d'aquests consultar la taula de conversió de "Ratios" per tal d'obtenir la ratio de cada ítem (segons temps i encerts).

Per tal d'obtenir la puntuació directa, sumar les "ratios" per als ítems tal com s'indica en el Quadern de Respostes, i anotar-la a la columna corresponent de la plana 1 del Quadern de registre de respostes.

Les estratègies que el nen sembla que utilitza les quals s'han d'anotar en les observacions del quadre de respostes.

Vegem-ne algun exemple de diferent dificultat:

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	
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

### 1.3 CONNEXIONS.

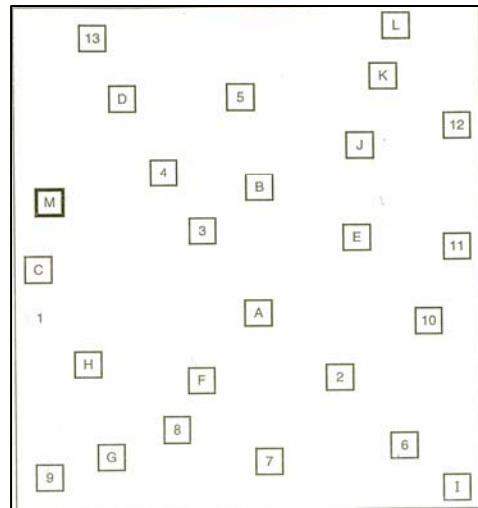
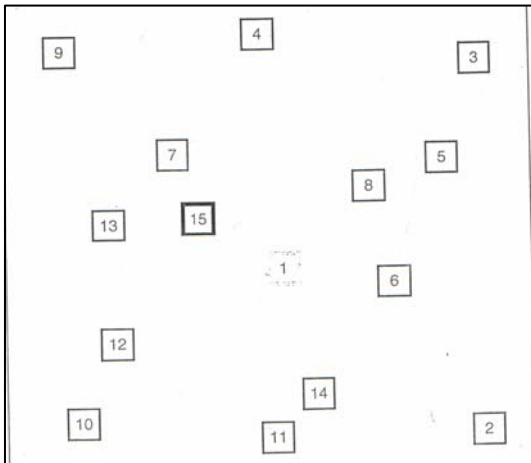
La tasca consisteix en connectar una sèrie de quadres que contenen números o lletres (segons l'ítem) mitjançant una seqüència correcta, iniciant-se sempre amb el nombre més petit (nº1). Els ítems 1-6 són una seqüència de números; els ítems del 7 a 8 són una seqüència de números i lletres (1-a-2-b-3-c-4-d...). Aquest subtest s'inclou només en la *Forma Estàndard* de la bateria.

Per a la realització dels dos primers ítems hi ha un temps límit de 60 segons, per fer el tercer i el quart és de 90 segons i per l'últim és de 150. Si es supera el temps establert s'haurà d'anotar un segon més que el temps límit.

Per fer la correcció s'ha de tenir en compte el temps i l'avaluació de les estratègies, les quals s'hauran d'anotar en el quadern de respostes. Si el nen/a s'equivoca alhora d'unir la seqüència, com pot ser aplicar del 2 al 4, se li haurà de dir, per tal que ell sol rectifiqui i pugui acabar la realització de l'ítem.

Sumar el temps que ha trigat a resoldre cada ítem per tal d'obtenir la puntuació directa. Anotar la puntuació directa a la columna corresponent de la plana 1 del quadern de registre.

Vegem-ne algun exemple de diferent dificultat:



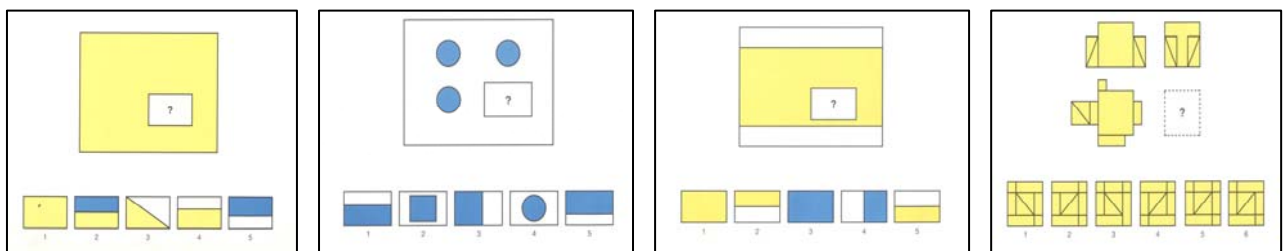
## 2. SIMULTANI <sup>35</sup>

### 2.1 MATRIUS NO VERBALS.

La tasca consisteix en seleccionar una de les opcions que millor completa la matriu. Aquest subtest utilitza el format estàndard de matrius progressives i varia en quant s'arriba a completar una matriu de 3x3. Aquest subtest s'inclou en les *Formes Estàndard i Bàsica* de la bateria.

Després d'haver explicat com es fa l'exercici amb la demostració, el nen/a ha de fer l'exemple amb l'ajuda de l'examinador i a continuació passarà a fer els 27 ítems següents, a menys que en faci quatre errades consecutives ja que llavors es dona per acabada la realització de l'ítem. Per la correcció es tindrà en compte el nombre d'encerts.

Sumar les puntuacions obtingudes donant 1 punt per a cada ítem no administrat si està per sota del punt d'inici del subtest. Anotar aquesta puntuació directa a la plana 1 del Quadern de Registre. Vegem-ne algun exemple de diferent dificultat:



### 2.2 RELACIONS VERBO - ESPAIALS.

La tasca consisteix en escollir, d'entre sis opcions, el dibuix que respon correctament a la pregunta que llegeix l'examinador. Les preguntes estan escrites al cap d'avall de cada plana. Aquest subtest s'inclou en les *Formes Estàndard i Bàsica* de la bateria.

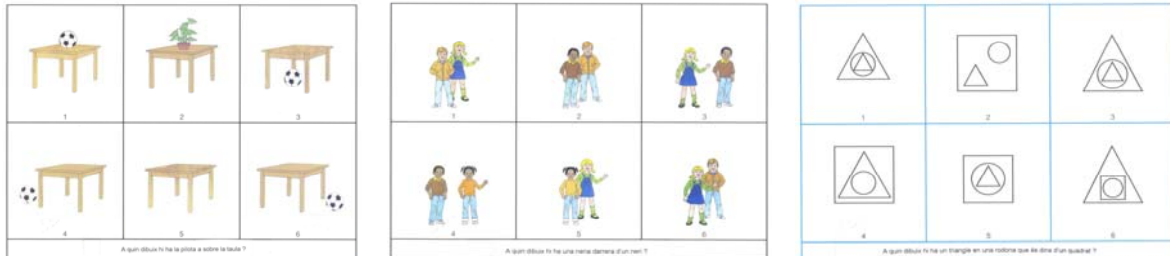
El nen/a el primer ha de fer l'exemple amb l'ajuda de l'explicació de la persona que realitza l'aplicació del test, i després el nen/a ha de fer els 27 ítems. Quan hagi fet quatre errades consecutives es donarà l'exercici per finalitzat.

Alhora de la correcció s'ha de tenir en compte si la resposta del nen/a ha estat correcta o no. Aquest subtest no disposa de temps límit.

<sup>35</sup> Veure els subtest de simultani de l'Annex núm.2

Sumar les puntuacions de cada ítem, afegint 1 punt per a cada ítem no aplicat i que es trobi per sota de l'ítem d'inici. Aquesta suma és la puntuació directa. Anotar aquesta Puntuació Directa a la columna corresponent de la plana 1 del Quadern de Registre de respostes.

Vegem-ne algun exemple de diferent dificultat:



### 2.3 MEMÒRIA DE FIGURES.

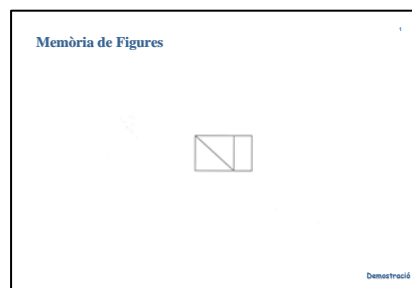
La tasca consisteix en identificar una figura geomètrica que està inclosa en un disseny més complex. S'exposa una figura geomètrica durant cinc segons i després s'amaga. Després, l'educand ha de reproduir la figura en qüestió en un dibuix geomètric que la conté, que és més complex i que es troba en el quadern de respostes. Aquest subtest només inclou la Bateria *en forma Estàndard*.

Primer el nen/a ha de fer la demostració i l'exemple, tot seguit començarà a fer els 27 ítems tot sol/a, tenint en compte que si comet quatre errades consecutives haurà de parar.

Per a la correcció només es tindrà en compte si la resposta és la correcta o no, només que hi figuri una ratlla mal feta, l'ítem es puntuarà com a incorrecta.

Sumar les puntuacions de cada ítem, afegint 1 punt per a cada ítem no aplicat i que es trobi per sota de l'ítem d'inici. Aquesta suma és la puntuació directa. Anotar aquesta Puntuació Directa a la columna corresponent de la plana 1 del Quadern de Registre de respostes.

Vegem-ne algun exemple de diferent dificultat:





### 3. ATENCIÓ <sup>36</sup>

#### 3.1 ATENCIÓ EXPRESSIVA.

Aquest subtest conté dues classes d'ítems. La primera és per administrar a les edats de 5 a 7 anys; l'educand ha d'identificar un dibuix com a animal gran o petit (tal i com és el seu tamany real) sigui quina sigui la grandària del dibuix. A l'ítem 1 es mostren tots els animals amb la mateixa grandària. A l'ítem 2 es presenten dibuixats amb una grandària relativa a la que tenen realment. I a l'ítem 3 es presenten amb una grandària contrària a la real. Només es puntua l'ítem 3.



llegir paraules que corresponen als noms dels colors (blau, groc, verd, vermell, blau) (ítem 4), identificar els colors d'uns rectangles (ítem 5) i identificar el color amb el qual estan pintades les paraules (noms de colors) independentment del que diguin

<sup>36</sup> Veure Els subtest d'Atenció de l'Annex núm.2

les paraules (ítem 6) ja que per exemple ens trobarem la paraula BLAU (pintada de color groc) i el que hem de dir és groc. Només es puntua l'ítem 6. Aquest subtest s'inclou en les *Formes Estàndard i Bàsica* de la bateria.

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

■	■	■	■	■
■	■	■	■	■
■	■	■	■	■
■	■	■	■	■
■	■	■	■	■
■	■	■	■	■
■	■	■	■	■
■	■	■	■	■

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

El temps és limitat de 180 segons per ítem. Alhora de la correcció només s'ha de tenir en compte l'ítem 3 o 6, depenent de l'edat, i on preval el temps i el nombre d'encerts. A partir d'aquests consultar la taula de conversió de "Ratios" per tal d'obtenir la ratio de cada ítem (segons temps i encerts).

Per tal d'obtenir la puntuació directa, sumar les "ratios" per als ítems tal com s'indica en el Quadern de Respostes, i anotar-la a la columna corresponent de la plana 1 del Quadern de registre de respostes.

### 3.2 DETECCIÓ DE NÚMEROS.

La tasca consisteix en subratllar els nombres que siguin iguals als que estan al principi de la plana. Cada ítem conté nombres que són iguals als que estan al principi i que s'han de subratllar i, també hi ha nombres que són distractors, són diferents i no s'han de subratllar. Aquest subtest s'inclou en les *Formes Estàndard i Bàsica* de la bateria.

4 5 6	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>5</td><td>2</td><td>8</td><td>6</td><td>3</td><td>7</td><td>4</td><td>3</td><td>7</td><td>5</td></tr> <tr><td>3</td><td>7</td><td>5</td><td>4</td><td>9</td><td>6</td><td>9</td><td>8</td><td>1</td><td>9</td></tr> <tr><td>6</td><td>4</td><td>1</td><td>8</td><td>7</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>9</td><td>4</td></tr> <tr><td>8</td><td>2</td><td>6</td><td>3</td><td>5</td><td>3</td><td>6</td><td>7</td><td>2</td><td>6</td></tr> <tr><td>5</td><td>9</td><td>4</td><td>9</td><td>1</td><td>6</td><td>9</td><td>1</td><td>8</td><td>3</td></tr> <tr><td>3</td><td>6</td><td>8</td><td>1</td><td>4</td><td>2</td><td>8</td><td>5</td><td>9</td><td>7</td></tr> <tr><td>4</td><td>9</td><td>7</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td><td>1</td><td>7</td><td>4</td><td>8</td></tr> <tr><td>7</td><td>6</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>4</td><td>9</td><td>6</td><td>7</td><td>2</td></tr> <tr><td>5</td><td>8</td><td>1</td><td>9</td><td>8</td><td>7</td><td>5</td><td>1</td><td>8</td><td>5</td></tr> <tr><td>2</td><td>9</td><td>5</td><td>3</td><td>6</td><td>8</td><td>1</td><td>9</td><td>5</td><td>4</td></tr> <tr><td>4</td><td>6</td><td>7</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>2</td><td>9</td><td>1</td></tr> <tr><td>8</td><td>2</td><td>9</td><td>5</td><td>7</td><td>1</td><td>4</td><td>8</td><td>3</td><td>6</td></tr> <tr><td>5</td><td>7</td><td>4</td><td>8</td><td>3</td><td>8</td><td>9</td><td>4</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>3</td><td>8</td><td>6</td><td>1</td><td>9</td><td>6</td><td>2</td><td>6</td><td>1</td><td>5</td></tr> <tr><td>7</td><td>1</td><td>4</td><td>6</td><td>2</td><td>7</td><td>5</td><td>9</td><td>4</td><td>9</td></tr> <tr><td>4</td><td>9</td><td>8</td><td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>9</td><td>8</td><td>6</td><td>2</td></tr> <tr><td>6</td><td>3</td><td>2</td><td>7</td><td>6</td><td>5</td><td>7</td><td>1</td><td>9</td><td>8</td></tr> <tr><td>7</td><td>5</td><td>9</td><td>3</td><td>7</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>8</td><td>7</td></tr> </table>	5	2	8	6	3	7	4	3	7	5	3	7	5	4	9	6	9	8	1	9	6	4	1	8	7	4	2	5	9	4	8	2	6	3	5	3	6	7	2	6	5	9	4	9	1	6	9	1	8	3	3	6	8	1	4	2	8	5	9	7	4	9	7	5	6	8	1	7	4	8	7	6	4	3	2	4	9	6	7	2	5	8	1	9	8	7	5	1	8	5	2	9	5	3	6	8	1	9	5	4	4	6	7	4	5	6	7	2	9	1	8	2	9	5	7	1	4	8	3	6	5	7	4	8	3	8	9	4	7	8	3	8	6	1	9	6	2	6	1	5	7	1	4	6	2	7	5	9	4	9	4	9	8	5	4	3	9	8	6	2	6	3	2	7	6	5	7	1	9	8	7	5	9	3	7	4	2	5	8	7	1 2 3 4 5 6	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td>5</td><td>2</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>6</td><td>4</td><td>3</td><td>6</td><td>3</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>3</td><td>2</td><td>3</td><td>1</td><td>6</td><td>4</td><td>1</td><td>4</td><td>4</td><td>6</td><td>1</td><td>5</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>2</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>1</td><td>2</td><td>6</td><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>3</td><td>6</td><td>3</td><td>1</td><td>4</td><td>1</td><td>5</td><td>4</td><td>1</td></tr> <tr><td>6</td><td>3</td><td>3</td><td>5</td><td>2</td><td>1</td><td>5</td><td>2</td><td>6</td><td>3</td><td>6</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>2</td><td>4</td><td>5</td><td>1</td><td>4</td><td>1</td><td>5</td><td>3</td><td>6</td><td>1</td><td>6</td></tr> <tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>5</td><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>2</td><td>4</td><td>2</td><td>1</td><td>4</td></tr> <tr><td>6</td><td>1</td><td>6</td><td>1</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>4</td><td>5</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr> <tr><td>1</td><td>6</td><td>3</td><td>6</td><td>6</td><td>3</td><td>1</td><td>6</td><td>5</td><td>5</td><td>4</td><td>2</td></tr> <tr><td>4</td><td>1</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>2</td><td>4</td><td>1</td><td>6</td><td>5</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>2</td><td>6</td><td>3</td><td>3</td><td>4</td><td>1</td><td>6</td><td>5</td><td>3</td><td>5</td></tr> <tr><td>1</td><td>1</td><td>6</td><td>4</td><td>2</td><td>8</td><td>1</td><td>4</td><td>6</td><td>1</td><td>3</td><td>5</td></tr> <tr><td>2</td><td>6</td><td>4</td><td>1</td><td>2</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>5</td><td>4</td><td>6</td><td>3</td></tr> <tr><td>1</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>3</td><td>3</td><td>2</td><td>6</td><td>5</td><td>2</td><td>4</td><td>1</td></tr> <tr><td>4</td><td>6</td><td>1</td><td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>3</td><td>6</td></tr> </table>	5	2	1	2	3	6	4	3	6	3	3	4	3	2	3	1	6	4	1	4	4	6	1	5	4	5	2	2	3	4	1	2	6	3	2	3	5	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	6	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	8	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
5	2	8	6	3	7	4	3	7	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
3	7	5	4	9	6	9	8	1	9																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
6	4	1	8	7	4	2	5	9	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
8	2	6	3	5	3	6	7	2	6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
5	9	4	9	1	6	9	1	8	3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
3	6	8	1	4	2	8	5	9	7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
4	9	7	5	6	8	1	7	4	8																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
7	6	4	3	2	4	9	6	7	2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
5	8	1	9	8	7	5	1	8	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
2	9	5	3	6	8	1	9	5	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
4	6	7	4	5	6	7	2	9	1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
8	2	9	5	7	1	4	8	3	6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
5	7	4	8	3	8	9	4	7	8																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
3	8	6	1	9	6	2	6	1	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
7	1	4	6	2	7	5	9	4	9																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
4	9	8	5	4	3	9	8	6	2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
6	3	2	7	6	5	7	1	9	8																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
7	5	9	3	7	4	2	5	8	7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
5	2	1	2	3	6	4	3	6	3	3	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
3	2	3	1	6	4	1	4	4	6	1	5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
4	5	2	2	3	4	1	2	6	3	2	3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
5	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	6	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	8	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																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																

El nen/a primer ha de fer els exemples i la demostració, i després ha de fer els dos ítems tot sol/a. Hi ha un temps límit per a cada ítem de 150 segons. Per fer la correcció es tindrà en compte el temps, el nombre d'encerts i el nombre de falses correccions, les quals es restaran dels encerts per tal d'aconseguir en nombre final. A partir d'aquests consultar la taula de conversió de "Ratios" per tal d'obtenir la ratio de cada ítem (segons temps i encerts).

Per tal d'obtenir la puntuació directa, sumar les "ratios" per als ítems tal com s'indica en el Quadern de Respostes, i anotar-la a la columna corresponent de la plana 1 del Quadern de registre de respostes.

### 3.3 ATENCIÓ RECEPTIVA.

La tasca consisteix en subratllar parells de dibuixos o parells de lletres que siguin ben iguals. Cada ítem consta de files de dibuixos o de lletres de les quals alguns parells són ben iguals i alguns són diferents i serveixen de distractors davant dels correctes. A les edats de 5 a 7 anys, el nen ha de subratllar parells de dibuixos que siguin iguals quant a forma (ítem 1-2) o quan a nom (ítem 3-4).



A les edats d'entre 8 i 17 anys, han de subratllar els parells de lletres que són iguals de forma (ítem 5) o quan a nom (ítem 6), és a dir, la mateixa lletra amb diferents formes. Aquest subtest pertany a la *Forma Estàndard* de la bateria.

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	iB
rb	et	bb	Tn	TT	nR	ee	TE	Nb	BB
aa	rn	Br	Ae	RE	rA	Nr	AA	Be	TN
AB	iE	nn	Bn	Er	ab	rr	BA	TT	eb

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	iB
rb	et	Bb	Tn	Tt	nR	Ee	TE	Nb	bB
aA	rn	Br	Ae	RE	rA	Nr	aA	Be	TN
AB	iE	Nn	Bn	Er	ab	rR	BA	TT	eb

El temps límit entre els ítems 1 i 5 és de 120 segons, i en l'ítem 6 és de 180 segons. Alhora de la correcció es tindrà en compte el temps, el nombre correcte d'encerts i les falses deteccions. A partir d'aquests consultar la taula de conversió de "Ratios" per tal d'obtenir la ratio de cada ítem (segons temps i encerts).

Per tal d'obtenir la puntuació directa , sumar les "ratios" per als ítems tal com s'indica en el Quadern de Respostes, i anotar-la a la columna corresponent de la plana 1 del Quadern de registre de respostes.

## **4. SEQÜENCIAL** <sup>37</sup>

### **4.1 SERIES DE PARAULES.**

La tasca d'aquest subtest consisteix en repetir una sèrie de paraules en el mateix ordre en què les ha pronunciat l'examinador. Aquest subtest s'inclou en la *Forma Bàsica i Estàndard* de la bateria.

Les paraules que s'han de dir estan en el quadern de respostes. Alhora de pronunciar les paraules s'han de dir amb una parla uniforme i amb una freqüència d'una paraula per segon. Cada tres ítems s'augmentarà una paraula.

Primer se li llegiran totes les paraules que sortiran a l'exercici per tal que l'alumne es familiaritzi amb el procediment i amb elles.

S'ha de tenir en compte que quan el nen/a realitzi quatre errades consecutives s'haurà de parar. Per la correcció només es tindrà en compte el nombre d'encerts. Si

---

<sup>37</sup> Veure els subtest de seqüencial en l'Annex núm.2.

el nen d'entre 8 i 17 anys falla l'ítem 4 (on comença) s'administra l'ítem 1 i es continua amb les normes de 5 a 7 anys.

Sumar les puntuacions dels ítems concedint un punt per a cada ítem que no s'hagi aplicat per raons d'edat per tal d'obtenir la puntuació directa i anotar el resultat a la plana 1 del quadern de registre de respostes.

*Exemple: suc-gat-col*

## 4.2 REPETICIÓ DE FRASES.

La tasca consisteix en repetir una sèrie de frases que diu l'examinador. Cada frase conté noms de colors en lloc de substantius nominals. Les frases que s'han de dir estan en el quadern de respostes. Alhora de pronunciar les frases s'han de dir amb una parla uniforme. Aquest test inclou en la *Forma Bàsica i Estàndard* de la bateria.

*Exemple: El blanc és blau; els vermells són negres...*

Després de quatre errors consecutius finalitzarà la prova. Només es comptabilitzen els encerts (un punt cadascú). Sumar les puntuacions dels ítems concedint un punt per a cada ítem que no s'hagi aplicat per raons d'edat per tal d'obtenir la puntuació directa i anotar el resultat a la plana 1 del quadern de registre de respostes.

## 4.3 NOMBRE DE PARAULES / FRASE PREGUNTA.

### 4.3.1 NOMBRE DE PARAULES (només edats de 5 a 7 anys)

El subtest requereix que el nen digui una sèrie de paraules tan de pressa com sigui possible deu vegades en veu alta. Hi ha vuit ítems, cada un dels quals conté una sèrie de paraules d'una o dues síl·labes. Aquest subtest està inclòs en la *Forma Estàndard* de la bateria.

*Exemple: mal-col-què;*

*blau-groc-verd....*

El temps és limitat a 30 segons per ítem. Per a la correcció es tindrà en compte el temps en segons. Sumar tots els temps en segons dels ítems per tal d'obtenir la puntuació directa i anotar el resultat a la plana 1 del quadern de registre de respostes.

#### 4.3.2 FRASE PREGUNTA (només edats de 8 a 17 anys)

La tasca a realitzar consisteix en contestar una pregunta referent a una frase que s'ha llegit prèviament. Cada frase conté noms de colors enlloc de contenir substantius. Aquest subtest és inclòs només en la *Forma Estàndard* de la bateria.

*Per exemple: el blau s'està engroguint. Què s'està engroguint?*

Cal llegir els ítems d'una manera clara, amb una veu normal, una velocitat de dues paraules per segon, baixar el to de veu quan es digui la darrera paraula de cada frase per tal de que el nen/a sàpiga que s'ha acabat la frase. En les frases molt llargues, les comes ens indiquen com les paraules es poden agrupar. Si el nen ho demana, la frase i pregunta es poden repetir una vegada.

Si el nen comet quatre errades consecutives, s'ha de parar l'aplicació de la prova. Alhora de la correcció cal tenir en compte que les respostes correctes es troben a la llista que hi ha al final de l'explicació d'aquest subtest. Cal notar que hi ha respostes que contenen paraules o part de paraules que són entre parèntesi. Totes aquestes no són estrictament necessàries per a que la resposta sigui considerada correcta. Alguns canvis en les terminacions, que no alterin el resultat, també es poden acceptar. Sumar les puntuacions dels ítems per tal d'obtenir la puntuació directa i anotar el resultat a la plana 1 del quadern de registre de respostes.

Per finalitzar, aquesta fase només dir que cada tests el vaig corregir, personalment, un per un i de forma individual seguint els criteris de puntuació i correcció ja establerts per a cada subtest i utilitzant la taula de puntuació i les taules de transformació establerta segons les edats, per tal d'aconseguir les puntuacions finals. A més a més de cada test a partir dels resultats globals, hi havia un apartat on es confeccionava una gràfica dels seus resultats per tal de poder observar ràpidament el perfil cognitiu del nen/a.

### 3.5.2. Procediment d'Intervenció Emocional i Recursos de Comunicació.

Aquest instrument, utilitzat durant la intervenció emocional realitzada en la primera mostra, no és una eina en concret i tangible, sinó que fem referència a la teoria amb la que es basa el procediment d'intervenció emocional. Aquesta teoria de vessant emocional, com ja hem comentat amb anterioritat, s'anomena la Teoria dels Comportaments Emmascaradors<sup>38</sup> (o també anomenada "Teoria del processament de les emocions") de Pérez - Álvarez, F ; Timoneda, C (2000). Una de les directrius més clares d'aquesta teoria és la conceptualització dels comportaments emmascaradors, els quals són objecte d'intervenció al mateix temps que les creences que els sustenten i evidentment, les creences d'identitat de fons. Per tal, de poder desenvolupar la intervenció en aquest sentit, i amb l'objectiu de no provocar les reaccions exagerades, desproporcionades i incongruents. Des de l'òptica conceptual d'aquesta teoria del processament de les emocions sabem que això es deu a un mecanisme de defensa que anomenem resistència. Com aconseguir una comunicació que transmeti un coneixement racional sense que sigui interferit per els mecanismes de defensa? La resposta a aquesta pregunta, els autors l'han trobada en: la Comunicació Indirecta<sup>39</sup>. Els recursos o tècniques ja han estat explicats extensament en altres apartats, i per tant, considerem del tot innecessari tornar a remarcar sobre aquests aspectes.

És per això, que en aquí només indicarem en general per tal de fer memòria. Així aquests recursos que es descriuen sota el nom genèric de **recursos de la comunicació indirecta**, tenen en comú dos efectes: una sensació de no imposició del que es comunica o, el que és el mateix, de llibertat de decisió i, per tant, la no o menor activació dels mecanismes de defensa o resistència; i una cognició, és a dir, un nou saber, coneixement, convicció o creença. És a dir, com a recursos de comunicació indirecta, tenen la funció de comunicar coneixements, sabers i creences neutres; neutres en el sentit que no estan distorsionats pels mecanismes de resistència o defensa.

### **3.5.3. Descripció del programa d'intervenció cognitiva: *PASS Reading Enhancement Program (P.R.E.P.)***

<sup>38</sup> Explicada extensament en l'apartat 1.4.19 de la Introducció.

<sup>39</sup> Explicada extensament en l'apartat 1.4.19 de la Introducció.

El PREP (PASS Reading Enhancement Program), instrument utilitzat per la intervenció cognitiva en la segona mostra, està basat en teories àmpliament acceptades sobre el desenvolupament del nen i la psicologia cognitiva, i parteix principalment de la *Teoria PASS de la Intel·ligència: Planificació, Atenció, Seqüencial i Simultani*. I és un programa de facilitació de la lectura orientat a millorar el processament de les estratègies. Així doncs, el seu objectiu és millorar les estratègies de processament de la informació en el *processament simultani i seqüencial* que serveixen de base a la lectura i l'aprenentatge en general, mentre que al mateix temps evita l'ensenyament directe instructiu de les habilitats.

També està basat en la creença que la *transferència* dels *principis* pot tenir lloc més fàcilment mitjançant l'experimentació de les tasques i el descobriment mediat enlloc de l'ensenyament directe i aprenentatge de regles. En conseqüència, el programa està estructurat de tal manera que s'aprenen tàcitament estratègies adquirides no a través d'instruccions directes. L'*atenció* i la *planificació* són també part de cada tasca. En concret, es requereix i es fa servir l'atenció per a realitzar cada tasca i s'impulsa la planificació animant a que el nen doni amb les seves pròpies estratègies al temps que es veu immers en discussions, tant durant la realització com després.

Per tant, el PREP assumeix que les dificultats d'aprenentatge dels infants i adolescents poden modificar-se, disminuir-se i millorar-se servint-nos d'una adequada estimulació cognitiva. El que volem dir amb això és que el/la noi/a té un enorme potencial d'aprenentatge del que només s'explota part del mateix en la instrucció ordinària de l'aula. També s'assumeix que si aquest és tractat adequadament des del principi, aquests potencials no utilitzats poden desenvolupar-se i la possibilitat de dificultat d'aprenentatge pot prevenir-se. Així doncs, ha de fomentar-se una forma d'aprenentatge diferent, un tipus d'aprenentatge basat en l'*experiència* que és denominada *inductiu*. És a dir, no se li diu *directament* de quines estratègies es tracta. El noi les *descobreix* ajudat per les *pistes* de l'estructura de la tasca. Conforme la majoria d'aquestes tasques són executades, una estratègia es desenvolupa quasi *inconscientment* amb el que l'infant o adolescent comença a entendre el *principi* a utilitzar per a resoldre la tasca. I per això, és important tenir clar que l'educador es converteix en un mediador.



A partir d'aquestes premisses sembla lògic concebre que l'objectiu de la intervenció és solucionar, és ajudar a compensar les dificultats que el nen/a tingui. Per a obtenir els millors resultats, la intervenció ha de ser individualitzada. Sabem, per tant, que en algunes escoles en que els nois com requeriments especials i els normals comparteixen aula se adopten programes individualitzats per a l'educació especial. En aquestes situacions s'impliquen instrucció i intervenció. Però, en termes generals, la intervenció està orientada a resoldre dificultats, reduint els defectes i corregint estratègies de mala adaptació que l'alumne pogués tenir. La intervenció, per tant, va més enllà de les dificultats superficials. Si l'infant pronuncia deficientment, la intervenció no consistirà en “més i més del mateix”, és a dir, repetir més i més aquella pronunciació deficient. Això és com si un noi que no sabés nedar, el seu tractament consistís en llançar-lo a l'aigua i deixar que s'enfonsés o caminés.

### **Desenvolupament del programa:**

El programa consta de deu tipus d'activitats, sis destinades a millorar el processament seqüencial i, quatre destinades a la millora del processament simultani. Les tasques del PREP poden ésser administrades *en qualsevol ordre*. Cal considerar sempre els punts forts i febles de l'educand, en quant al seu processament cognitiu per tal d'establir amb quin ordre aplicarem el PREP. El perfil cognitiu de l'estudiant el podem obtenir amb l'aplicació del DN-CAS (Das & Naglieri, 1997). De totes maneres, hem de tenir en compte que cal començar amb una tasca que sigui senzilla per a l'educand i que el motivi; després, intercalarem altres tasques que li suposen més dificultat. Tampoc és necessari utilitzar totes les 10 tasques del PREP. Per exemple, per a un estudiant que experimenta només problemes relatius al processament simultani, podem aplicar-li només les tasques que estan més focalitzades vers aquest processament. D'altra banda, per a nens i nenes que presenten un retard en l'adquisició de la correspondència so – grafia, podem decidir aplicar només les tasques seqüencials. Les sessions poden tenir una durada d'entre 30 i 45 minuts, depenent de l'edat i de l'habilitat de l'estudiant per a resoldre les tasques. Cal no forçar la situació per tal de complir el temps, és a dir, si les condicions personals o contextuals aconsellen una sessió de més curta durada, cal respectar-ho.

**Consideracions:**

- Les tasques del PREP han estat dissenyada per tal d'incidir en la millora dels processos *simultani* i *seqüencial* però també incideixen positivament en els altres dos processos: el *planning* i *l'atenció*.
- La finalitat del PREP és la de potenciar les estratègies que constitueixen la base per a la lectura, al mateix temps que evita l'ensenyament directe d'estratègies per part de l'educador; és a dir, el PREP facilita que l'educand desenvolupi estratègies pròpies i idònies per a la lectura.
- La manca d'habilitat en formar la cadena fonològica ha estat considerada la causa principal dels problemes de lectura. La recerca ens ha demostrat que la majoria de nens i nenes que presenten dificultats de lectura, sense cap altre problema o motiu que justifiqui aquest retard, han millorat amb l'aplicació del PREP. El programa és un bon instrument, sobretot per als educands que presenten com a principal problema de lectura la codificació fonològica.
- El PREP és un programa per tal de desenvolupar estratègies eficaces per a la lectura; és un complement de les classes i no interfereix amb cap metodologia que el professor utilitzi per a l'ensenyament.
- Cada tasca del PREP té dues parts; una, la *global*, la qual incideix més directament en el processament cognitiu, i l'altra, la d'*enllaç*, la qual s'apropa més a activitats de lectura mitjançant paraules escrites.
- Tant les tasques globals com les d'enllaç estan dividides en tres nivells de dificultat.
- **TASQUES GLOBALES:** Afavoreixen el desenvolupament d'estratègies mitjançant els processaments simultani i seqüencial. Faciliten a l'educand l'oportunitat d'internalitzar estratègies pròpies.
- **TASQUES D'ENLLAÇ:** Faciliten que les estratègies cognitives desenvolupades es transfereixin a les tasques de lectura, sobretot les que impliquen decodificació de paraules.
- Totes les tasques globals precedeixen a les corresponents tasques d'enllaç.

**Instruccions generals:**

- Es comença generalment pel nivell de dificultat 1 – Ítem 1. Si la tasca sembla massa fàcil per a l'educand, passarem a un nivell de dificultat superior. En les sessions següents es poden reduir les explicacions si el nen es recorda i comprèn bé el que ha de fer. Recordem que si s'observa que la tasca és massa fàcil per a l'educand, es passa directament al nivell de dificultat següent.
- Es demana a l'educand que repeteixi les instruccions que ha comprès amb les seves paraules.
- En la primera sessió s'utilitza l'ítem exemple per explicar bé la tasca. En les sessions següents es poden reduir les explicacions si el nen es recorda i comprèn bé el que ha de fer. Recordem que si s'observa que la tasca és massa fàcil per a l'educand, es passa directament al nivell de dificultat següent.
- L'educador pot permetre que els educands vagin responen per torns bo i confirmant les respostes.
- En les tasques que requereixin lectura, cal no permetre que l'educand s'esforci en “temptejar” sons (assaig –error); això només contribuiria a reforçar la frustració i incrementaria la resistència a llegir. Tampoc s'ha de forçar mai a un educand a participar a cap tasca; es pot animar o motivar com es cregui convenient però mai obligar a fer-ne cap.
- Si es treballa amb un grup de dos o tres educands es presenta a tots el mateix ítem. Quan hagin acabat es deixa que cada un d'ells expliqui les seves respostes i que es corregeixin entre ells o corregeixi l'educador. Quan tots els educands hagin completat tots els ítems d'un nivell de dificultat es passa al següent nivell.
- És millor deixar que en primer lloc, siguin el grup o el nen qui discuteix el com fer la tasca, sense cap intervenció de l'educador; la interacció entre els educands pot ser molt rica i efectiva.
- Si és necessari s'explica a l'educand que no és un test ni una prova; se li explica que es tracta de fer uns jocs per ajudar-lo a aprendre les coses d'una manera més efectiva.
- En les tasques que requereixin lectura, cal no permetre que l'educand s'esforci en “temptejar” sons (assaig –error); això només contribuiria a reforçar la frustració i

incrementaria la resistència a llegir. Tampoc s'ha de forçar mai a un educand a participar a cap tasca; es pot animar o motivar com es cregui convenient però mai obligar a fer-ne cap.

- Podem passar al nivell següent si el 80% de les respostes han estat correctes. Si el nen no arriba a assolir aquest percentatge de respostes correctes, es porta a terme una altra sessió amb els mateixos ítems de la sèrie paral·lela. Si tampoc obtingués el percentatge assenyalat amb aquesta sèrie, l'educador li oferirà *ajut* (no li donarà la solució, sinó que *mediarà* per tal de que l'educand la trobi per sí mateix); d'aquesta manera, l'educand segurament que desenvoluparà noves estratègies que li permetran resoldre la tasca amb èxit. Si tot i així, continuen les dificultats, l'educador haurà de decidir si suspèn l'administració del programa o continua endavant.
- Això s'aconseguirà a través de la realització de les tres fases d'ajuda:
  - Primera fase d'ajuda: Consisteix en presentar a l'educand la tasca al mateix temps que se li explica en què consisteix fent el primer exemple seguint les instruccions convenients en cadascuna d'aquestes. Si realitza la tasca correctament es continua amb el següent ítem. Però en cas que l'educand cometi un error en l'elecció o tingui dificultats per a decidir l'elecció es passa a la segona fase d'ajuda.
  - Segona fase d'ajuda: En aquest cas se li diu que li tornarem a presentar l'ítem i li preguntem com ho ha fet el primer cop, i fer-li preguntes que li posin en dubte l'estratègia utilitzada inicialment, donant-li pistes, per tal que ell ho pugui resoldre correctament. Si realitza la tasca correctament es continua amb el següent ítem. Però en cas que l'educand cometi un error en l'elecció o tingui dificultats per a decidir l'elecció es passa a la tercera fase d'ajuda.
  - Tercera fase d'ajuda: Un cop arribat a aquest punt, se li diu a l'educand que si li sembla bé, l'educador i ell podrien resoldre la tasca ajudant-se mútuament recordant verbalment les diferents instruccions a seguir i l'objectiu de la tasca. I se li diu com ho podria fer amb diverses possibilitats a escollir. Si realitza la tasca correctament es continua amb el següent ítem. Però en cas

que l'educand cometi un error en l'elecció o tingui dificultats per a decidir l'elecció continuem la tasca fins que ho realitzi correctament.

- És molt important que sigui l'educand qui descobreixi o faci seva l'estratègia; l'educador ha d'evitar de fer de “salvador”, és un “mediador”.
- Al finalitzar la tasca preguntarem sempre a l'educand què li ha semblat, si li ha agradat o no, què canviaria per fer-la més atractiva, etc.

### **En finalitzar la sessió PREP:**

Cal reservar uns minuts per resumir la tasca realitzada i revisar les estratègies utilitzades. Es pregunta al nen si li ha agradat. També se li demana que expliqui què és el que li ha estat més fàcil i més difícil i que consideri si algun altre tipus de presentació del joc seria més interessant.

Per tal de poder entendre més concretament amb què consisteix el PREP, hem considerat important presentar cada una de les proves explicades específicament a continuació.

## TASQUES DEL P.R.E.P.

### 1.- BUSCANT EL SIGNIFICAT

#### 1.1.- TASCA GLOBAL

**Focalització:** Processament simultani.

*Estratègies implicades:* atenció per a detalls visuals i relacions espacials, discriminació visual, comprensió semàntica de conceptes, síntesi semàntica de la informació.

**Descripció:**

Es presenten a l'educand una sèrie de fotografies. Hi ha dos, tres o quatre fotografies segons el nivell de dificultat. Per a cada nivell, la temàtica de les fotos és similar. Cada sèrie de fotos va acompanyada d'un text escrit que descriu només una de les fotos. La tasca de l'educand consisteix en llegir el text, observar les fotos i escollir la foto a la que fa referència el text.

Hi ha tres nivells de dificultat, cada un dels quals inclou 5 ítems: un ítem amb dues fotos, dos ítems amb tres fotos i dos ítems amb quatre fotos.

#### 1.2.- TASCA D'ENLLAÇ

**Focalització:** Processament simultani.

*Estratègies implicades:* atenció per als detalls visuals i per les relacions espacials, discriminació visual, comprensió semàntica de conceptes, síntesis semàntica de la informació.

**Descripció:**

Es presenta a l'educand una fotografia i una targeta que conté diferents textos. Només un d'aquests paràgrafs descriu acuradament el contingut de la fotografia. La tasca de l'estudiant consisteix en observar la fotografia, llegir cada text i selecció el paràgraf que es correspon amb la fotografia. A cada sessió es presenten tres ítems: un amb dos paràgrafs, un amb tres paràgrafs i un amb quatre paràgrafs.

## 2.- RECORDANT MATRIUS

### 2.1.- TASCA GLOBAL

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* Examen visual, repeticions seqüencials, verbalització, predicció, categorització, discriminació.

#### **Descripció:**

La tasca consisteix en reproduir una sèrie de dibuixos de vehicles en l'ordre correcte. Els dibuixos es presenten en una plantilla amb caselles. En primer lloc, es presenten totes les imatges juntes i després, d'una en una, en la seva casella. Cal presentar-les sempre d'esquerra a dreta de l'educand i en horitzontal.



Troblem tres nivells de dificultat: el primer consta de sis ítems de quatre dibuixos cada una, el segon està format per tres ítems de quatre dibuixos i tres de sis dibuixos, el tercer conté sis ítems de sis dibuixos. Tenim també les sèries A i B.

#### **Instruccions generals:**

- Tant les targetes de l'educand com les de l'educador estan numerades per la part interior per tal de facilitar l'administració de la tasca.
- Abans de començar cal parlar dels diferents tipus de vehicles que utilitzarem, bo i mostrant targetes exemplificadores; es permet que els educands en parlin.
- S'administra només un conjunt de sis ítems i un nivell de dificultat per a cada sessió.

- Cada ítem inclou cinc dibuixos distractors addicionals. Per tal de facilitar l'administració, es poden utilitzar les targetes dels ítems següents com a distractors.
- Es pot modificar la dificultat de la tasca si l'educador s'adona que és difícil per a l'educand; és a dir, es pot reduir el nombre de distractors o eliminar-los per complet.

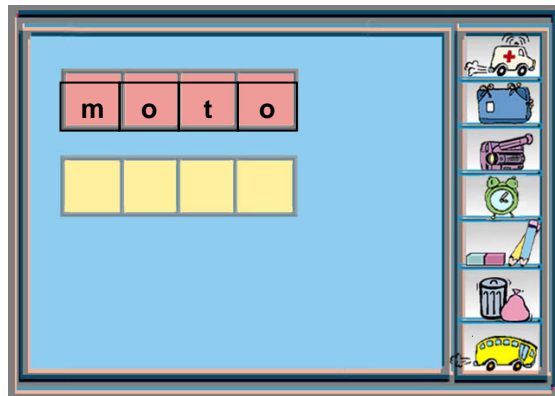
## 2.2.- TASQUES D'ENLLAÇ n°1

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* Examen visual, repeticions seqüencials, verbalització, combinació de sons, discriminació.

**Descripció:**

La tasca consistirà en reproduir sèries de lletres en el mateix ordre amb el que són presentades bo i formant una paraula amb significat. Les lletres s'exposen al nen a sobre d'una plantilla amb tantes caselles com lletres tingui la paraula. Se li ensenyen al nen paraules escrites de tal manera que cada lletra ocupi una casella. Se li ensenyen després les lletres de manera individual en la casella corresponent. A continuació se li tapa la sèrie; l'educand haurà de formar la paraula amb les lletres correctes, barrejades prèviament amb cinc lletres que actuen com a distractors. Després es demana a l'educand que llegeixi la paraula i es procura que centri l'atenció en el nombre de síl·labes, en quantes lletres té cada síl·laba, en si hi ha síl·labes repetides i si es podria formar una altra paraula amb aquestes lletres.





**Instruccions generals:**

- S'administra només un conjunt de sis ítems i un nivell de dificultat per a cada sessió.
- Cada ítem inclou cinc lletres distractores addicionals. Es deixa que l'educand tingui un abecedari a la vista.

**2.3. TASQUES D'ENLLAÇ n° 2**

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* Examen visual, repeticions seqüencials, associacions.

**Descripció:**

Es presenten a l'educand una sèrie de quatre, sis o vuit paraules; cada paraula està escrita en una targeta. La tasca de l'estudiant consisteix en memoritzar i recordar cada sèrie de paraules. Les paraules que formen cada ítem estan relacionades semànticament per parelles; estan col·locades de manera alternada dins de l'ítem (exemple: 1. paper 2. moto 3. llapis 4. tren; veiem que la 1 i la 3 formen una parella semàntica i la 2 i la 4 una altra). Encara que l'educand utilitzi el significat de les paraules que formen les parelles per a recordar les paraules, les ha de recordar en el mateix ordre en que se li han presentat. Hi ha tres nivells de dificultat. El nivell 1 conté sis seqüències de quatre paraules, el nivell de dificultat 2 conté sis seqüències de sis paraules cada una i el nivell de dificultat 3 conté sis seqüències de vuit paraules.

**Instruccions generals:**

- S'administra només un conjunt de sis ítems per a cada sessió.
- Abans de cada ítem, ens hem d'assegurar de que les targetes estiguin col·locades en l'ordre correcte.

- Es demana a l'educand que repeteixi les instruccions que ha comprès amb les seves paraules.
- Cal anotar les respostes que l'educand ha utilitzat i les estratègies que ha utilitzat en la 1ª Fase d'ajuda.

### **3.- DISSENY DE FIGURES**

#### **3.1.- TASCA GLOBAL**

**Focalització:** Processament simultani.

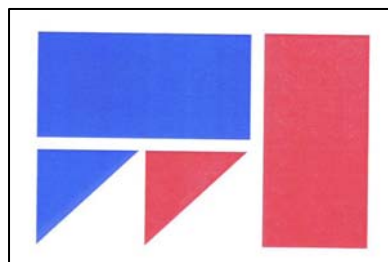
*Estratègies implicades:* estratègies associatives, relacions espacials i de proximitat.

**Descripció:**

La tasca de l'estudiant consisteix en:

- 1) Estudi d'un disseny que se li ensenya durant 10 segons
- 2) Reproduir el disseny amb les mateixes figures i dels mateixos colors.

Les figures que s'utilitzaran són rodones, rectangles, quadrats i triangles de tres colors (vermell, blau i groc) i de dues mides. Les targetes presenten dissenys combinant algunes d'aquestes figures. Presenten des de tres figures de color diferent, fins a un disseny més complex amb sis figures que difereixen en el color, en la forma i en la mida. La tasca està dividida en tres nivells de dificultat i amb sis ítems a cada nivell. Tenim dues sèries de targetes per a cada nivell (sèrie A i sèrie B). Per exemple una d'aquestes targetes seria:



**Instruccions generals:**

- S'administra una sèrie de sis ítems i un nivell de dificultat per sessió.
- S'exposa el disseny durant 10 segons i després es tapa.

- Després de cada ítem , l'educand ha de retornar les figures utilitzades a la capsa i després s'agafaran les que necessitem per al proper ítem.
- L'estudiant ha de tenir al davant només les figures que es necessiten per completar cada ítem.
- Si es treballa amb un grup de dos o tres educands es presenta a tots el mateix ítem i es demana que resolguin l'ítem per escrit en un paper. Quan hagin acabat es deixa que cada un d'ells expliqui les seves respostes i que es corregeixin entre ells o corregeixi l'educador. Quan tots els educands hagin completat tots els ítems d'un nivell de dificultat es passa al següent nivell.

### 3.2.- TASQUES D'ENLLAÇ

**Focalització:** Processament simultani.

*Estratègies implicades:* relacions espacials i de proximitat.

**Descripció:**

L'educand ha de llegir una targeta on s'hi descriu la relació espacial que guarden entre ells de dos a cinc animals. L'estudiant visualitza l'escena amb els animals corresponents i ubicats en el lloc apropiat. Després es gira la targeta i ella ha de col·locar els animals de la mateixa manera en que ho ha llegit. Hi ha tres nivells de dificultats segons el nombre d'animals i la complexitat de les relacions espacials entre ells. També hi ha dues sèries per als nivells de dificultat 1 i 2.

A continuació presentem a tall d'exemple com són algunes d'aquestes targetes:



Ítem 1: "*La vaca está al lado del caballo que está delante del perro*".

**Instruccions generals:**

- Només s'administra una sèrie de sis ítems i un nivell de dificultat per sessió.
- Tots els animals domèstics, insectes o rèptils apropiats per a cada ítem han d'estar sempre davant de l'educand.

- Abans d'administrar l'ítem, cal dir a l'educand quins són els animals que ha d'utilitzar i els ha de separar de la resta d'animals.
- Si cal, s'ajuda a l'educand a llegir el text, cal no permetre que l'educand s'esforci en “temptejar” sons (assaig –error); això només contribuiria a reforçar la frustració i incrementaria la resistència a llegir. Tampoc s'ha de forçar mai a un educand a participar a cap tasca; es pot animar o motivar com es cregui convenient però mai obligar a fer-ne cap.
- Cal procurar que l'educand no manipuli els animals fins després d'haver llegit la targeta corresponent i haver-la tombat.

#### **4.- ENLLAÇANT LLETRES**

##### **4.1.- TASCA GLOBAL**

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* Examen visual per determinar connexions, repetició com estratègia memorística.

**Descripció:**

Es demana a l'educand que segueixi una línia amb la finalitat de trobar amb quina lletra de la part dreta del full està connectada cada una de les lletres que estan a la part esquerra. Cada targeta conté cinc lletres a cada costat. Les connexions estan fetes com si es tractés d'un laberint. Es demana al nen o la nena que escrigui o digui totes les connexions. Després de que l'educand hagi fet el primer intent, l'educador intenta que s'adoni de les errades i de les correccions que pot fer per tal de realitzar correctament la tasca.

Trobem tres nivell de dificultats. El primer nivell conté línies de colors; en el segon nivell de dificultat les línies són negres; en el tercer nivell, a més d'ésser negres, hi ha línies distractoras que no connecten cap lletra. En una sessió es presenten tres targetes corresponents a un nivell de dificultat. Com en altres tasques, hi ha també les dues sèries d'ítems, A i B.



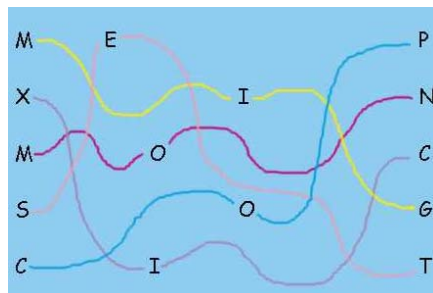
## 4.2.- TASCA D'ENLLAÇ

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* Examen visual, pronunciació i unió de sons per tal de formar paraules, predicció de paraules repetició com estratègia memorística.

**Descripció:**

Es presenta a l'educand una targeta amb una columna de cinc lletres al costat esquerra i una altra també de cinc de lletres al costat dret. Les lletres estan connectades amb línies que es creuen com si es tractés d'un laberint. En aquestes línies també hi ha més lletres. Algunes vegades es tracta de lletres soles i algunes, de grup de lletres (consonants dobles, dígrafs, etc. Juntes, totes les lletres, formen una paraula. Cada línia és d'un color diferent. Es demana a l'estudiant que segueixi *visualment* cada línia i vagi connectant mentalment les lletres que trobi fins a descobrir de quina paraula es tracta. Trobarem quatre nivells de dificultat d'acord amb la complexitat fonètica de les paraules.



## 5.- FIGURES i OBJECTES

### 5.1.- TASCA GLOBAL

**Focalització:** Processament simultani.

*Estratègies implicades:* categorització i classificació, anàlisi visual.

**Descripció:**

La tasca de l'estudiant consisteix en aparellar un dibuix amb una forma abstracte (nivell 1) o amb una peça de color amb una figura geomètrica (nivell 2). Es demana a l'educand que classifiqui els dibuixos o les peces de colors en les categories de figures que més s'hi assemblin.

A l'ítem 1, hi ha 15 targetes individuals les quals estan aparellades a una de les tres figures que hi ha dibuixades en una làmina. A l'ítem 2, hi ha 24 peces de colors que estan aparellades a una de les quatre figures geomètriques que estan dibuixades en una altra làmina. L'activitat es repeteix dues vegades.

L'objectiu de la repetició per segona vegada és donar una oportunitat a l'estudiant per augmentar la rapidesa en l'execució.

### **Instruccions generals:**

- S'administra un ítem per sessió.
- Cada ítem es realitza dues vegades bo i mesurant el temps que triga en resoldre'l.

## **5.2.- TASQUES D'ENLLAÇ**

**Focalització:** Processament simultani.

*Estratègies implicades:* categorització i classificació, comprensió de categories conceptuals.

### **Descripció:**

Es presenten al nen o nena sèries de 7, 10 o 13 frases per ítem; aquestes frases es poden agrupar en dos, tres o quatre categories segons el seu contingut semàntic (les frases que assenyalen les categories estan subratllades i es col·loquen prèviament a sobre de la taula). A cada ítem hi ha una frase que fa el paper de distractor ja que no encaixa en cap de les categories assenyalades.

Per a cada sèrie, la tasca de l'educand consisteix en:

- a) Llegir les frases en veu alta
- b) Classificar les frases en les categories assenyalades.
- c) Identificar el distractor.

### **Instruccions generals:**

- S'ofereix a l'educand tant ajuda com necessiti per tal de que pugui llegir sense problemes.
- Cada ítem es porta a terme dues vegades.

## 6.- MATRIUS ALFANUMÈRIQUES

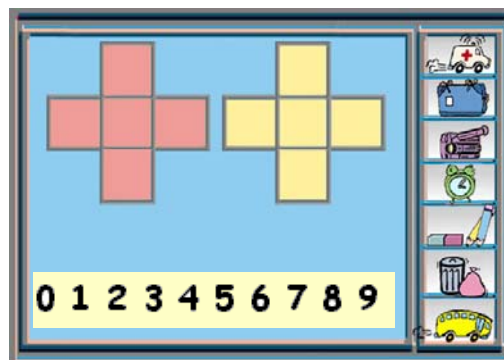
### 6.1.- TASCA GLOBAL

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* Examen visual, verbalització per ajudar el record seqüencial, utilització de les repeticions com una estratègia de memòria.

**Descripció:**

La tasca de l'estudiant consisteix en memoritzar una seqüència de números o de lletres escollides a l'atzar i presentades en una plantilla amb cinc caselles que configuren una matriu en forma de creu. Cada casella de la matriu conté un número o una lletra. Es mostra la matriu completa a l'educand i després haurà d'escriure els números o les lletres seguint l'ordre que li haurà indicat l'educador. Si el nen o nena té dificultats per recordar l'ordre en aquest primer intent, li tornarem a ensenyar els números o les lletres corresponents però en cinc etapes: una lletra o un número cada vegada i en el seu lloc corresponent de la matriu. Després li demanarem que els torni a escriure.



**Instruccions generals:**

- En la primera sessió s'utilitza l'ítem 1 per explicar bé la tasca.
- S'exposa la matriu completa durant 5 segons, després s'espera 5 segons més i es permet que l'educand respongui. Si l'estudiant no respon correctament, s'exposa la matriu de números i lletres individuals durant un segon.
- Cal animar a l'estudiant per tal de que trobi maneres de recordar la seqüència.
- L'estudiant pot escriure la seqüència en una matriu en blanc o bé pot respondre oralment.

- Es demana a l'educand que repeteixi les instruccions que ha comprès amb les seves paraules.
- Sempre es demana a l'educand que expliqui amb les seves paraules que és el que ha estat fent.

## 6.2.- TASQUES D'ENLLAÇ

**Focalització:** Processament seqüencial. Processament simultani en la segona part.

*Estratègies implicades:* recerca de patrons visuals, repetició i verbalització.

### **Descripció:**

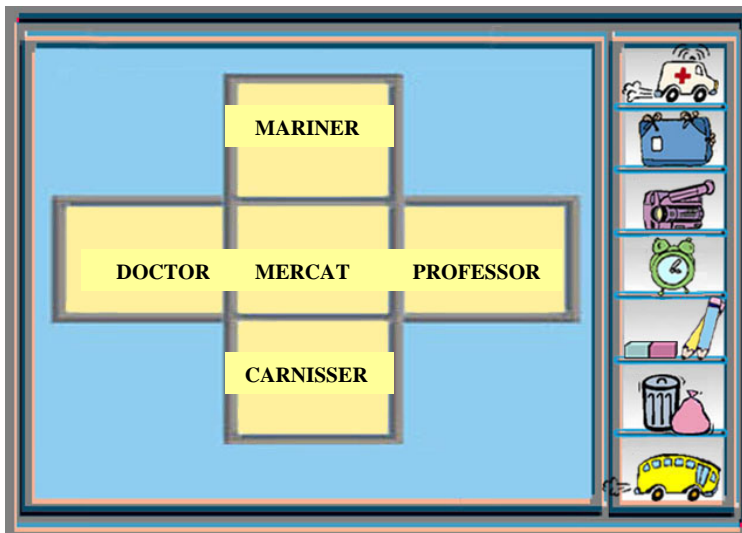
L'educand ha de memoritzar la posició i la seqüència d'una sèrie de paraules presentades en una matriu en forma de creu, utilitzant els procediments que haurà après de les matrius de la tasca global. Hi ha 10 sèries de paraules. Les primeres cinc sèries de paraules; les cinc primeres sèries estan considerades d'un nivell inferior de lecto-escriptura a les altres cinc.

Cada sèrie consisteix en cinc paraules que estan col·locades en una matriu en forma de creu, de manera que hi ha una paraula a cada casella de la matriu. Quatre de les paraules estan relacionades semànticament i una quinta paraula no ho està.

En una primera part de la tasca, es demana a l'educand que recordi la posició correcta de cada paraula i l'ordre correcte.

En una segona part, es demana a l'educand que identifiqui les quatre paraules que estan relacionades semànticament i que expliqui perquè la quinta paraula de la matriu no hi està relacionada.





### **Instruccions generals:**

- Es comença generalment pel Ítem 1 per tal d'explicar la tasca que cal realitzar. En les sessions següents es poden reduir les explicacions si el nen es recorda i comprèn bé el que ha de fer. Recordem que si s'observa que la tasca és massa fàcil per a l'educand, es passa directament al nivell de dificultat següent.
- S'exposa la matriu completa durant 10 segons, després es deixa passar un temps de 5 segons abans de permetre a l'educand que respongui. Si no respon correctament, s'exposa la matriu individual de només una casella, durant 5 segons.
- Es demana a l'educand que repeteixi les instruccions que ha comprès amb les seves paraules.

## **7.- MIRANT PER LA FINESTRA**

### **7.1.- TASCA GLOBAL**

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* repetició, verbalització, discriminació de color i forma.

#### **Descripció:**

L'educand ha de reproduir una sèrie de figures amb formes i colors diferents amb el mateix ordre que li hagi presentat l'educador. Les peces es presenten d'una a una, d'esquerra a dreta, per una finestra. Cada peça apareix a la finestra aproximadament

durant un segon. La sèrie de figures va de tres a sis peces. A cada sessió es presenten quatre sèries de cada llargària, és a dir, un total de 12 ítems.

Hi ha tres nivells de dificultat. El nivell de dificultat 1 inclou seqüències de dos tipus de figures diferents (rodones i quadrats) però del mateix color. El segon nivell de dificultat està format per figures de diferent color (blanc, groc, blau i negre) però sempre amb la mateixa forma. El tercer nivell de dificultat varien tant la forma com el color de les figures de la seqüència.

També hi trobem les dues sèries alternatives d'ítems, la sèrie A i la sèrie B.



### **Instruccions generals:**

- Es comença generalment pel nivell de dificultat 1 – Ítem 1 de la sèrie A. Si la tasca sembla massa fàcil per a l'educand, passarem a un nivell de dificultat superior.
- S'administra un conjunt de 12 ítems i un nivell de dificultat per a cada sessió.
- Abans de començar la tasca s'ensenya a l'educand totes les figures amb les que treballarem; cal assegurar-nos de que les conegui bé. Li hem de dir que les tingui al davant per quan les hagi d'utilitzar.
- Es demana a l'educand que repeteixi les instruccions que ha comprès amb les seves paraules.

### **7.2.- TASQUES D'ENLLAÇ**

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* verbalització, repetició, pronunciació, combinació de sons, predicció.

**Descripció:**

La tasca de l'educand consisteix en reproduir una seqüència de lletres que és presentada per l'educador de la mateixa manera en que es presentaven les figures en la tasca global. Després ha de dir la paraula resultant. Les lletres també es presenten durant un segon per una finestra d'una en una, tot i que a vegades, en poden sortir dues. Hi ha tres nivells de dificultat segons la complexitat fonètica de les paraules. També trobem la Sèrie A i la Sèrie B.



**Instruccions generals:**

- Es comença generalment pel nivell de dificultat 1 – Ítem 1 de la sèrie A. Si la tasca sembla massa fàcil per a l'educand, passarem a un nivell de dificultat superior, si és massa difícil passarem al nivell preliminar.
- S'administra un conjunt de 15 ítems i un nivell de dificultat per a cada sessió.
- Es demana a l'educand que repeteixi les instruccions que ha comprès amb les seves paraules.

**8.- SEGUINT LES PISTES**

**8.1.- TASCA GLOBAL**

**Focalització:** Processament simultani.

*Estratègies implicades:* verbalització del procés de la tasca, anàlisi visual organitzat, utilització de pistes idònies i discriminació de formes.

**Descripció:**

A l'estudiant se li presenta un “plànol d'un poble” amb cases i arbres; també se li presenten unes targetes (targetes de rastreig) que contenen una part del plànol en forma de camí des del punt d'inici fins a una casa numerada del plànol (nivell1) o fins a una lletra que identifica un arbre (nivell 2). Aquestes targetes de rastreig dibuixen els camins i les interseccions de carrers tal com estan dibuixats en el plànol. La tasca de l'estudiant consisteix en localitzar cada número de casa o cada lletra d'arbre en el plànol del poble.

La segona part de les tasques globals és una versió diferent del plànol. Ara consisteix en un plànol de “lletres” ja que en lloc de cases i arbres, el plànol conté lletres emmarcades dins d'uns quadres.. La tasca de l'educand, similar a la de la primera part, consisteix en localitzar la lletra apropiada.

**Instruccions generals:**

- Durant l'administració de la tasca, el plànol hauria d'estar col·locat en posició vertical, aproximadament a 0,50 metres de l'educand. Per a les targetes E i F, caldria que es col·loqués a 1,5 metres.
- La sèrie de nou targetes es presenta dues vegades a cada sessió i en grups de tres, és a dir, targeta 1 a la 3, targeta 4 a la 6, i targeta 7 a la 9. Es mesura el temps per a cada grup de targetes.
- En la primera sessió, després d'haver administrat totes les targetes de la 1 a la 9, s'utilitzen les targetes A-F de la manera següent:
  - a) Es presenten les targetes A i B, una rera l'altra. Es demana a l'educand que *ressegueixi amb el seu dit el camí* i se li demana també que vagi verbalitzant les pistes visuals que troba.
  - b) Es presenten les targetes C i D, una rera l'altra. Es demana a l'educand que *segueix el camí amb “els ulls”, és a dir, visualment* i també se li demana que vagi verbalitzant les pistes que troba.
  - c) Es presenten les targetes E i F, una rera l'altra. Es demana a l'educand que *miri tot el dibuix de la targeta d'una manera global i que provi de trobar la casa utilitzant l'estratègia que ell cregui que el farà anar més de pressa que la utilitzada anteriorment.*

- d) Després d'aquests passos, es repeteix tot el procediment una segona vegada.
- e) Si l'educand respon incorrectament a les tres primeres targetes del primer intent, s'atura l'administració dels ítems i es passa al pas del punt b). Es presenten les targetes A – F tal com s'ha descrit en els passos dels punts b) a d). Després es torna al primer intent cronometrant el temps. Si l'estudiant continua sense realitzar correctament la tasca, s'atura el cronòmetre. Es cobreix una part del plànol i es continua seguint les normes que s'han descrit anteriorment.
- En els nivells de dificultat 2 i 3, no s'utilitzen les targetes de rastreig A – F, és a dir, no cal seguir els passos expressats en els punts a), b) i c). Cal demanar a l'educand que verbalitzi el que està fent i com podria millorar la rapidesa, quan hagi acabat cada grup de tres ítems.

## 8.2.- TASQUES D'ENLLAÇ

**Focalització:** Processament simultani.

*Estratègies implicades:* verbalització del procés de la tasca, anàlisi visual organitzat, utilització de pistes idònies.

**Descripció:**

Les tasques d'enllaç també s'estructuren en dues parts.

*“... EN EL PARC D'ATRACCIONS: PARCAVENTURA”*

En la primera part, les activitats fan referència a un plànol del *“Parc d'Atraccions: Parcaventura”* on s'hi poden identificar diferents símbols. Es permet a l'educand que es familiaritzi amb el plànol del Parc d'atraccions i amb la ubicació d'alguns dels llocs assenyalats, símbols, etc. Després, es dona a l'educand unes targetes, vuit en total però duna en una. A cada targeta s'hi especifica quin és el punt d'inici i també, de dos a quatre llocs que hauran d'ésser visitats per l'educand. Cada targeta conté una condició que el nen ha de seguir per resoldre la tasca.

La tasca de l'educand consisteix en:

- a) Llegir cada text escrit a la targeta.
- b) Identificar el punt d'inici i els llocs claus que ha de visitar.

- c) Utilitzant el plànol, haurà de seguir el camí incorporant totes les dades que ha extret del text llegit a la targeta, bo i escollint sempre el camí que li permeti anar més ràpid als llocs assenyalats.

L'estudiant comença amb un text amb dos llocs (inclou el punt d'inici) i acaba amb un text que especifica quatre llocs.

La segona part de les tasques d'enllaç fan referència a un pati d'una escola.

*"... EN EL PATI DE L'ESCOLA..."*

Es dona a l'educand un text i una il·lustració d'un pati d'una escola. El text escrit consisteix en dos fragments d'una història. Cada fragment:

- a) està escrit en una targeta a part,
- b) conté aproximadament 100 paraules,
- c) conté de dues a cinc claus o pistes dels llocs, objectes, persones,... que no estan especificats en la il·lustració,
- d) va seguit d'unes quantes preguntes directament relacionades amb el text.

En primer lloc, l'educand es fixa en la il·lustració del pati de l'escola i després llegeix el text amb l'ajuda que necessiti per tal de poder llegir totes les paraules, i va llegint un fragment rera l'altre. Al finalitzar cada fragment, l'educand utilitza les claus o pistes per identificar el lloc on hi l'objecte, la persona, etc., en el dibuix.

### **Instruccions específiques:**

*"... EN EL PARC D'ATRACCIONS "PARCAVENTURA"*

Introducció:

S'enseny a l'educand el plànol del Parc d'Atraccions "*Parcaventura*" i es diu: *Aquest és el plànol del Parc d'Atraccions que més agrada a petits i grans; és molt i molt divertit i s'anomena Parcaventura. Com pots veure hi ha símbols en el plànol que identifiquen atraccions, serveis, etc. Mira aquests símbols atentament per veure si saps què són.* Es permet que se'ls miri i es parla obertament sobre el que volen dir, el que hi ha, etc. Quan tots els símbols i els llocs del plànol han estat identificats, es passa a l'Item 1.

*"... EN EL PATI DE L'ESCOLA..."*

Introducció:

S'ensenya a l'educand la làmina del pati de l'escola i es diu: "Mira, aquest és el dibuix d'un pati d'una escola. Perquè creus que ho és? Mira atentament el dibuix i digues si hi ha quelcom que no sàpigues què és. Es comenta el que hi ha al dibuix i quan pensem que entén molt bé tot el dibuix l'apartarem a un costa però a la vista del nen/a, i li donarem l'ítem 1.

## 9.- UNIÓ DE FIGURES

### 9.1.- TASQUES GLOBALS

**Focalització:** Processament seqüencial.

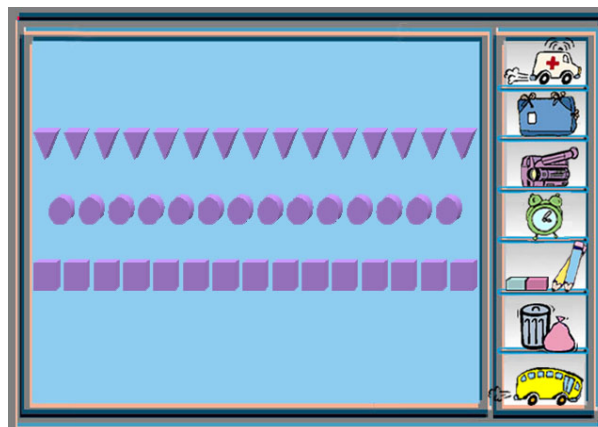
*Estratègies implicades:* examen visual, repàs, verbalització, memòria seqüencial a curt termini per instruccions.

**Descripció:**

Per a portar a terme aquestes tasques els nens i nenes utilitzen un full imprès amb diferents figures geomètriques: fileres de triangles, quadrats i hexàgons, sempre alternades amb fileres de rodones.

L'objectiu d'aquesta tasca és el d'unir amb un traç de llapis una sèrie de figures geomètriques seguint les instruccions que dóna l'educador. Els primers dos ítems contenen una filera de triangles i una de quadrats amb una de rodones entre mig. Els ítems tres i quatre tenen endemés una filera d'hexàgons. Els ítems cinc i sis estan formats per una filera d'hexàgons, una altra de triangles, una altra de quadrats i una de hexàgons amb fileres de rodones intercalades.

Hi ha tres nivells de dificultat per cada una de les dues sèries de tasques A i B. S'administren sis ítems i un nivell de dificultat per sessió.



**Instruccions generals:**

- S'administra només una sèries de sis ítems i un nivell de dificultat per a cada sessió.
- Es demana a l'educand que repeteixi les instruccions que ha comprès amb les seves paraules.
- En la primera sessió s'utilitza l'exemple per explicar bé la tasca. En les sessions següents es poden reduir les explicacions si el nen es recorda i comprèn bé el que ha de fer.
- Si es treballa amb un grup de dos o tres educands es donen les instruccions simultàniament i cada nen seguirà les instruccions al seu full de respostes.
- A vegades, en primer lloc, es pot deixar que el grup interactuï amb una tasca comuna; la interacció entre els educands pot ser molt rica i efectiva.

**9.2.- TASQUES D'ENLLAÇ**

**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* anàlisi visual, repetició, pronunciació, memòria de lletres a curt plaç, predicció.

**Descripció:**

Es presenten al nen uns fulls on hi ha unes fileres de lletres. La tasca consisteix en formar paraules agafant una lletra de cada fila, *avançant en diagonal* i seguint les regles que es detallen a les instruccions. És a dir, l'educand ha de procedir buscant la primera paraula en diagonal cap avall, després la segona paraula en diagonal cap amunt, i anar procedint igual fins que s'acabi el full. La darrera lletra de cada paraula és, alhora, la primera lletra de la paraula següent. El nen també cal que vagi dient en veu alta les paraules que va formant. Si es vol augmentar el grau de complexitat de la tasca, es poden posar els fulls en posició transversal o invertida.

Hi ha tres nivells de dificultat. A cada sessió es passen tres ítems (cada ítem consta de cinc exercicis) i només un nivell de dificultat. Cada nivell de dificultat està format per dues sèries paral·leles (A i B).



## 10.- MEITAT A MEITAT

### 10.1.- TASQUES GLOBALS

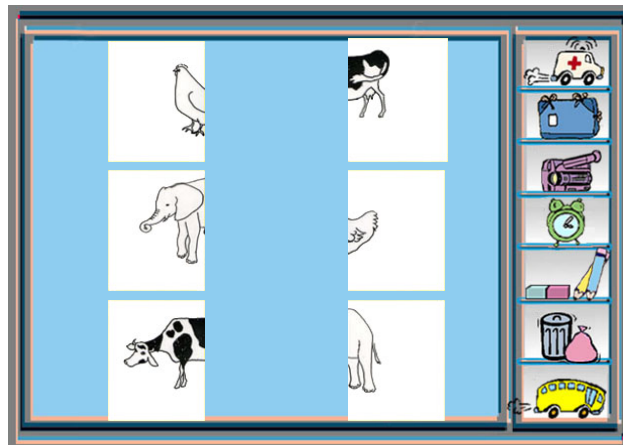
**Focalització:** Processament seqüencial.

*Estratègies implicades:* Examen visual, avaluació d'alternatives, predicció i revisió d'alternatives, construcció de paraules a partir dels seus morfemes constituents.

**Descripció:**

Es posa davant del nen, una sota de l'altra, les meitats davanteres de tres animals. A la dreta, deixant un espai, s'hi col·loca la meitat del darrera que completa cada un dels tres animals. El nen ha d'identificar i justificar verbalment quina part davantera es correspon amb cada meitat del darrera per tal de completar l'animal. Després de que el nen hagi identificat verbalment la part corresponent, s'ajunten les dues parts per a comprovar si la seva resposta és correcta. Es permet la correcció espontània de les errades.

En les tasques es va variant el nivell de dificultat. Per exemple, en el primer nivell s'inclouen animals amb taques i ratlles, en tant que en el tercer nivell els animals són molt similars. Trobarem dues sèries per a cada nivell de dificultat.



### 10.2.- TASQUES D'ENLLAÇ

**Focalització:** Processament seqüencial

*Estratègies implicades:* alternatives d'anàlisi, pronunciació, discriminació dels sons de les lletres.

**Descripció:**

S'ensenya a l'educand unes planes amb la meitat de tres paraules en la part esquerra del full i el final d'una de les paraules a la part dreta.

L'educand haurà d'identificar quina part d'inici de paraula és la que unida al final, configura una paraula amb significat. Una vegada identificada la paraula, se li demana que uneixi les altres dues meitats a aquest mateix final i se li pregunta si corresponen a paraules amb significat. Per tal d'augmentar el grau de dificultat d'alguns ítems es poden posar els fulls en posició transversal o invertida.

També hi ha tres nivells de dificultat. A cada sessió es passen tres ítems (cada ítem consta de cinc exercicis). Cada nivell de dificultat està format per dues sèries paral·leles (A i B).

Havent presentat la metodologia a seguir en les diferents mostres que responen als diferents objectius principals, passem doncs a continuació a la presentació dels resultats obtinguts durant la recerca que ens ocupa.

# 5. ANÀLISI I DISCUSSIÓ

---

*Cuando te pido que me escuches y tú comienzas a darme consejos no haces lo que te pedí.  
Cuando te pido que me escuches y tú comienzas a decirme por qué no debo sentirme así, estás  
pisoteando mis sentimientos.  
Cuando te pido que me escuches y tú sientes que debes hacer algo para solucionar mis problemas, me  
has fallado, por extraño que parezca.  
Quizá sea por eso que algunas personas buscan la oración.  
Porque Dios es mudo y no da consejos ni trata de arreglar las cosas.  
Sólo escucha y confía en que tú las arreglarás por ti mismo.  
Entonces, por favor, sólo escúchame.  
Y si tú quieres hablar espera unos minutos que llegue tu turno y te prometo que te escucharé.*

Anònim

Recordem que aquesta recerca pretén arribar a una aproximació científica de la interrelació entre els processos cognitius PASS i els processaments emocionals. Per tal d'aconseguir l'acompliment de l'objectiu principal de la present tesi doctoral, hem realitzat un cos de treball que finalitza amb l'anàlisi i discussió dels diferents resultats obtinguts al llarg de la recerca realitzada, els quals s'analitzen a continuació.

En aquesta recerca parlem d'un estudi on s'hi diferencien tres mostres les quals no succeeixen cronològicament una darrera l'altre sinó que la feina realitzada és simultània tot i que, la presentació sigui seqüencial i per això, l'anàlisi d'aquestes també es presentarà seguint aquest procés, per a un millor enteniment.

Així l'apartat següent es dividirà en dues parts: la primera, es centrarà en realitzar una anàlisi i discussió acurat dels diferents resultats obtinguts en cadascuna de les fases de les tres mostres; i en la segona part, realitzarem una anàlisi i discussió comparativa de la recerca per obtenir una visió general i global d'aquesta.

## 5.1. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DE LES MOSTRES DE LA RECERCA.

En aquesta part presentem l'anàlisi i discussió dels diferents resultats obtinguts en les diferents mostres realitzades en l'estudi, donant especial èmfasi a tots aquells aspectes que considerem importants alhora d'entendre l'objectiu de la recerca.

En primer lloc, ens agradaria deixar ben clar que les aportacions que a continuació presentarem són fruit de l'anàlisi crític i rigorós d'una experiència que, lluny de menysprear altres models d'intervenció psicopedagògica, ha pretès sempre centrar-se en millorar i enriquir aquesta intervenció i realitat social. Creiem que, sense la intenció de convèncer i amb la intenció de donar a conèixer, és interessant obrir el camp de debat dins la intervenció psicopedagògica, i evidentment, sense deslligar-se del diagnòstic educatiu ja que sense el qual no es pot donar la primera. Des de la Unitat de Neuropsicopedagogia, la proposta diagnòstica es basa en què l'acte educatiu està immers en un context de gran complexitat, format per diversos subsistemes en continua interacció, els quals són ordenats i dotats de significació per l'únic i principal protagonista de tot el procés: l'infant o adolescent. Per això, en aquest espai educatiu es diagnostica i s'intervé amb infants i adolescents que manifesten psicوماتismes, problemes de comportament, problemes d'aprenentatge i altres. Tots aquests estan evidenciant un símptoma que ve a ésser com una porta de sortida del problema subjacent. Un cop més, la intervenció pedagògica, coordinada amb els diferents professionals, pot convertir-se en la clau que obri la porta de sortida del problema.

És important dir que el diagnòstic esdevé la base sobre la qual es pot dissenyar estratègies d'ajuda, la realització de les quals abocarà a nous diagnòstics i a noves estratègies. Per tant, és un diagnòstic que en tot moment està sotmès al canvi ja que se'n fa una avaluació durant tot el procés per així poder reorientar el camí que ens dirigeixi cap al canvi. Evidentment, això requereix d'una concepció concreta de la pedagogia. En aquest cas es parla d'una **pedagogia humanista amb una visió holística de la persona** ubicant-la en el seu context familiar, escolar i social.

Així doncs, com ja hem comentat amb anterioritat, la recerca en les seves diferents

mostres es centra en tenir present tots aquests aspectes generals que propicien que l'estudi s'encamini cap a un tipus de diagnòstic i intervenció concretes sota els postulats del Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista - Estratègic.

### **5.1.1. Referent al primer objectiu.**

En aquest primer bloc ens centrarem en l'anàlisi i discussió dels resultats obtinguts en la recerca realitzada entorn el primer objectiu proposat. Així cal tenir en compte que es pretén establir la relació entre processaments PASS i els efectes de la intervenció emocional segons el Model Humanista - Estratègic. Per poder dur-la a terme, recordem que s'ha realitzat una valoració cognitiva PASS per poder determinar quin és el procés cognitiu de cada subjecte; s'ha aplicat una valoració en termes de processament emocional a través de la realització d'una intervenció psicopedagògica i terapèutica continuada basada amb el Model Humanista - Estratègic; s'ha diferenciat la valoració cognitiva en dues seqüències de temps: una valoració abans de la intervenció emocional i una altra després d'aquesta; s'ha comparat els processos cognitius abans i després d'aquesta intervenció emocional mitjançant un procediment estandarditzat en una mostra significativa de quaranta casos; i finalment, s'ha comparat els diferents resultats obtinguts per tal d'establir l'existència del component emocional en els processos cognitius PASS. Així doncs, passem a analitzar tots aquells aspectes que considerem rellevants entorn a aquests objectius.

#### **5.1.1.1. Selecció de la mostra.**

Com ja hem pogut observar en el marc teòric, l'assistència realitzada en la Unitat de Neuropsicopedagogia consisteix en el desenvolupament d'una intervenció psicopedagògica en termes del Model Humanista - Estratègic en infants i adolescents amb edat pediàtrica que presentin alguna problemàtica que sigui objecte d'ajuda com poden ser psicوماتismes, dificultats d'aprenentatge, problemes de comportament, etc. i que repercuteixin a l'infant o adolescent en la seva estabilitat emocional.

En aquesta mostra, degut als criteris de selecció previs, ens trobem davant una tipologia de subjectes que responen a unes característiques comunes, tal i com s'ha esmentat en la metodologia, i que són: trobar-se en una franja d'edat d'entre 5 a 14 anys, ja que són edats compreses en la franja d'edat (5 a 17 anys) de la bateria de valoració cognitiva utilitzada en aquesta recerca, i alhora perquè correspon a l'edat pediàtrica dels casos als que la Unitat pot atendre i donar resposta; tenir la certesa que la **simptomatologia presentada és psicossomàtica i per tant, que no té un origen orgànic**; que el motiu de la demanda respongués a problemes emocionals i alhora a la presència d'unes dificultats d'aprenentatge; i finalment, havent fet un primer diagnòstic per part de la UNPP es determinés la prioritització d'una intervenció emocional.

#### **5.1.1.1.1. Característiques dels casos.**

Com ja hem comentat amb anterioritat, en aquesta mostra els casos tenen unes característiques comunes però evidentment, dins d'aquestes també trobem particularitats que ens semblen importants esmentar.

Si bé, la franja d'edat establerta com a criteri de selecció és la que correspon a l'edat pediàtrica, és cert que la distribució<sup>61</sup> dels quaranta casos de la mostra es concentra bàsicament entre els 8 i 12 anys (vint-i-nou casos). Aquesta distribució també es contempla en la totalitat de casos assistits per la Unitat al llarg d'aquests anys del servei, i per tant, no creiem que sigui fruit de l'atzar o la casualitat. Ens sembla que segurament és la franja **d'edat de l' "esperança"** (dels 8 als 12 anys). Què volem dir amb això? Doncs bé, quan els infants són molt petits i comencen a tenir "problemes" o dificultats normalment, els adults solen entendre que potser amb el temps ja canviarà i que només és qüestió que es vagi fent gran, considerant que la maduresa segurament es va configurant pel sol fet del pas del temps, i per tant, que la seva problemàtica ja anirà desapareixent. Aquesta creença està molt arrelada en pares però també és cert que, a vegades, professionals de l'educació potser s'agafen a aquesta argumentació. Ara bé, quan ja comencen el cicle mitjà i veuen que les coses

---

<sup>61</sup> Veure Annex núm.10.1

continuen igual o fins i tot, que han empitjorat comencen a dubtar de la creença anteriorment esmentada, i llavors demanen ajuda. Són en aquestes edats quan es potser es comencen a accentuar certes "problemàtiques". Ara bé, si arribats a una edat de més gran ( a partir dels 13 anys) les dificultats són persistents llavors, en ocasions, potser podríem dir que és com si les persones del voltant de l'adolescent "tressin la tovallola" i, potser es resignessin dient que "ell és així i ja no canviarà, no cal que fem res més". Per això, ens trobem que en alguns casos a partir d'aquestes edats és més complicat que es demani ajuda psicopedagògica a menys que el cas ja sigui molt extrem.

Així doncs, trobem com les **demandes comencen a iniciar-se** quan en l'etapa escolar es passa **del cicle inicial al cicle mitjà** (i per això, els cursos d'aquests casos es concentren majoritàriament entre quart i primer ESO). Aquest fet coincideix amb l'etapa on majoritàriament es donen tasques escolars més acadèmiques i, potser es produeix que es passa d'una educació basada en la globalitat en l'educació infantil (per tant, on el procés cognitiu més treballat per aprendre les coses és el simultani), a un ensenyament en l'etapa d'educació primària basada en l'assimilació de continguts curriculars (per tant, el procés cognitiu més treballat generalment per aprendre i per tant, alhora més potenciat és el seqüencial). Per això, és lògic observar com gran part de la mostra en algun moment o altre de la seva trajectòria escolar ha repetit curs o cursos, i on tot ells, han passat en algun moment o altre de la seva trajectòria escolar per alguna aula d'educació especial, se'ls hi ha fet una adaptació curricular, han fet reeducació o reforç. Aquest fet, potser s'afegeix a la circumstància que en aquesta etapa també és quan a nivell emocional es comença a tenir una actitud més crítica davant les situacions, on es comencen a plantejar problemàtiques, etc. ocasionant en moltes ocasions la detecció d'un sentiment de diferència (entenent-la negativament) respecte de la resta de companys ja que aquesta reeducació, reforç i/o adaptació es sol perllongar al llarg del temps de manera insistent. Això ens indica que en aquests casos de la primera mostra, la insistència en dur a terme una repetició d' aquelles tasques i habilitats acadèmiques que els hi resulten més difícils no és sinònim de resultats positius, i per tant, tampoc d'eficàcia. Aquesta circumstància es dona per la convicció que es té de que cal anar a millorar allò que un no sap fer, utilitzar, etc.



Per això, en moltes ocasions esdevé una prioritització per part de la comunitat educativa el que són els continguts acadèmics assolits, i aquesta és la base a partir de la qual es valoren els resultats, essent una gran inquietud per al professorat aquells alumnes que no assoleixin aquests continguts i que presentin dificultats d'aprenentatge. Ara bé, la qüestió arriba alhora de detectar **l'origen d'aquestes dificultats d'aprenentatge**. Per el bagatge teòric - pràctic que tenen el professorat és lògic que busquin raons cognitives a les dificultats d'aprenentatge, ja que en molts casos és cert però el que potser no s'han plantejat perquè no n'han tingut mai constància és que potser aquestes dificultats d'aprenentatge puguin tenir un origen emocional.

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 presenten. Malgrat que sembli lògic, nosaltres considerem que podem caure fàcilment en l'error de voler intervenir en 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 emocional. I per això, en la majoria de casos on hi ha problemes escolars, darrera existeixen altres tipus de problemes associats de caire emocional. És evident, que per formar part d'aquesta mostra era prioritari un motiu de la demanda de caire emocional però també d'aprenentatge. Malgrat això, és curiós 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 com són els evidents psicopatismes i, per tant, també afecten 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.**

#### **5.1.1.1.2. Conducta psicopatòmica.**

En l'actualitat es fa cada dia més evident que les persones tenen diferents malestars físics que condicionen la seva vida quotidiana i el seu benestar personal, i que no tenen un origen orgànic manifest. Així trobem com en la majoria de consultes mèdiques d'atenció primària es constata com cada vegada més arriben demandes en què el problema físic no és existent sinó que és fruit de l'angoixa, l'estrès, etc. propiciant la vigència en el llenguatge mèdic del terme: *trastorn somatomorf indiferenciat*, utilitzat per definir aquesta simptomatologia. Tal és així, que ja es contempla en el DSM-IV, i on s'especifica que la característica comuna dels trastorns somatomorfos és la presència de símptomes físics que suggereixen que hi ha una malaltia mèdica, i que no es poden explicar completament per una malaltia, pels efectes directes d'una substància o bé per un altre trastorn mental. Es considera que aquests **símptomes** solen ser crònics i inexplicables i que fan que l'individu es dirigeixi a la consulta mèdica d'atenció primària, considerant-se com uns "**llenguatges del malestar**" utilitzats per expressar inquietuds respecte a un ampli ventall de problemes personals i/o socials, però que evidentment, no es produeixen intencionadament ni són simulats per part de la persona afectada.

Científicament, està demostrat com les persones només utilitzem una part molt inferior de la capacitat potencial del nostre cervell, desconeixent moltes parts d'aquest. Ara bé, el que si és sabut per tots és que el cervell és una part importantíssima per al funcionament del cos humà ja que n'és el seu motor. D'aquesta manera podem dir com els trastorns somatomorfos són una expressió més de la capacitat que pot tenir el nostre cervell alhora d'influir tant positiva com negativament en la resta del cos humà. Ara bé, també és cert que culturalment aquesta relació no és àmpliament reconeguda, sinó que sempre es cau en la

impressió que un mateix sí que té un problema físic amb l'origen físic bo i intentant evitar el reconeixement d'un origen més emocional a la manifestació física. Aquesta situació pot ser deguda a diferents realitats però la més evident són a les creences que les persones tenim respecte a aquests temes, donant una importància inferior al poder que l'emoció pot tenir sobre les persones.

Així si ens fixem en els casos 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 clarament diferenciats entre ells, així trobem demandes de: cefalees, insomni, mals de panxa, enuresis, encopresis, etc. Cal evidenciar que en la majoria dels casos la primera demanda es realitza al Servei de Pediatria, i per tant, es dirigeixen a un servei mèdic per tal de buscar solucions a la seva problemàtica, ratificant la realitat constatada anteriorment.

Ara bé, el que sembla tan diferent a nivell simptomatològic, des del Model Humanista - Estratègic s'entenen com uns comportaments observables divergents però que no es diferencien tant en l'origen del símptoma. Per això, des d'aquest Model parlem de **psicosomatisme** entenent que és: **"com un mecanisme (conducta emmascaradora o símptoma) que genera la persona de manera inconscient com a defensa (efecte analgèsic) i que es sustenta per creences emmascaradores que ens amaguen el problema real procedent d'una identitat que està conformada per creences negatives sobre la pròpia persona"** (Pérez, F., Timoneda, C., 1998). Per tant, parlem d'un problema emocional. Aquesta resposta és automàtica davant un perill que la persona inconscientment ha percebut i al qual ha de donar resposta per tal de defensar-se, i en últim terme, sentir menys perill en el moment immediat. D'aquesta resposta n'esdevindrà un comportament emmascarador en el moment en què la resposta de defensa sigui incongruent, exagerada i/o desproporcionada. Així per exemple, en moltes ocasions quan hem tingut un dia estressant al cap del dia acabes tenint mal de cap, però aquest només esdevindrà un comportament emmascarador quan es doni molt sovint, quan influeixi negativament en el nostre fer diari, quan l'utilitzem

inconscientment com a eina de sortida davant situacions frustrants i/o problemàtiques, etc.

Per tant, podem dir que aquest dolor físic té el seu origen en un dolor psíquic que provoca una experiència insatisfactòria, que és major a més inseguretats personals, i això equival a baixa autoestima o identitat, la qual dependrà de la suma d'experiències (ja siguin més negatives o més positives) que la persona hagi anat acumulant fins al moment.

Així doncs, podem afirmar que **els psicوماتismes són fruit d'una identitat insegura** i que aquestes conductes de defensa poden perpetuar-se si aconseguixen l'objectiu que els ha propiciat. Cal tenir present que en la majoria d'ocasions, i en tots els casos presentats, l'objectiu que les propicia és cridar l'atenció a les persones que es té al voltant per sentir que aquestes ens tenen en compte. I val a dir, que aquestes **conductes de defensa no poden ser controlades conscientment** per la persona ja que són comportaments generats per l'inconscient, i per tant, que no estant sota el control voluntari de la persona i per això, es diu que esdevenen automàtiques. Vegem un exemple:

(...) La Laura em diu que ahir li va passar una cosa. Li dic si m'ho vol explicar. Assenteix. Diu que ahir tenia un examen de matemàtiques i que havia estudiat molt però estava molt nerviosa perquè no li van gaire bé les mates. Continua dient que quan va entrar el professor es va començar a trobar malament però no va dir res, diu que quan li va donar l'examen i va començar a llegir va començar a posar-se més nerviosa, i de cop va veure unes llumetes, i que tot ressonava, i després diu que li han dit que es va desmaiar. Abaixa la mirada (...)

En aquest exemple podem veure fins a quin punt pot arribar un psicomatisme (motiu de la demanda del cas: desmais constants, i que normalment coincidien en situacions estressants per ella) i on evidentment, en cap moment va ser pensat conscientment per la noia sinó que va ser una resposta automàtica de defensa inconscient davant el perill que va detectar.

Un altre dels aspectes importants quan es parla d'un psicomatisme és el significat que li donen les persones. Així davant un trastorn d'aquest tipus trobem dos

significats: entendre'l com una malaltia física i per tant, amb un origen físic; i en d'altres ocasions entendre'l com una crida d'atenció intencionada. Així les reaccions seran diferents, en el primer cas seria quan la persona que té el psicopatisme i les persones del seu voltant consideren que realment existeix una malaltia, i reaccionant davant la simptomatologia amb molta precaució, i fins i tot, sentint pena de la persona, propiciant un paper de "víctima" de la persona; en el segon cas, seria quan s'entén que la persona no té res i senzillament té "cuento" culpabilitzant-la de la seva situació i no creient-se que realment es troba malament sinó que és una crida d'atenció pensada, i per tant, conscient.

Ara bé, segons el que s'entén des del Model Humanista - Estratègic en ambdós casos **es produeix una crida d'atenció ja que s'aconsegueix una reacció de les persones del voltant**, però afegint en el segon cas un sentiment de culpa on la persona evidentment, es sentirà molt malament ja que físicament ella sent un dolor però se li està dient que no és així i no creient-se la seva versió, sentint-se conseqüentment incompresa i culpable de la seva situació. I en ambdós casos es produeix un reforçament dels seus comportaments ja que la finalitat del comportament emmascarador fa el seu efecte: cridar l'atenció, i per tant, es va retroalimentant.

El que sí és cert és que en ambdós casos **el psicopatisme és existent**, i per tant, que les manifestacions físiques són reals ja que la persona sent dolor, tot i que, no sàpiguen el perquè, ni d'on prové, etc. Així des del procediment de diagnòstic - intervenció els expliquem una metàfora tipus I, on expliquem què els està passant, i el perquè del psicopatisme amb la intenció de desculpabilitzar-los de la situació en què es troben i perquè vegin que allò que tenen és real però que es pot canviar amb ajuda psicopedagògica.

(...) La Judith agafa un paper i hi comença a dibuixar. Es mira a la Marta i li diu: "no en sé gaire, però em sembla que ja s'entendrà el que dibuixo". La Marta segueix bé. Mentre li dibuixem li diem que s'imagini que això és una casa que està al mig del bosc, com una cabanya. Ella assenteix. Li dic que s'imagini que de cop un dia d'hivern es comença a posar núvol i comença a ploure, però cada vegada es posa més i més negre, i de sobte comencen a caure molts llampecs. Alguns cauen als arbres. Què els hi passarà? Ella diu que es cremaran. Li diem molt bé. I de cop, comencen a caure tots a sobre la casa. Què li passarà? Ella diu que es cremarà. Ah! ja tens raó, ja. Però clar els amos de la casa, no volen que els hi torni a passar la propera vegada, i què

poden fer-hi. Silenci. Li diem que ens sembla que hi ha una cosa que funciona molt bé per parar els llamps, ens talla i diu: “ah sí! un parallamps”. El dibuixem. Tot seguit agafem un altre paper i hi dibuixem un nen. Li posem un cervell. Li anem preguntant: “saps què és això?”. I ella va responent. Li diem si sap perquè serveix el cervell, i ens diu que per pensar. Li diem que molt bé, i perquè més Marta? Ella diu que per estudiar, fer coses,... I tant, i també per exemple, si jo aixeco el braç qui m'ho ha dit que ho faci? Ella respon que el cervell. O si parlo, respiro, em pica un lloc, tanco els ulls, m'assec... això tot m'ho diu el cervell (mentre anem dibuixant connexions del cervell amb la resta del cos). I clar, tu creus que el cervell té una boca. Ella diu que no. Clar i ara imagina't que en aquest cervell li comencen a dir coses (dibuixant llampecs dirigits al cervell) com ara: has de fer el llit, no treballes prou, has d'estudiar més, no estiguis mirant la TV, etc. Què creus que li passarà a aquest cervell? Ella diu que es cansarà. Li diem que molt bé, que es començarà a sentir malament, i com que no té boca per parlar i començarà a dir que està nerviós i que alguna cosa no rutlla de la manera que ell sap: doncs amb mal de cap, o mal de panxa, o menjant les ungles, o mal d'esquena o vòmits, o deixant de veure-hi bé, o deixant de caminar, etc... I és molt normal que passi però clar a aquest cervell això no el fa sentir bé, i com ho podem fer perquè no li passi això, i no li arribin els llamps. Ella contesta: “posar-hi un parallamps”. Molt bé. Doncs si tu vols, el que nosaltres podem fer quan vinguis aquí és ajudar-te a posar aquest parallamps, què et sembla vols que t'ajudem? Ella diu que sí. Canviem de tema.

### 5.1.1.1.3. *Qui fa la demanda.*

En la nostra societat occidental durant molts segles s'ha relegat la cura dels fills a la dona. Tot i que, en els últims anys aquesta circumstància ha canviat considerablement, encara ens trobem amb situacions i papers que li atribuïts. Aquesta característica s'observa cada dia a la consulta de la Unitat de Neuropsicopedagogia ja que en el gran nombre d'ocasions **són les mares qui fan la demanda** i posteriorment acompanyen diàriament al fill/a a la consulta. Ara bé, també és cert en d'altres ocasions venen els dos cònjuges.

Com ja hem dit, el **motiu de la demanda és variat** però en la majoria de casos on hi ha **problemes escolars**, darrera existeixen altres tipus de **problemes associats de caire emocional**. És evident, que per formar part d'aquesta mostra era prioritari un motiu de la demanda de caire emocional però també d'aprenentatge. Malgrat això, és curiós 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 donant-los una gran importància, relegant els altres a un segon terme, tot i que, aquests últims afecten directament a la salut com són els evidents psicopatologies i, per tant, també afecten a la qualitat de vida d'aquests nens/es.

### 5.1.1.2. Primera valoració cognitiva PASS.

(...) Li dic si creu que jo i ella tenim els mateixos ulls? Ella sorpresa diu que un no rotund (amb un to com dient: ara què diu aquesta), i les orelles? Diu que no. I les cames? I els dits? etc. va responent que no a tot i somrient. I al final li dic i el teu cervell és igual que el meu. Ella diu que no rient molt. Li dic que té tota la raó del món i que per nosaltres per ajudar als nens és important conèixer com funciona el teu cervell perquè jo conec el meu però com que és diferent del teu no em serveix. Però clar, com ho puc fer per conèixer el teu cervell. Silenci. Clar, no sé, si per exemple agafo i l'obro per la meitat (fent un gest de tallar el cap per la meitat) el podré veure, però no sé, em sembla que la Joana es queixaria i no li agradaria gaire. Ella diu que és veritat. Doncs, nosaltres per conèixer com és el teu cervell si vols tenim uns jocs<sup>62</sup> per fer. Ella accepta i comencem.

Des de la *Teoria PASS de la Intel·ligència* (Das, i col., 1994) es concep que cada persona té uns **processos cognitius individuals**, i per tant, que cal partir d'aquests alhora d'entendre la seva manera de processar la informació i conseqüentment, alhora d'aprendre. Aquesta idea no és estesa en la cultura popular ja que durant molt de temps el concepte d'intel·ligència s'ha basat en uns paràmetres a complir i a assolir per saber-se intel·ligent. Això ha fet que s'hi introduïssin les comparacions d'acord amb el que s'entenia com a normalitat. Així fent aquesta primera valoració cognitiva **es pretén partir de la realitat del subjecte** sense l'establiment de la normalitat cognitiva. És en aquest sentit que ens ajuda explicar la metàfora presentada en les línies anteriors, ja que així ajudem a criticar una de les creences més arrelades als nens: *la intel·ligència és una, i jo no la tinc*. I per tant, el missatge que transmetem és que cada cervell és diferent, que no n'hi ha cap d'igual i que potser cal conèixer com és el seu per saber-lo utilitzar de la millor manera possible. I de fet aquest coneixement ens ajudarà a la posterior intervenció.

#### 5.1.1.2.1. Distribució dels processos cognitius PASS.

La **distribució dels quatre processos cognitius PASS és del tot versàtil** podent observar que en cap cas es repeteixen les mateixes puntuacions, i per tant, essent cada valoració cognitiva diferent de qualsevol altre. Fet que ens ratifica que **cada persona és diferent cognitivament**, tot i que, es poden assimilar.

Si analitzem els resultats obtinguts en la primera valoració cognitiva de la mostra primera (taula 4.1.1), ja podem observar com **la distribució dels processos cognitius en la majoria dels casos no justificarien unes dificultats d'aprenentatge pròpiament només per unes mancances cognitives** que dificultessin la consecució del ritme acadèmic, ja que tal i com diu Das et al. (1975) *si un alumne té unes puntuacions per sobre de menys una desviació estàndard en tres dels seus processos no hauria de presentar deficiències en els seu rendiment atribuïbles al seu processament cognitiu*. Més concretament podem observar com dels quaranta casos estudiats més de la meitat (divuit casos no tenen cap procés cognitiu per sota de la normalitat estadística i nou tenen un dels processos per sota) es dóna aquesta situació, i per tant, casos en què **les dificultats d'aprenentatge no són justificables per una raó cognitiva**, i per tant que es demostra que cognitivament podrien obtenir uns resultats acadèmics positius. Aquest fet ja ens comença a apuntar que el motiu de la demanda inicial de dificultats d'aprenentatge segurament no té un origen cognitiu sinó per altres qüestions. I per tant, ens plantejem que si cognitivament no hi ha una dificultat, on és aquesta? La resposta sospitem que es troba en l'emoció, i per això, iniciem tota la present recerca. Per explicar aquesta concepció als pares o infants, ho fem a través de comunicació indirecta<sup>63</sup> amb una metàfora:

Li demanem si li agraden els cotxes i ell diu que sí, li demanem el nom d'un cotxe que corri molt i ell diu el ferrari. Li parlem d'algú que s'ha comprat un ferrari que pot anar a 250Km/h però no passa de 100Km/h per por o per qualsevol altre motiu no premeu prou el pedal de l'accelerador. En David diu que deu tenir por de tenir un accident. Li diem que en David al cap hi té un ferrari però que per algun motiu no premeu prou el pedal de l'accelerador, o potser si que el premeu però hi ha alguna cosa que no el deixa abaixar gaire i que si vol, només si ell ho vol, l'ajudarem però no fent de pilot, ell és el pilot i ha de conduir perquè és el seu ferrari i el seu accelerador però si vol nosaltres li farem de copilots durant algun temps fins que ell pugui conduir tot sol a 250Km/h. Ell accepta.

Ara bé, la resta dels casos de la mostra podríem dir que hi pot haver un component cognitiu segons els perfils aconseguits en aquesta primera valoració però entenem que el **component emocional existent és tant significatiu**, degut al malestar

---

<sup>62</sup> Test DN-CAS.

<sup>63</sup> La intervenció emocional realitzada s'analitza profundament més endavant.



emocional expressat a través del motiu de la demanda (cefalees, vòmits, etc.) que es recomana la prioritització de la intervenció emocional. Considerem que per damunt de tot hi ha el benestar emocional de la persona per a l'obtenció d'una bona qualitat de vida, ja que això propiciarà una seguretat per fer front a altres dificultats que es puguin plantejar, i entre elles, les dificultats d'aprenentatge. Cal tenir en compte que el malestar emocional (nerviosisme, neguits, angoixes, etc.) **pot condicionar directament en tots els aspectes de la persona, i entre ells la cognició** independentment del perfil cognitiu que es tingui. Quants cops alguns de nosaltres no ens hem trobat davant un examen que havíem estudiat moltíssim i ens ho sabíem tot, i alhora d'estar-hi al davant ens hem quedat en blanc?

#### **5.1.1.2.2. Diversitat de perfils cognitius PASS.**

La lectura global de la distribució dels processos cognitius és el que ens aporta l'obtenció del perfil cognitiu de la persona.

És important adonar-nos que en la primera valoració cognitiva realitzada en aquesta primera mostra, tot i haver una tendència general vers cap a un estil de perfil cognitiu (**figura 4.1.1**), no n'hi ha cap que sigui idèntic a un altre (**taula 4.1.1**), tal i com apuntàvem anteriorment.

Evidentment ens trobem que la diversitat de la distribució dels processos cognitius propicia directament 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** destacant la qüestió que la intel·ligència o processaments cognitius (en concepció PASS) no són mesurables amb tant sols uns números, sinó que vol dir molt més: que cadascú té un perfil cognitiu i per tant, és important identificar-lo per la millor intervenció posterior, on és important acceptar com són, conèixer-los, saber quines estratègies seran més eficients per mi, etc. I per tant, de la importància d'una lectura individualitzada per a una major eficàcia en l'ajuda psicopedagògica.

Alhora de dur a terme aquesta **lectura cognitiva individual** és important concebre com si *el cervell fos com una caixa d'eines on la clau per obrir és el procés cognitiu de l'atenció, les eines que hi trobem per poder utilitzar d'un estil o altre són el simultani i el seqüencial, i saber quines eines triar segons la feina a fer és la planificació*. Aquesta metàfora ens indica la

importància per igual dels quatre processos cognitius però alhora ens indica que en el moment d'afrontar-nos a un aprenentatge és important saber quines eines ens són més útils, i per això, de la importància d'identificar el predomini d'unes o altres.

En la majoria de perfils cognitius de la mostra, hi ha una **desigualtat clara entre els quatre processos**, però observant 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. Aquest predomini sol ser entre el procés cognitiu simultani i el seqüencial.

Per tant, aquestes observacions i, en definitiva, els resultats obtinguts ens indica que des del model teòric - pràctic on ubiquem la recerca, entendre la intel·ligència en termes de processos cognitius ens pot donar més possibilitats per al diagnòstic - intervenció que no pas el QI com a mesura de la capacitat intel·ligent. 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* (Das et al., 1994)

Com podem observar en aquest perfil els valors que obtenen una puntuació més baixa és l'atenció i la planificació. En moltes ocasions s'ha qüestionat que ambdues es separin factorialment i per tant, que estiguin valorant dos processos cognitius diferenciats. Aquesta argumentació és del tot lògica que es realitzi ja que trobem moltes proves en el món psicopedagògic de diferents corrents diagnòstiques que consideren, per exemple, que es valora l'atenció quan en realitat mesura la planificació en termes PASS, i a la inversa (Naglieri, JA., Gottling, SH., 1997). En moltes ocasions, això succeeix perquè es valora la conducta d'atenció i la conducta de planificació que és molt diferent del procés d'atenció i el procés de planificació, ja que una cosa és la resposta donada i una altra molt diferent què està succeint neurològicament. I per això, és molt important saber què estem dient quan parlem de planificació i atenció com a processos cognitius PASS. És per aquest apropament evident entre ambdós processos que en un treball de recerca elaborat per Susanna Arjona (1998), es va determinar que en molts dels testos DN-CAS passats a la mostra realitzada l'atenció i la planificació no havien obtingut uns valors diferenciats

factorialment degut a la incorrecta passació del test, ja que en les proves d'atenció es va deixar utilitzar al nen estratègies segons els seus criteris (i no respectant els dictaminats per els autors) fet que va produir que solucionés la prova utilitzant el procés cognitiu de la planificació i no l'atenció, i per això va mesurar la primera. Així podríem dir que en molts casos el més important no és la prova o tècnica en si, sinó tenir clar què volem valorar amb aquella i llavors ser conseqüents amb això.

Per això, podem dir que en aquest primer perfil (**figura 4.1.2**) aquests obtenen valors similars però això no vol dir que vagin sempre de bracet com veurem més endavant en la segona valoració cognitiva. Així, la **planificació**, en concepció PASS, (Das JP, Naglieri JA, Kirby JR., 1994) 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. 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 (Das, Kar, Parrilla, 1998). I en canvi, l'**atenció**, en termes PASS, s'entén com una activitat psíquica necessària per la conscienciació dels coneixements. Aquesta pot ser sostinguda (l'atenció mantinguda sobre un focus d'informació durant un període de temps ininterromput) i la selectiva (que pot ser focalitzada, i és aquella a través de la qual es centra l'atenció en allò que ens interessa ignorant la resta). Els automatismes no són conscients i per això, no requereixen l'esforç de l'atenció. L'acte automàtic pot ser innat, però també, adquirit i après. La capacitat d'atenció està lligada a la capacitat d'intel·ligència. L'atenció podria respondre a la llei biològica d'economia d'esforç. Alhora d'interpretar les investigacions que parlen de l'atenció, hem de tenir present que l'atenció com a procés en concepció PASS s'ajusta, bastant al que s'entén en la literatura com atenció selectiva en contraposició a l'atenció mantinguda o vigilància o "sustained attention" i al "arousal". L'atenció

selectiva en concepció PASS és una atenció controlada i voluntària, amb participació del còrtex cerebral per tant, en contraposició a l'atenció automàtica (Das JP, Naglieri JA, Kirby JR., 1994).

### **5.1.1.2.3. Origen cognitiu o emocional de les dificultats d'aprenentatge?**

En aquesta mostra tot i no haver unes justificacions cognitives de les dificultats d'aprenentatge, el que sí s'observa en els resultats globals (**taula 4.1.2**) és que no hi ha cap processament cognitiu que obtingui un valor superior a la mitjana (100), tot i que, tots quatre es troben dins la normalitat estadística: planificació (88,30), simultani (98,65), atenció (87,80) i seqüencial (90,53). Cosa que no passava en l'estudi pilot<sup>64</sup> on la planificació es trobava per sota una desviació estàndard (83,90). A més, si observem la **figura 4.1.1** podem veure com el perfil adopta una forma de "N" tal i com passava en el treball de recerca. Des de la Unitat de Neuropsicopedagogia, quan ens trobem amb perfils amb aquesta forma on la desproporció entre els processos és tan elevada essent la planificació descompensada en relació al simultani i seqüencial, llavors valorem la sospita que hi hagi un possible origen emocional que estigui condicionant els processos cognitius valorats. I per tant, podem començar a apuntar que l'**origen de les dificultats d'aprenentatge** de la mostra, realment es troba amb **un component emocional**, que en definitiva és el malestar emocional expressat.

Finalment, ens agradaria comentar que la manera d'actuar i fer del nen/a davant la resolució de les tasques proposades a través del DN-CAS ens dona molta informació (Das JP, Naglieri JA, 1997) en quan a creences sobre el món escolar, de la mateixa persona, de les estratègies utilitzades, d'identitat, de com s'hi afronta, etc. Evidentment, això no és l'objectiu del DN-CAS però des de la nostra manera de funcionar en la Unitat de Neuropsicopedagogia, és important perquè aquesta informació que extraiem ens ajudarà per l'inici de la intervenció emocional.

<sup>64</sup> Treball de recerca: ALABAU, J (2000): *Estudi pilot dels processos emocionals en nens i nenes amb dificultats d'aprenentatge i la seva relació amb els processos cognitius basats en la teoria PASS de la intel·ligència.*

### **5.1.1.3. Procés de Diagnòstic i Intervenció Emocional segons el Model Humanista - Estratègic<sup>65</sup>.**

#### **5.1.1.3.1. Procés de diagnòstic - intervenció.**

En referència a la intervenció emocional realitzada caldria destacar, primerament, 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, com ja ha estat comentat amb anterioritat. 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 aquest Model i el seu procediment sigui útil pel diagnòstic - intervenció emocional de casos tant diferents?** En la Unitat de Neuropsicopedagogia, com a centre d'investigació, s'han realitzat treballs de recerca, de final de carrera i tesis doctorals<sup>66</sup> que aplicats en diferents problemàtiques i disciplines s'evidencia l'aplicabilitat i eficàcia d'aquest Model. La **intervenció emocional**, en essència, segons aquest model va **dirigida a com la persona es sent i es creu**, i això vol dir anar a les **creences identitat** com a fita última a arribar, sigui quina sigui la seva problemàtica emocional, i el seu diagnòstic inicial. És evident, que en un Model on el diagnòstic i la intervenció van de bracet ja que una no té sentit sense l'altre, i malgrat sigui difícil diferenciar el diagnòstic de la intervenció, crec que la clau a la pregunta anterior es troba precisament en el diagnòstic. En aquest sentit és important destacar que des del Model Humanista Estratègic es propugna clarament un supòsit: **la persona és el centre del diagnòstic**, això comporta un enfocament holístic tenint en compte tots els aspectes que configuren a la persona, evitant tota fragmentació. Per això, acceptem que el *ser persona* implica tenir en compte que cada **persona és una i única**. Per això, la intervenció es caracteritza per ésser una teràpia individualitzada ja que es parteix d'una realitat concreta i única, malgrat es puguin donar semblances de fons amb altres casos les manifestacions externes sempre seran diferents. És necessari,

<sup>65</sup> Pérez, F.; Timoneda, C. (1999): *Neuropsicopedagogia. ¿Es lo que parece?*. Girona: Unidiversitat.

<sup>66</sup> És d'especial esment la tesi doctoral realitzada per Silvia Mayoral Rodríguez (2002) sota el títol "*Diagnòstic - Intervenció psicopedagògica en alumnes d'E.S.O. amb problemes d'agressivitat: Una proposta per la millora de l'atenció psicopedagògica*". Universitat de Girona.

doncs, que *el procés de diagnòstic i intervenció educatiu constitueixi un suport o ajuda per a la persona quan ho necessiti, en un moment determinat, i ha de tenir en compte tots els àmbits intrapersonals i interpersonals imprescindiblement relacionats* (Timoneda, Pérez; 2000:23)

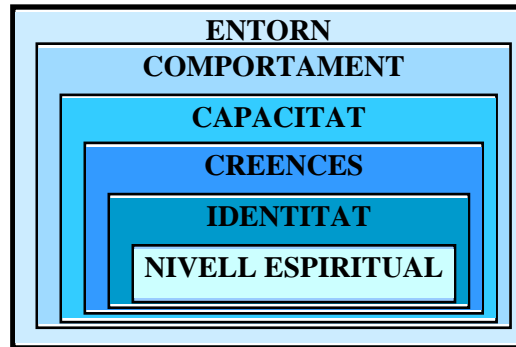
És fàcilment observable que els problemes pels que es demana diagnòstic - intervenció són clarament diferents en aquesta mostra, des d'una òptica simptomatològica, és a dir, els símptomes són clarament diferenciats. Ara bé, el que sembla tan diferent a nivell **simptomatològic**, en termes del Model Humanista - Estratègic s'entén com a **comportaments observables, i es considera que no és tant diferent en l'origen primer del problema**. En molts casos on la simptomatologia és greu cal fer una intervenció en aquests comportaments però això no vol dir que si per exemple desapareixen els mals de cap, o desapareixen els vòmits, o el comportament agressiu, hagi desaparegut el malestar emocional que les originava. Això és com dir, que si una persona té anorèxia i arriba un moment en què menja, aquesta persona ja es troba bé. Això no és així, ja que està demostrat com moltes d'elles al cap dels anys tenen depressions greus, intents de suïcidi, etc. fets que ens demostren que el malestar emocional en un primer moment es mostrava amb un comportament anorèxic i ara es manifesta amb uns altres ulls però és el mateix malestar emocional que en definitiva són les creences d'identitat d'un mateix que l'originava.

#### **5.1.1.3.2. Les creences d'identitat.**

En la part teòrica, ja apuntàvem que des de la Teoria dels Comportaments Emascaradors utilitzada per la intervenció emocional entén que *la identitat és la suma integral d'experiències acumulades de la presa de decisions executades* (Pérez; Timoneda; 2000:117). Per tant, a més experiències positives vivenciades més identitat segura. Aquesta **identitat** està configurada per les **creences que es té d'un mateix**, les quals anomenem creences d'identitat que són l'origen de les conductes, i entre elles també les conductes de defensa com poden ser els psicوماتismes.

És important per a la intervenció tenir present que aquestes creences que les persones tenen d'elles mateixes són idees veritables per a un mateix emprant-se com

a base de l'acció i comportament diari. Aquesta concepció queda clarament explicitada a continuació, on es concep de més interioritat (nivell espiritual) a menys interioritat (entorn). Així, s'entén que el canvi i l'aprenentatge poden donar-se a diferents nivells (O'Connor, Seymour, 1995:123-124):



Per tant, si la intervenció emocional incideix a un nivell de més interioritat l'efecte serà més profund, propiciant un canvi més significatiu en la persona ja que això provocarà com un efecte dominó en els altres nivells de menys interioritat. Cal tenir en compte que entenem que si la intervenció va dirigida a uns nivells més externs també es poden produir canvis però no tindran el seu efecte a llarg temps ni en els nivells inferiors com ara en la identitat personal.

Així normalment, els motius de demanda expressats per part dels pares es dirigeix principalment en les manifestacions expressades a el nivell de comportament ja que és amb el que s'exterioritza tot allò que està succeint en els nivells inferiors. Així per exemple, trobaríem models teòrics on dirigeixen la seva intervenció en aquest nivell (comportament) ja que consideren que és on es poden produir els canvis i els nous aprenentatges incidint en l'efectivitat de que el canvi es produeix de fora cap a dins, és per exemple, el cas del model conductual.

Ara bé, des de la Teoria dels Comportaments Emmascaradors (Pérez, Timoneda, 1998) es concep a la inversa, *els canvis es produiran més efectivament si es donen de dins cap a fora, és a dir, de més a menys interioritat*. Per tant, la intervenció va dirigida a al nivell de més interioritat: la identitat personal però tenint en compte les manifestacions en el comportament entenent-lo com a expressió conductual del que succeeix en l'interior.

Així, considerem que en la mostra primera, la **gènesi del problema** és similar en tots els casos: una **identitat personal insegura**, tot i que les manifestacions comportamentals són del tot diverses. Així, el punt comú en tots ells és la creença generadora de diferents i múltiples comportaments, que radica en la creença de fons o identitat: *“Jo no sóc digne de ser estimat”*. Per això, la **intervenció** va dirigida principalment **vers el canvi de les creences de fons que són inconscients**. Això fa, que en moltes ocasions la intervenció no pugui anar dirigida directament al nivell de la identitat ja que en els nivells superiors existeixen altres creences, capacitats, comportaments i entorn que la condicionen i per tant, ens trobem amb la necessitat de primerament incidir en aquests nivells. Així per exemple, l'entorn més proper al subjecte, com és la família, pot ajudar o dificultar el canvi, com veurem més endavant. O com en la intervenció cal incidir en aquelles creences anomenades emmascaradores que són les que sustenten els comportaments de defensa per poder arribar a les de fons (identitat).

Així, com ja hem comentat en la part teòrica, una identitat insegura copsarà perill en molts moments degut a aquesta inseguretats amb un mateix. Davant aquest perill caldrà activar una protecció que tingui la funció d'analgèsia davant el dolor, mitjançant comportaments de defensa, també anomenats comportaments emmascaradors ja que exerceixen un paper de disfressa de la realitat i malestar emocional inconscient (Pérez, Timoneda, 1998).

Podem observar que en tots els casos presentats un aspecte rellevant durant la intervenció és que les **conductes estan determinades per la vivència emocional**, la qual durant el període de maduració configura l'autoconcepte, autoestima i autovaloració. Aquestes vivències emocionals també **poden ser doloroses** i quan es produeixen successivament esdevenen **factors desencadenants de les conductes de defensa (emmascaradores)** i propiciaran el creixement de creences d'identitat negatives. La vivència serà dolorosa o no depenent de la interpretació que en faci la persona de la situació, conversa, experiència, etc. que hagi tingut. Si finalment aquesta interpretació esdevé dolorosa ajudarà a la creació de creences d'identitat



negatives, i si esdevé satisfactòria propiciarà creences d'identitat positives. I per tant, seran les que configuraran la nostra manera de ser i fer.

En els casos hem pogut observar com un mateix discurs, situació, etc. pot esdevenir dolorosa per a un i no per a una altra. Les persones no responem al que és real sinó a la representació mental del que per nosaltres és real (Watzlawick, 1981). Així per a nosaltres la terra la sentim com a planera, tot i que, sabem que en la realitat és una esfera. És evident que aquesta realitat no ens condiciona emocionalment, ara bé, sorgeix el conflicte quan això sí que es produeix. I per tant, la finalitat de la intervenció és transmetre missatges al subjecte perquè es pugui criticar les creences que tenen de si mateixos i que els produeix un malestar inconscient. Posteriorment, quan visquin alguna experiència en la seva vida quotidiana recordaran aquests missatges i això els permetrà interpretar la realitat d'una altra forma més positiva produint-se el canvi.

#### **5.1.1.3.3. Els comportaments emmascaradors.**

Aquestes conductes, que tenen la seva **funció d'analgèsia davant el dolor** i que tenen l'objectiu d'esdevenir **una defensa**, quan les activem tenen una coherència per a un mateix ja que s'ajusten a les seves explicacions lògiques racionals i que justifiquen el nostre comportament, amb l'objecte que **funcionin com una disfressa** o engany perquè la consciència no les vegi il·lògiques i compleixin la seva missió de protecció, de pal·liar el dolor psíquic.

*Així tal i com diuen Timoneda i Pérez (2000:26) les experiències satisfactòries donen seguretat, les insatisfactòries proporcionen dolor psíquic i donen inseguretat. Una experiència dolorosa pot desencadenar una resposta emmascaradora (que pot ser de fugida o atac) que serà problemàtica en els casos en què la identitat personal sigui molt insegura.*

A continuació presentarem diferents exemples d'aquests en el diagnòstic - intervenció del Model Humanista - Estratègic. Primerament presentem exemples de comportaments de defensa o emmascaradors<sup>67</sup>:

---

<sup>67</sup> Text subratllat.

1. En David li digué què pretenia i el seu pare li va dir que allò eren coses d'homens i que seria el seu secret, que no li havia de dir res a la seva mare. Però van passar els dies i en David ens diu que al cap de dos mesos se sentia molt culpable i ho va explicar tot a la mare. La Judith li diu que deunidó. Ell diu que tant se li'n fot, que li sap greu per la seva mare (la seva cara no ens diu el mateix).
2. Li dic que a en David li deu haver sabut molt greu ser expulsat i em respon que sí, que a més és la seva primera expulsió i justament ara, abans de vacances. M'explica l'acumulació de faltes. Li dic si és divertit i em diu que sí. Li dic que de vegades allò divertit no és el que volem. Em diu que per a ell fer-ho és com fumar, un vici que té i que no pot deixar de fer-ho. Li dic que tot allò que fas, és una conducta i que per tant pots decidir fer-la o no, encara que costi. Diu que sí però que de vegades ja ho diu que es portarà bé i després no se'n recorda. Em diu que la culpa que l'hagin expulsat és d'un mestre que té unes celles molt gruixudes, me'l dibuixa al full.
3. Li demano per les notes que m'ha dit que les donen avui i em diu que malament, però que ara els seus pares ja no s'enfaden tant. Li dic que a en David no li deu agradar treure males notes i diu que tan li fot.
4. Sortint, la mare ens demana si hem parlat del pare d'en David i quan li diem que no es posa molt nerviosa i mostra molta preocupació. Quedem per divendres vinent a les 11'30. La mare no hi és, m'acomio d'en David. Al cap de molt poca estona en David em ve a buscar a lactants dient-me que la seva mare no se'l creu.
5. Ens diu que el que li va passar no va pas ser un atac de nervis. Diu que ho va fer expressament i de dia perquè hi havia gent al carrer i els nens eren a casa. Diu que el va començar a insultar i dir tot allò que sap que li pot fer més mal per vèncer la seva pròpia por i veure fins on és capaç d'arribar ell. Diu que va haver-hi un moment que la va agafar i ella va pensar que potser li donaria una empenta per fer-la caure del terrat però la Rosa (germana d'en David) va aparèixer i li va parar els peus al seu pare (es mostra contenta del que va fer la filla)

Diem que un **comportament emmascarador de defensa s'identifica** per tenir com a mínim una de les característiques següents: **ésser incongruent el llenguatge verbal amb el no verbal, ésser exagerat i ésser desproporcionat.** Així podem trobar diàriament en les persones molts mecanismes de defensa, ja que són **necessaris per a la supervivència física i emocional**, ara bé, només esdevindran emmascaradors i per tant, disfresses del malestar emocional inconscient quan es caracteritzin per els trets anteriorment esmentats. Per tant, aquestes conductes no estan sota el control voluntari de la persona, ja que són respostes automàtiques davant el dolor psíquic en els mateixos termes que davant el dolor físic. Així per exemple, si observes que està a punt de caure't una cosa pel cap la resposta física serà immediata: fer un gran salt per apartar-se, sense tenir-hi cap incidència una decisió presa d'anar cap a una direcció o una altra ja que aquesta pèrdua de temps podria suposar la pèrdua de la supervivència. I en aquests termes també es produeix

una resposta automàtica quan es detecta perill psíquic, per exemple quan es diuen mentides.

Aquests comportaments **són impossibles de controlar** ja que **són respostes automàtiques** que s'escapen del control voluntari. Així ja ho apuntava Darwin (1959) en el seu moment quan va assenyalar que encara que *les expressions emocionals a vegades poden disfressar-se amb la força de voluntat, normalment són actes involuntaris*. Això succeeix perquè els mecanismes resposta automàtica tant física com psíquica s'expliquen de la mateixa manera a nivell neuronal ja que activen ambdós l'amígdala temporal.

Així davant experiències que generin un malestar emocional, aquestes es transformen amb una informació que pot ingressar via subliminal inconscient, i a ser processada posant en acció **l'amígdala temporal que exerceix com a alarma davant el perill**, i donant la resposta automàtica esdevenint un mecanisme de defensa. Tal com deia LeDoux (1999), el fet que l'aprenentatge emocional depengui de vies que no entren en el neocòrtex, que propicia el conscient, és fascinant perquè suggereix que les respostes emocionals poden produir-se sense la participació dels mecanismes cerebrals superiors de processament, que es suposen responsables del pensament, el raonament i la consciència. Així en la seva *Teoria del cervell emocional* (1999) considera que, és com si hi hagués un termòmetre que marqués intensitat de sensació, de sentir-se. Això explica que un dolor psíquic i una sensació feliç intensa, ambdós situacions indistintament, facin desencadenar una resposta incontrolada del plor. Aquesta via subliminal per LeDoux (1999) és aquest mecanisme en què l'aprenentatge emocional no és elaborat per el neocòrtex sinó que segons els seus descobriments, es connecta directament a l'amígdala. O quan Zajonc (1980) afirmava que les emocions tenen avantatges davant la cognició, ja que poden existir abans que aquesta, i que a més són independents de la cognició, ja que poden existir sense ella.

Això ens corrobora el que des del Model de Diagnòstic i Intervenció es diu que la resposta automàtica (comportament emmascarador) davant una situació és deguda a una resposta de defensa davant un malestar emocional que neurològicament s'entén

com a perill, i per tant, la resposta és automàtica i evidentment, no ha estat filtrat per el neocòrtex (Pérez, F., Timoneda, C., 1998). Per això, en molts casos **els comportaments emmascaradors són inconscients** davant els ulls de la pròpia persona, i en tot cas, si se li demana una explicació sabrà justificar raonadament el seu comportament però no sabrà dir l'origen real que l'ha provocat. Aquesta experiència pot correspondre a aquella situació en què *ens sentim fatal sense saber què ens passa*. Aquestes experiències, com ja hem comentat, només desencadenaran en **conductes emmascaradores si està deteriorada la identitat personal**, la qual s'ha configurat a través de les experiències viscudes per la pròpia persona des que va néixer fins a l'edat actual, essent una balança entre les experiències positives i les negatives, ja que si la persona ha viscut i interpretat com a negatives més experiències viscudes la seva identitat personal serà més negativa que positiva, i a la inversa. 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 (entesa com inseguretat) la qual activa molts mecanismes de defensa. Així per exemple ens podem trobar que la resposta davant una situació esdevingui significativament diferent en funció de la identitat personal d'un mateix. Per això a continuació presentem dos relats extrems del mateix cas, el primer en l'inici de la intervenció i el segon relat quan el cas ja finalitzava, per presentar un abans i un després en la interpretació per part del noi davant una mateixa situació:

1. (...)M'explica que els seus pares estan malament i que segurament el seu pare marxarà de casa. I que tots els problemes que tenen és per culpa del seu pare, i de la seva manera de ser. Li dic que deunidó si s'ho ha d'estar passant malament i en David i em diu que sí, que li sap greu. M'explica que quan veu una pel·lícula on un nen va al futbol o a qualsevol altre lloc amb el seu pare i estan tots dos contents a ell li fa "enveja".(...)
2. (...)Li dic que això mateix. Li demano com li ha anat a en David la setmana. Ell em diu que molt bé (emmascarador). M'explica que no sap què fer. Diu que cada dia està més malament amb el seu pare. Diu que la seva mare vol que deixi estar el seu pare perquè és dolent i només els ha fet mal, però que ell ara jo no ho veu tan clar, que ell sigui dolent i sigui el problema (...)

#### 5.1.1.3.4. Les creences emmascaradores.

Com ja hem comentat, els comportaments de defensa es manifesten perquè estan sustentats amb unes creences que resulten lògiques i veritables per a un mateix. Aquestes creences les anomenem **emmascaradores ja que disfressen les creences de fons**. Així per exemple: "una persona va amb cotxe i una altra li fa un avançament arriscat, i el primer s'enfada molt i comença a dir-li de tot i potser fins i tot, el persegueix per recriminar-li el seu avançament". En aquest cas el comportament emmascarador s'inicia quan la persona ja perd els papers i fins i tot, el persegueix. La raó lògica que es donarà la persona per haver fet aquest comportament segurament serà argumentar que si ningú diu res a aquestes persones llavors sempre fan el que volen i posen en perill a la resta, i possiblement dirà: "qui es pensa que és per anar fent aquestes coses, algú li ha de parar els peus". Si fos així podríem observar la creença emmascaradora de: *sóc valuós si no em deixo trepitjar ni infravalorar*. Però evidentment, aquestes esdevenen disfresses de la inseguretat personal, i per tant, de la identitat. Així la creença d'identitat podria ser: *jo no sóc valuós*, i per tant, amb els fets externs necessita sentir-se'n propiciant que els actes que succeeixin al seu voltant li vagin dient una cosa que en el fons no es creu, ja que sinó ja no tindria la necessitat de buscar en el *fer* (exterior) el *ser* (interior).

Ara bé tot i que, l'objectiu de la intervenció emocional va dirigida a les creences d'identitat, anteriorment comentades, també és cert que en d'altres ocasions per tal d'arribar a aquestes **cal fer incidència i criticar les creences emmascaradores**, ja que sinó podem crear molta resistència en la persona, i per tant, dificultar la relació d'ajuda.

Així veiem alguns exemples que intenten mostrar aquesta idea:

(...) Comença dient que el seu problema és que els amics li tenen mania i que es sent trista per això. Està una estona llarga parlant del tema. Li dic que si ha anat al pediatra. M'explica que sí i que li ha posat una dieta per menjar més. Ens diu que després de menjar té remordiments però que ara no vomita, vol deixar la dieta perquè s'engreixa massa (pesa quaranta quilos i té una aparença molt prima). Canvia de tema a l'instant i torna a insistir en el fet que els seus amics li tenen mania. Ara ho atribueix a que va repetir primer, la van veure tonta i encara la tracten així. Li expliquem una metàfora on una noia que caminava coixejant i li deien la coixa. Un dia la van operar de la cama i va quedar del tot bé de la operació i va deixar de coixejar, però de totes maneres els seus amics li continuaven dient la coixa. Es queda en silenci, i després diu: allò important surt d'un mateix. A continuació explica que vol ser cantant i parlem del que necessita per fer-ho. Notem que falta il·lusió als seus ulls. Diu que per ser cantant es necessita tenir un cos excel·lent. (...)

En aquest exemple veiem com aquesta noia associa el seu malestar a que els amics li tenen mania (*raó lògica*), i per tant, creu que "s'és valuós si es tenen amics" (*creença emmascaradora*) i amb això justifica el seu estat emocional de malestar. Evidentment, nosaltres interpretem que això no és així i per tant, que darrera hi ha altres creences que fonamenten el seu comportament però es resisteix a sortir d'aquesta argumentació i per això, és **necessari desmuntar-la**, i ho fem a través d'una *metàfora de tipus I* on el missatge és dir-li que lo important no és com ens vegin els altres sinó nosaltres mateixos. Donant aquest missatge<sup>68</sup> ella ja no té arguments i llavors anem al problema real d'identitat. On posteriorment ja realitzarem una intervenció.

Vegem un altre exemple<sup>69</sup>:

(...) Li dic que he parlat amb la M<sup>a</sup> Àngels (psicopedagoga de l'institut on va en David) i li demano pels llampecs que li han arribat aquesta setmana de l'Institut. Em diu que l'han expulsat i que no és just, que la seva mare ha pensat posar una denúncia a Ensenyament. Li dic que a en David li deu haver sabut molt greu ser expulsat i em respon que sí, que a més és la seva primera expulsió i justament ara, abans de vacances. M'explica l'acumulació de faltes. Li dic si és divertit i em diu que sí. Li dic que de vegades allò divertit no és el que volem. Em diu que per a ell fer-ho és com fumar, un vici que té i que no pot deixar de fer-ho. Li dic que tot allò que fas, és una conducta i que per tant pots decidir fer-la o no, encara que costi. Diu que sí però que de vegades ja ho diu que es portarà bé i després no se'n recorda. Em diu que la culpa que l'hagin expulsat és d'un mestre que té unes celles molt gruixudes, me'l dibuixa al full. Li dic que ara que l'ha dibuixat em recorda a un mestre que vaig tenir a COU. Em demana com es deia i li dic Federico. Li explico que jo sóc molt xerrapetes i que precisament m'asseia al costat de la meva millor amiga que també parla pels descosits i estàvem tot el dia "xiu, xiiu...", el mestre s'enfadava i em deia: "Viñas, cierre el pico, no ve que interrompe la clase...". A mi em sabia greu que em renyés i saps què? moltes vegades érem 4 o 5 les persones que xerràvem i sempre em tocava a mi. Aquest professor em feia ràbia, no entenia que per una cosa així s'enfades tant amb mi. Però un dia

<sup>68</sup> On en definitiva li transmetem una creença contrària a la seva (contracreença) per tal de desmuntar-la i que interpreti la situació des d'un altre punt de vista.

<sup>69</sup> Extret del cas presentat en l'annex núm.5

em van explicar que en Federico tenia un fill que se n'havia anat de casa i que no sabia on era i que s'ho estava passant molt malament. Aleshores aquell dia vaig comprendre que a en Federico també li arribaven molts llampecs (li toco el cap a en David amb el dit) i el que vaig fer va ser aguantar-me les ganes de parlar, tot i que va ser molt difícil, i esperar a l'hora d'esbarjo o a la sortida. Li dic a en David si no té fred amb màniga curta.(...)

En aquest podem veure com la creença emmascaradora és que tots els problemes són de l'escola i, en concret d'un mestre, atribuint les culpes a aquests de la situació. Com en el cas anterior interpretem que això no és així, i que segurament ell s'ha sentit injustament tractat però amb la *metàfora tipus II* li diem que nosaltres podem fer allò que triem i és important, escollir el que és un benefici per nosaltres mateixos pensant en el després. En aquest cas seguint amb la intervenció va sorgir la creença d'identitat: "*jo sóc tonto*". Aquesta creença que és molt present en infants i adolescents es pot manifestar de diverses maneres, i en aquest cas d'en David es manifestava amb un comportament emmascarador de fer trapelleries a l'escola i adoptant un paper de "passota". Ja hem comentat en la part teòrica que tot **comportament emmascarador es manifesta per pal·liar un malestar emocional interior** (Timoneda, C., Pérez, F., 1998). En aquest cas el malestar és la creença d'identitat esmentada, la qual fa tant mal admetre-la que es busca mecanismes de defensa (comportament emmascarador) per tal que actui d'analgèsic per a un mateix. És a dir, inconscientment és com si entengués que fa menys mal que tinguis problemes en l'aprenentatge i l'escola perquè adoptis un patró de "passota", que no pas que ho intentis i després no te'n surtis. Per això, s'insisteix que en definitiva, **tot rau sobre les creences d'identitat** (*valc, sóc, tinc, em sento*) les quals són generadores dels nostres comportaments i evidentment, susceptibles de ser modificables.

#### **5.1.1.3.5. La intervenció.**

Així, un cop desmuntades aquestes creences emmascaradores podrem fer una intervenció en la creença d'identitat. Vegem-ne exemples d'aquesta intervenció:

(...) Molt bé Mònica, i així si parlessis què li diries a en Mario d'Argentina de com ets per dins i per fora en la teva carta?. Es queda parada. La Judith li diu "ara imagina't per exemple que vosaltres dos dieu com és la Judith per fora... què podeu dir?...que porta ulleres, que té els ulls marrons,... que té els cabells llargs, que li agrada portar clips...", la Mònica diu "que quasi sempre porta pantalons..." La Judith diu "i com és per fora la Mònica?". La Mònica respon

de seguida “té els ulls blaus-verds, porta ulleres, porta mitja melena marró, sóc prima, no sóc ni alta ni baixa, (silenci)” ... porto sempre el cabell recollit, faig un 35 de peu ... I per dins, com és la Mònica?” La Mònica diu: simpàtica,... tossuda...(silenci), intel·ligent (abaixant la mirada)..aaah!... espera't, igual que el meu pare (silenci) una mica marimandona (silenci) no ho sé, no em surt res més”. “Deunidó!, quantes coses no?... què vols dir quan dius que ets tossuda?”(...)

La Judith<sup>70</sup> li demana si sap quin és el vehicle que sempre va endavant i no pot anar mai endarrera i ell respon la moto. La Judith li diu que no perquè la podem fer anar enrera nosaltres aleshores ens diu l'avió però tampoc és aquest perquè el podem arrossegar. Aleshores la Judith li diu que és el tren i ell diu: sí que pot anar enrera. Però quan la Judith li diu que el que fa és canviar de punta el maquinista diu que és veritat. La Judith li explica que dins nostre tenim un tren que sempre va endavant i aquest tren té vagons i cada vagó s'emplena de les coses que formen part de la nostra vida (esports, estudis, família...). En David ens diu que a dins de cada vagó hi tenim un tren amb més vagons, així per exemple dins del vagó dels esports hi hauria el tren del futbol amb diferents vagons, i li diem que el que podem pensar és que es tracta d'un talgo on cada vagó està format per diferents compartiments. Ell ho accepta. Li diem que en David pot pensar quins són els vagons que té més plens. Ell diu el dels esports i el dels estudis. Després la Judith nombra el vagó de la família i en David diu que aquest està ple de problemes. La Judith li diu que no s'atabali, que ja en deu tenir prou de les nostres xurrades. Ell diu que no. Li demana si li sembla bé fer uns deures, es tracta que durant la setmana pensi en els seus vagons i en què hi ha a dins de cada un. Ell diu que sí.

Com podem observar en aquests exemples, anem a **incidir a través de comunicació indirecta**, i més concretament amb metàfores, en **creences d'identitat** (*com sóc*) ja que per tal d'anar fent incidència en aquestes primer cal saber quines tenim. Tal i com hem dit anteriorment, aquestes creences d'identitat s'aniran configurant en funció de la interpretació de la realitat que la persona fa de les experiències viscudes amb el sentir. Sembla que els humans amb la nostra capacitat lògica i del pensar, estiguem capacitats per controlar-ho tot. Però **l'elaboració cognitiva està supeditada al sentir emocional**, és a dir, primer és el que sentim i després, el que pensem. Així els adults creiem que els infants poden entendre i comprendre que els hi diem, fem... per al seu propi bé, o que allò que hem dit era per nervis però no ho creiem en realitat, o que han d'entendre les coses, o que ja saben que els estimem, etc. i per això, es fan comentaris de l'estil: "*un nen bo això no ho fa, mira que ets desastre, és que ja està bé sempre igual, si no ho fas et quedes sense venir, ja ho faig jo perquè tu no en tens idea, treu que em poses nerviosa, etc*". A més cal tenir en compte que quan s'és infant si aquests comentaris procedeixen dels adults propers, s'assimilen com si fossin veritat absoluta, i per tant, entren directament a formar part

---

<sup>70</sup> Ídem 4.



de creences d'un mateix: *no sóc bo, no valc, mai canviaré, sóc tonto*, etc. Fent una relació causa efecte, i una associació del que un *fa* (conducta) amb el que un *és* (identitat), i així si un nen *fa* dolentaries ell ho interpretarà com que *és* dolent. Normalment, **quan es té una identitat personal insegura la persona sol fomentar conductes amb la finalitat de sentir-se valuós, estimat i/o important** amb allò que un *fa* ja que es necessita del comportament per poder confirmar el *ser* i és quan aquí es pot caure molt fàcilment en una perillosa trampa: valorar com *sóc* en funció del que un mateix *fa*.

I si tenim en compte, que la interpretació que es fa és que el *és* no és canviable hi afegim un sentiment de culpa important.

En els exemples anteriors hem observat com es realitza l'inici d'una intervenció emocional en creences d'identitat i que, evidentment, aquestes aniran seguides d'altres intervencions més concretes en aquelles creences identitat negatives. Així en el primer exemple de la Mònica aniria seguit de la diferenciació entre el que és SER i el que és FER. Vegem-ho a continuació:

(...) La Mònica mira enlaire i diu “per exemple quan em diuen “treu això de la taula” i jo dic que no, o “fes això d'aquesta manera que t'anirà millor”, i jo dic que no, que no”. La Judith diu “i això vol dir ser tossuda?”. La Mònica diu “és que no ho sé”. Mira imagina't que jo araestic fent un escrit, i la Laura coneix a la gent als que els hi he d'entregar aquest escrit i em diu “Ostres Judith!, mira, jo l'altre dia vaig anar allà i vaig veure com ho volien i s'ha de presentar d'aquesta manera”, i llavors jo li diria gràcies i intentaria canviar algunes coses. Però en canvi si em digués “home Judith! Què estàs fent!! No veus que això està malament?” Tu què creus que li diria?. “que no! que tu vols fer-ho així “. És clar, això vol dir que jo sigui tossuda?”. A mi em sembla, no ho sé, potser m'equivoco, però sí per exemple et diuen que vagis a la piscina. Tu què diries? Ella diu que sí. Ah, molt bé! No sé, però jo puc ser alta avui i demà baixa? Diu que no. Clar! I això és el mateix qui és nerviós ho serà tot el dia i no podrà estar ni un minut assegut davant la televisió tranquil lament. I si això ho pot fer potser.. és que a vegades està nerviós, a vegades està tossut... Però ell és tranquil, ell és dòcil...Ostres! Que xulo aquest jersei que portes. (...)

En moltes ocasions és important fer aquesta diferenciació perquè en la vida quotidiana de la societat en què estem lingüísticament, s'equipara el que un *fa* amb el que un *és*. I des del Model es creu que no és així, sinó que en moltes ocasions el que es *fa* és un comportament emmascarador i no vol dir que la persona *sigui* en el fons d'aquella manera. I per això, en tot aquest relat el que s'intenta és trencar aquestes creences que puguin estar condicionant. És el cas típic en què un noi/a diu una

mentida a la seva mare o pare quan aquests li demanen una explicació sobre una situació. Llavors s'extrapola i es diu que aquest nen és un mentider. Però quan algú diu quelcom així s'entén que això és una característica intrapsíquica d'aquella persona i per tant, que es manté com a la seva forma de ser. Però al nostre entendre això no és així, perquè una cosa és *dir* mentides i una altra molt diferent *ser* mentider, ja que algú que ho sigui mai podrà dir la veritat en res. El que sol passar és que normalment es diu mentides en situacions en què no pots dir la veritat perquè anticipes què passarà, perquè ets sentit massa malament per dir-ho, per la inseguretats, etc. I per tant, el missatge que volem transmetre és que moltes vegades, **una cosa és el que fem i una altra el que som**. Vegem-ho amb aquest altra exemple:

La Judith li dibuixa en un full dos cercles (un dins de l'altre). En el cercle petit hi escriu el verb SER i en l'altre el FER. Li explica que hi ha molta diferència entre el que fem i el que som i que, molt sovint, actuem depenent de com ens sentim i no podem fer-hi res perquè els sentiments sempre "guanyen". Li diu que segurament ella ha comès algun error al llarg de la seva vida però que tots en cometem i que dels errors sempre n'aprenem alguna cosa .  
Afegeix que la seva mare li diu que nosaltres (els de l'hospital) ja sabem com és realment en David i que segurament pensem que ens explica mentides. Li demano què n'opina en David de tot això i què creu que nosaltres pensem d'ell. Ell diu que no n'explica de mentides i que pensa que fer-ho seria absurd ja que aquí l'ajudem. Em diu que nosaltres pensem que en David és un bon noi. Li dic que té tota la raó del món i que jo a més de pensar-ho ho sé que és un bon noi. Li dic que em crec que no diu mentides i que, fins i tot, si pensés que en diu seguiria sabent que és bon noi

Per això, en els casos presentats en els resultats presentats en les fitxes tècniques trobem intervencions vàries sobre **creences d'identitat en les entrevistes realitzades en els nens/es**, com són aquestes: *no sóc digne de ser estimat pels pares, no valc res, no sóc intel·ligent (sóc tonto), no sóc capaç de decidir, no sóc capaç de..., sóc un desastre, tinc por a afrontar-m'hi, tinc la culpa del que em passa, em sento malament*. Vegem exemples d'intervencions davant aquestes creences detectades en diferents casos:

*"no sóc digne de ser estimat pels pares"*

(...)En David està content perquè ha fet un poema d'amor i tots li diem que és molt maco i li valorem. Em diu que el va ensenyar als seus pares i no en van fer cas. Em diu que això ha estat un bon llampec i li dono tota la raó. Li dic que és un poema preciós i ell m'explica el significat del mateix. Li dic que hi ha gent que moltes vegades no sap expressar gaire allò que sent, i que el seu malestar fa que no pugui gaudir de les coses maques. Li explico que una vegada vam anar al Cap de Creus tota una colla, i que hi havia una noia que a

tot li trobava impediments i problemes, i res li anava bé. Una mica més i ens amarga el dia, però jo vaig pensar que jo sí que volia gaudir del dia i que sabia que ella no tenia raó de trobar aquells problemes perquè no eren reals sinó la manera com ella ho vivia. Metàfora de les ulleres. (...)

### *"no valc res"*

(...) Tots el volen perquè és divertit i simpàtic però es queixa que no lliga amb cap noia. La Judith li diu que si en David s'ho creu que és divertit i simpàtic. Ell mou el cap i dubta. Ens diu que sempre ha anat més amb noies que amb nois perquè aquests últims són molt cruels. Ens explica el cas d'un noi que li va treure dos possibles "ligues". Ens diu que la seva mare li diu que el que importa és el que hi ha dins i ell és molt maco i alguna noia ja ho veurà. La Judith li diu a en David que s'imagini l'exterior de la seva casa ideal. Ell ens diu que és la Casablanca, amb jardins, ferraris, noies boniques esperant-lo,... La Judith, amb veu de suspens, li agafa la mà i li diu que ara s'acosta a la porta d'entrada, l'obre i hi troba un interior fosc, una casa bruta, plena de teranyines,... En David fa un gest brusc amb el cap i afegeix que hi fa pudor. La Judith li diu que sí i que de vegades les coses més maques de fora no ho han de perquè ser de dins. Li diu que un savi amic seu un dia li va explicar que en un dels seus molts viatges va conèixer una noia que feia de model i era molt guapa, però tenia un interior molt lleig. Ella li va proposar al savi que es casessin perquè de la seva unió en sortiria un fill que tindria la seva bellesa i la intel·ligència d'ell. Però ell li va dir que no, què passaria si sortís lleig com jo i desagradable i "tonto" com tu? . En David somriu i diu que tenia raó : -"molt bona aquesta". (...)

### *"no sóc intel·ligent (sóc tonto)"*

(...) Li demano per les notes que m'ha dit que les donen avui i em diu que malament, però que ara els seus pares ja no s'enfaden tant. Li dic que a en David no li deu agradar treure males notes i diu que tan li fot (el llenguatge corporal mostra el contrari). Hi ha resistència. Li explico la metàfora dels micos: una vegada allà al zoo de Barcelona hi havia dos micos. A un dels vigilants del zoo i, fins i tot, la gent que hi anava li deien llest perquè feia el que li manaven. En canvi, a l'altre sempre l'havien considerat tonto i ell s'ho creia. Un dia, a un nen no se li va ocórrer res més que posar-los un plàtan a dalt de la gàbia i el mico que tots anomenaven llest vinga a saltar i vinga a saltar, però no hi arribava de cap manera i no obstant no parava de saltar. El mico que li deien tonto s'ho mirava i pensava "com pot ser que el mico llest no vegi que d'aquesta manera no hi arriba, aquí hi ha un pal i podria fer-lo servir". El va deixar saltar una estona però com que va veure que la cosa seguia igual va agafar ell el bastó i va fer caure el plàtan. La gent del zoo van quedar molt parats i des d'aquell dia no li van dir mai més tonto. Perquè tu quin creus que era més intel·ligent? ell diu que el que agafa el pal. Li diem que molt bé. Canviem de tema. (...)

### *"no sóc capaç de decidir"*

(...) Li dic que penso que els amics de veritat no es perden i que de diferents ho som tots i cadascun de nosaltres. Em diu que sí i que d'altra banda això de tenir un únic professor està bé i que si sabés que jo seria la seva mestra ara mateix acceptaria el fet de venir cada dia a l'Hospital. Li dic que no el puc enganyar i que no sé qui seria el seu mestre. Li dic que els canvis sempre provoquen inseguretat i li explico que quan a casa em van proposar de canviar d'habitació jo no n'estava segura i finalment vaig dir que sí i que ara no ho canviaria per res ja que dispo de més espai i tinc un escriptori molt gran. En David em diu que ell està content amb nosaltres perquè l'ajudem i que si ens diu que no, potser semblarà que ens fa un lleig no acceptant l'ajuda.(...)

### *"sóc un desastre"*

(...)Li demano què li agradaria estudiar o fer, i em diu que cirurgia però que s'ha informat i ha d'estudiar molt i és molt difícil i no creu que pugui.(...)

*"tinc por a afrontar-m'hi" - " em sento malament"*

(...) Em comenta que la seva mare sovint li diu que no és un noi gaire sociable. Li demano com és que ho diu i em respon que és perquè de vegades juga tot sol a l'ordinador o li agrada estar a soles. Li dic que sempre hi ha moments en què ens agrada estar sols i pensar les nostres coses. Li explico que a mi m'agrada pintar i de vegades em tanco a la meva habitació durant força estona i que per a mi aquests moments també són importants.(...)

*"tinc la culpa - em sento malament"*

(...) Ell diu que d'acord però que quan veu la seva mare enfadada se sent malament i quan li demana què li han explicat la Judith i la Marta a la sessió li ho acaba dient. La Judith li diu que això són coses nostres i que té tot el dret de no dir-les si no vol. Ell diu que li costa i no sap com fer-ho. Aleshores acordem fer una representació on la Judith fa el paper de David i en David fa de la seva mare. En David adopta una posició corbada amb una mà a la cintura i diu: - a veure fill què heu fet avui? , la Judith diu que ja li explicarà. A casa li va "donant llargues" o bé li diu que han parlat de la motxilla i que cadascú té la seva, o bé li diu que han fet tantes coses que no sabia ni com explicar-les o bé li diu que l'han criticat molt (en to d'ironia),... En David ens diu que quan la mare li digui a veure què farà si el que li diu ella o bé el que li diu la Judith ell pot respondre que la Judith no li fa fer res, tan sols li dóna una opció i ell decideix i escull el que creu que li anirà més bé. La Judith li diu que això està molt bé.(...)

Com podem observar en cada exemple, **la creença d'identitat detectada no és explicitada verbalment** però d'acord amb els paràmetres del Model Humanista - Estratègic **cal anar a detectar el que el llenguatge de les emocions (llenguatge no verbal)** ens diu quan acompanya a aquest llenguatge verbal. És a dir, anar a entendre què hi ha darrera aquelles paraules, el que s'entén col·loquialment per llegir entre línies. Potser costa de veure darrera aquestes argumentacions creences de fons com les anteriors, i es pot dir, que té la raó de dir això o lo altre, però si una cosa està clara en aquest món és que les persones l'únic que volem és estimar-nos i sentir-nos estimats (acceptats, apreciats, reconeguts...) per els altres, i aquest món de les emocions és el que mou el nostre fer. I això és el puntal que mou la resta, i per això és l'origen. I per això és tant important en el diagnòstic - intervenció detectar que cadascuna d'aquestes creences de fons es poden manifestar verbalment per les persones de manera diversa **(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.** 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, i per tant, a qualsevol mena de diàleg verbal per tal de convèncer racionalment a aquesta persona del contrari. Per això, des del Model Humanista - Estratègic s'utilitza com a **eina essencial de la intervenció la comunicació indirecta**.

#### **5.1.1.3.6. El sentiment de culpa.**

Un altre aspecte important en el procediment de diagnòstic i intervenció del Model Humanista - Estratègic és **desmuntar el sentiment de culpa**, que és molt "perillós", i **crea molt malestar emocional**, i el qual condiciona molts dels comportaments, fets i reaccions que les persones exercim al llarg de la nostra vida. Aquest sentiment de culpa pot ser conscient però veritablement n'hi ha un d'**inconscient** i és el que crea més malestar en la persona ja que no trobes cap raonament del perquè sents allò que sents o fas allò que fas. Així, aquest sentiment de culpa és entès com aquell sentiment que té algú després de dir o fer quelcom que creu erroni segons els paràmetres del llinar entre el que està bé o el que està malament, fent que la persona assumeixi un càstig com a mereixedor. Evidentment, això deriva a un augment del dolor psíquic i per tant, en algun moment **pot esdevenir com un comportament emmascarador**. És a dir, el sentiment de culpa és el sentiment més poderós a l'hora de desencadenar tot tipus de conductes emmascaradores de defensa, i per això, és una constant en el procediment de diagnòstic - intervenció abordar qualsevol sentiment de culpa que es detecti, i evidentment, vigilar de forma molt acurada en la intervenció no comunicar el més mínim sentiment de culpa. En ocasions, tenir un comportament que raonadament pot semblar una decisió presa per part de la persona i que realment, en lingüística diria que ho *vol*, en la realitat això és una disfressa ja que actua per un sentiment de culpa encobert i no pas, per una decisió presa i madura. És per totes aquestes qüestions que és molt difícil detectar un sentiment de culpa inconscient, i que és el més gran perill que es pot sentir. Per tot això, des del Model es diu que *el sentiment*

---

*emocional que té més pes en el factor emocional és el sentiment de culpa, és a dir, el sentiment d'haver obrat incorrectament essent mereixedors d'un càstig per haver infringit la llei moral* (Pérez-Álvarez, F; Timoneda, C.; 2000: 284-285). I per tant, es concep que per poder prendre decisions és condició necessària no viure, experimentar, ni sentir sentiment de culpa. Aquest està molt relacionat amb el sentiment d'obligació i aquesta relació consisteix en què darrera de cada obligació o necessitat sentida com a obligació existeix una amenaça de sentiment de culpa si no es compleix la primera. És per això, que en moltes ocasions s'educa als infants jugant amb aquest sentiment de culpa, per tal que aquests facin el que les persones adultes creuen més convenient, entenent que el fet de creure vol dir més maduresa en aquell infant. Evidentment, des de la nostra òptica és totalment al contrari ja que **fer sentir culpable a un altre no crea identitat sinó que crea inseguretat i per tant, un poc creixement personal**. Un dels aspectes que ajuden més a les persones alhora de desculpabilitzar-se davant un sentiment d'aquest estil és donar-los el missatge a través de comunicació indirecta que *és molt diferent ser culpable que ser causant*, diferenciant que la primera hi ha intenció o voluntat de fer un "mal", i en canvi en el segon cas, es produeix un efecte de casualitat sense intenció. Vegem un exemple d'intervenció davant el sentiment de culpa.

(...) La Judith<sup>71</sup> li explica que l'altre dia havia d'anar a sopar a casa de la seva mare i feia tard, la va telefonar però el telèfon estava mal penjat, la mare patia per si li havia passat alguna cosa. Quan va arribar ja li va explicar que havia telefonat i la mare ho va entendre però tot i així li va fer “ un pet de crits “. La Judith li diu si ella va tenir la culpa que la seva mare s'enfadés. En David diu que no. La Judith li diu que el fet que un s'enfadi o no depèn d'ella mateixa i no del que fan els altres. La Judith li diu que la faci enfadar i ell diu que no, la Judith li demana si podria fer-la enfadar i ell diu que depèn. La Judith diu que no s'enfadaria, només si ella volgués. Ell diu que d'acord però que quan veu la seva mare enfadada se sent malament i quan li demana què li han explicat la Judith i la Marta a la sessió li ho acaba dient. La Judith li diu que això són coses nostres i que té tot el dret de no dir-les si no vol. Ell diu que li costa i no sap com fer-ho. Aleshores acordem fer una representació on la Judith fa el paper de David i en David fa de la seva mare. En David adopta una posició corbada amb una mà a la cintura i diu: - a veure fill què heu fet avui? , la Judith diu que ja li explicarà. A casa li va “donant llargues” o bé li diu que han parlat de la motxilla i que cadascú té la seva, o bé li diu que han fet tantes coses que no sabia ni com explicar-les o bé li diu que l'han criticat molt (en to d'ironia),... En David ens diu que quan la mare li digui a veure què farà si el que li diu ella o bé el que li diu la Judith ell pot respondre que la Judith no li fa fer res, tan sols li dóna una opció i ell decideix i escull el que creu que li anirà més bé. La Judith li diu que això està molt bé (...).

---

<sup>71</sup> Ídem 4.

En aquest cas el sentiment de culpa detectat consistia en què si no explicava les coses a la mare, o feia el que la mare li deia llavors aquesta s'enfadava amb ell, i això el feia sentir molt malament. Aquest sentiment de culpa existeix perquè darrera hi ha una creença consistent en *si sóc bon fill no tinc secrets amb la mare*, i per tant, per sentir-se bon fill ha de fer-ho. I amb la intervenció posterior es pretén anar a dir d'una forma indirecta que "per fer enfadar a la mare això no vol dir que es sigui mal fill". A part d'aquest tipus d'intervenció també és important davant aquest sentiment de culpa que la persona cada vegada detecti menys perill quan aquesta es mostra i només ho aconseguirà quan vagi agafant més seguretat amb ell mateix, ja que sentirà que s'hi podrà afrontar, i per tant vagi prenent decisions i configurant la seva identitat personal.

#### **5.1.1.3.7. La presa de decisions.**

Un dels objectius principals en el procediment presentat és la presa de decisions ja que es considera que **exercitant aquesta es van obtenint experiències positives i l'experiència que un mateix és capaç de i per tant, configurant identitat personal**. Aquesta conceptualització i el tarannà de la intervenció emocional queda clarament explicitat en la següent metàfora:

(...)La Judith li demana si ha sentit mai la frase: "el cap em diu una cosa però el cor me'n diu una altra". Ell diu que sí. La Judith li diu que sovint ens demanen coses diferents. La Judith agafa uns fulls i dibuixa una calaixera, li diu que fa uns dibuixos una mica "patateros" i que a veure si sap què és. Ell riu i de seguida diu que són uns calaixos i li diem que molt bé que és el que la Judith pretenia dibuixar. La Judith li explica que les persones és com si dins nostre tinguéssim una calaixera amb aquests calaixos (1er calaix HAS DE..., 2on calaix VULL..., 3er calaix M'AGRADA...), i els anem emplenant amb allò que fem, creiem i ens diuen. Li pregunta quin calaix creu que té més ple. I ell respon que ell té plens el segon i el tercer calaix; que moltes vegades la seva mare li diu que ha de fer una cosa i ell no vol perquè no li agrada. La Judith li diu que el primer calaix, normalment, ens l'emplenen els altres i li explica la metàfora del mosso i del nen petit. Ara imagina't que, no sé, si t'ha passat mai però jo ho crec.. que és com si dins nostre hi hagués un mosso que va dient que has de... però alhora també hi ha un nen petit li diu que m'agrada... i clar, què passa? Doncs que el mosso i el nen es barallaran i en David es trobarà com entremig i potser si només escolta a un i a l'altre no llavors es sentirà malament per l'altre, i clar què pot fer en David? A mi em sembla que si no hi fa alguna cosa és allò de *dos es barallaven i el tercer va rebre*, i què et sembla David qui els pot aturar i pensar què és el que realment vol tenint en compte què passarà després?. La Judith li diu que sempre hem d'omplir el segon calaix si volem estar bé. Li diu que el temps passa i sempre hi ha un ara i automàticament un després i que si sempre fem el que ens agrada sense pensar en el després podem fer-nos mal (...)

Aquest exercici "d'utilització dels tres calaixos" és el que farà que la persona vagi prenent decisions, que ho experimenti, que vegi que té veu i decisió pròpia exercint un efecte d'identitat en si mateix que en definitiva és l'objectiu últim de la nostra intervenció. Evidentment, per poder arribar a que una persona utilitzi amb llibertat la seva decisió per davant dels altres, cal anar realitzant **una intervenció per tal que aquelles creences negatives i el sentiment de culpa no el condicioni per la presa de decisions.**

En moltes ocasions, la lingüística ens juga "males passades" ja que una persona pot utilitzar els termes *vull, he de, m'agrada* verbalment amb un significat però no vol dir que realment sigui amb el contingut que es vol exposar en la metàfora anterior. És a dir, algú pot dir que fa una cosa perquè la *vol* i potser en realitat no és així. Com hem dit anteriorment, que una persona faci el que *vol*, entès com a decisió presa lliurement, cal que no estigui condicionat per creences pròpies i per tant, que tingui alternatives a decidir i fer-ho pensant el que serà millor per ell a la llarga.

Així des del procés de diagnòstic - intervenció es considera molt important la presa de decisions. I per això, **la intervenció va dirigida a que la persona visqui que és capaç de viure sol i sortir-se'n, que pot triar davant de diferents alternatives i no guiats pel sentiment de culpa, que pot anar per davant de les situacions per fer front a les diferents dificultats, i que pot prendre decisions que depenen només d'ell.** És important per anar creant identitat poder prendre decisions a través del pacte consensuat des de les dues parts i l'anticipació d'aquelles situacions que poden crear inseguretat.

#### **5.1.1.3.8. Importància de l'entorn.**

Com ja hem comentat amb anterioritat, en la intervenció psicopedagògica és **imprescindible partir de la interpretació de la realitat que fa la persona** però alhora també és molt important les diferents interpretacions que en fan les persones del seu entorn més proper (pares, germans, avis, companys, mestres...) perquè l'ajuda sigui més efectiva ja que així podrem dur a terme una **lectura diagnòstica que no sigui esbiaixada.** Aquesta lectura és imprescindible ja que es concep que



tot i que la persona és l'eix central de la relació d'ajuda, aquesta com a ésser individual manté unes relacions amb els diferents subsistemes que l'envolten, i per tant, els quals també són propiciadors d'experiències i vivències emocionals i que evidentment, repercutiran en la persona i el seu comportament. Per tot això, diem que el Model de Humanista - Estratègic s'empara en la concepció sistèmica de la Teoria General de Sistemes.

Dins aquests sistemes, segurament el que té més incidència en la infància és la família. Les **relacions familiars que s'estableixen són molt importants i les que més influència tenen en la configuració de la identitat de les persones** quan són infants ja que aquesta s'ha anat configurant a través del contacte i les relacions establertes amb ells. Per això, és important en el cas que **la família accepti el seu paper rellevant en la relació d'ajuda psicopedagògica** com a part incident, i per tant, accepti la necessitat de dur a terme canvis en les relacions familiars establertes, les quals en ocasions poden propiciar l'aparició de comportaments emmascaradors com també el reforçament de molts d'ells. A través d'aquesta acceptació es podrà descobrir quina és la relació que té l'infant amb cadascun dels membres de la família per tal d'ajudar a la desaparició d'aquells comportaments i missatges negatius que propiciïn la manca de l'avançament cap a una identitat més positiva i per tant, més segura.

És per totes aquestes raons que també es dur a terme una intervenció familiar. Per exemple, en els casos presentats en aquesta primera mostra trobem **creences identitat dels pares com:** *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/marit, em sento sol/a, la culpa és meva/nostra.* I **creences emmascaradores com dels pares:** *si no l'ajudés en els estudis no se'n sortiria, 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 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*. 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*. Tal i com deia Darwin (1984) en el seu llibre *L'expressió de les emocions en l'home i en els animals*, quan afirmava *l'existència d'unes emocions innates a l'espècie humana que han tingut la seva utilitat per la supervivència davant el perill*. La resposta que donen aquestes emocions és el que nosaltres entenem per comportament emmascarador, els quals es manifestaran en més o menys mesura en funció de la identitat personal, ja que si la identitat és més insegura la detecció de perill s'activarà més ràpidament que si la identitat és segura.

#### **5.1.1.3.9. L'ajuda psicopedagògica.**

Segurament, aquest anàlisi pot donar peu a una sensació de causa - efecte en el sentit que quan en un altre situació o cas sorgeixi la mateixa creença vol dir que és emmascaradora i per tant, és susceptible de ser desmuntada, però això, no és així ja que nosaltres entenem que una manifestació d'un mateix comportament no ha de ser emmascarador sinó que dependrà d'altres elements com és la comunicació no verbal, la qual ens indicarà les tres característiques essencials per dir que és un emmascarament (exagerat, incongruent i desproporcionat), i conseqüentment la creença emmascaradora que sustenta aquest comportament tampoc es regeix per aquesta causalitat. Un dels principis importants alhora del diagnòstic - intervenció i per tant, en la relació d'ajuda psicopedagògica és la **circularitat**, és a dir, que les situacions es produeixen per varis factors i no per un de sol, i per tant, que la

influència també és múltiple. Aquest principi diu que res succeeix per una causa concreta en termes causa - efecte sinó per vàries, i les quals totes tenen el seu paper rellevant i per tant, les quals cal tenir en compte per igual. Aquest principi va associat al de la flexibilitat, tant imprescindible en la interpretació de les situacions. Per aquests dos principis i pel fet que la família és qui influeix més directament en els infants o adolescents, és la importància d'una coordinació amb aquesta, i d'un procés de diagnòstic - intervenció per tal que aquelles dinàmiques familiars inconscients que s'han produït i que han originat la problemàtica adoptin una altra dimensió establint un tipus de relació entre pares i fills que no reforcin aquells comportaments i creences negatives i que sense adonar-se'n retroalimenten unes a les altres i fan que la situació es mantingui. I evidentment, això passa per un canvi general en les relacions familiars.

Per poder ajudar els casos presentats hem necessitat **arribar a l'origen del seu malestar**. Aquest **roman en el món de les emocions**, dels sentiments i per tant, no entén de raons. És per això, que per ajudar a que una persona es senti millor no serveix de res que li expliquem amb tot luxe de detalls i raonadament el que li passa. Cadascú sap perfectament quin és el seu comportament, el que necessita és que l'ajudem a entendre perquè té aquella resposta automàtica, i que no és degut a que ell sigui així sinó al malestar que està en el seu inconscient i que una persona sola no pot trobar. Per això és molt important en la relació d'ajuda que s'arribi un moment en el que un mateix inductivament s'adoni conscientment del que provoca el dolor inconscientment, ja que si no ens n'adonem del que ens fa mal, no ens en podrem protegir, i ens continuarà ferint, impeding el creixement personal.

Finalment, per tot això, podem dir que el procés d'ajuda es basa en el fet que el psicopedagog creï molta **empatia** amb la persona ja que aquesta possibilitarà la porta d'entrada a les emocions, desactivant la resistència. Aquest clima empàtic propiciarà la confiança mútua en l'ajuda que el psicopedagog pot oferir, i per tant, en el convenciment de la presa de decisions i conseqüentment, la configuració d'una identitat positiva.

### 5.1.1.3.10. La comunicació indirecta.

Si volguéssim que desaparegués un comportament emmascarador mitjançant arguments racionals lògics directes, expressats en un diàleg comunicador directe com a part del procés de diagnòstic - intervenció, resultaria totalment infructuós. Per tant, la **desactivació d'aquests comportaments** 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. És en aquest sentit que podem afirmar que la comunicació indirecta és més directa perquè permet un diàleg sense deformació dels arguments. 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. En aquest sentit, aquesta comunicació indirecta és l'eina que permet el diagnòstic i la intervenció a través de la relació d'ajuda de les creences personals. Un aspecte molt important inherent a la mateixa és que el diàleg mitjançant el qual "ensenyem" altres creences pretén que el nostre interlocutor/a **vagi prenent decisions** en tant que la presa de decisió és l'exercici **de lliure voluntat**. Aquest acte de decidir lliurement és el que suposa una experimentació que portarà a la persona a la creença d'identitat que pot formular-se lingüísticament com "jo sóc capaç".

*Així com diuen Pérez i Timoneda (2000:130) per intervenir utilitzant la comunicació verbal i gestual, és necessari saber en què consisteix el fenomen neurocognitiu de la comprensió dels sabers, des d'allò concret fins allò abstracte si això és possible, però també és necessari saber en què consisteix el fenomen neuroemocional de les conductes de defensa perquè si comuniquem "dolor psíquic", segur que fracassarem en el nostre intent.*

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 comunicació queda desdibuixada en la fitxa tècnica ja que en aquest només s'esmenta el recurs utilitzat i no com es va produir. Per això, volem presentar un exemple on exposem un relat extret del cas presentat en l'annex núm. 5, i la seva presentació en la fitxa tècnica 24, per tal de veure la diferència:

(...) Li demano que si en David pogués demanar un desig a un rei Mag a veure què demanaria deixant de banda coses que puguem comprar en botigues. Ell diu tenir sort. Li explico que ja fa temps quan vaig començar a treballar era l'època de la loto rasca. Li canto la cançó " Rasca el vell, rasca la vella, rasca el mascle i la femella" riu i diu que ja ho recorda. Li dic que m'havia tret el carnet i em volia comprar un cotxe però m'agradava molt sortir i em gastava molts diners en comptes d'estalviar. Li dic que pensava que un dia o altre ja tindria sort i vingia a rascar, vingia a rascar fins que un dia em vaig adonar que la picor no marxava (en David riu) i el que vaig fer va ser començar a estalviar. Ara tinc el cotxe i no ho dec a la sort. Li dic que sovint la sort depèn del que nosaltres fem. M'explica un examen que va fer i diu que de 7 preguntes en va estudiar 4 i van sortir aquestes i va poder treure un 7'5. Li dic que això està molt bé, i li demano si la sort hagués pogut fer alguna cosa si en David no hagués estudiat. Ell diu que no. Li dic si encara demanaria als Reis tenir sort i diu que el que potser demanaria seria pau, amor,... i li dic que això està molt bé i que jo també ho demanaria però que potser els Reis ens dirien que això, sovint, depèn de nosaltres i ho hem d'anar aconseguint a poc a poc. (...)

*El que importa en aquesta vida és la  
sort.*

*No sóc capaç de sortir-me'n sense  
la sort.*

Si analitzem els recursos utilitzats, i presentats en aquestes fitxes tècniques, podem observar que més o menys tots els recursos de comunicació indirecta han estat utilitzats, tot i que potser la que més és **l'acompassament i la metàfora**. Això respon a les seves característiques que es poden utilitzar com inherent en la mateixa tarannà de la conversa, i per tant, de més fàcil accés per el terapeuta. També es dona el cas que davant una mateixa creença emmascaradora s'utilitzen diferents recursos, això respon a la diversitat de situacions i particularitats dels casos ja que en alguns es produeix un canvi més immediat que en d'altres.

Per tot això, diem que la intervenció es basa en la comunicació indirecta, entesa com un tipus de llenguatge que no genera efectes emocionals dolorosos, i per tant, que no s'activen comportaments de defensa. Els recursos utilitzats per tal efecte, ens permeten transmetre unes creences perquè es puguin criticar les creences negatives que tenen d'ells mateixos, i que perpetuen el comportament emmascarador.

Aquesta comunicació indirecta es basa amb la idea que les persones ens comuniquem verbalment però també gestualment. Aquest llenguatge gestual es considera que és el llenguatge de les emocions processat des de l'inconscient essent coherent amb l'estat emocional inconscient de la persona (Timoneda; Pérez, 2000). Per això, s'entén que aquest llenguatge és la fidel realitat de l'inconscient, i per tant, de totes aquelles creences d'identitat que s'hi troben. Així és important saber interpretar el llenguatge no verbal per tal de detectar les creences d'identitat negatives que volem canviar. Aquesta interpretació es basarà amb la congruència o no congruència entre llenguatge verbal i el no verbal.

Així per exemple, ens podem trobar durant una entrevista que una persona ens diu que ella està molt tranquil·la i que no li passa res, però alhora s'està movent constantment, no connecta la mirada, etc. La informació que n'extraurem és que està inquieta i que alguna cosa la preocupa. I hem arribat a aquesta per el seu llenguatge no verbal, que no era congruent amb el llenguatge verbal.

Aquest llenguatge gestual o no verbal és inherent a totes les persones, i per tant, també la transmet el psicopedagog en la relació d'ajuda. Per això, és molt important que aquest es posi al lloc de l'altre persona, l'entengui, i l'ajudi des del seu punt de vista ja que sinó el seu llenguatge gestual pot respondre al comportament emmascarador de l'infant o adolescent, i per tant, activar els seus mecanismes de defensa dificultant la relació d'ajuda. Així tal i com diu Watzlawick (1981), en les relacions humanes ens estem comunicant constantment amb les persones que ens envolten, i per això considera que tota conducta, i no només la parla és comunicació, i tota comunicació afecten la conducta. Per això, diem que tant el que es diu com el que no es diu ho expressem amb el nostre cos, i per tant, és comunicació, i aquesta afecta a la resposta de les persones receptors d'aquesta comunicació.

#### **5.1.1.3.11. Com a conclusió...**

Finalment, m'agradaria concloure aquest anàlisi de la intervenció emocional dient que sembla com si en el camp de l'educació, el **diagnòstic en l'origen**, no fos

practicat de manera sistemàtica sinó que es queda en el primer pas, el diagnòstic sobre el símptoma. Està més que demostrat en el camp de la medicina, que un tractament sobre el símptoma només pot ser paliatiu, i en canvi, que el tractament sobre l'origen o la causa orgànica és més eficaç. I des del Model Humanista - Estratègic es duu aquesta concepció a la vessant psicopedagògica, entenen que totes les conductes són conseqüència d'unes creences o conviccions, i que per tant, aquestes últimes són l'origen. Evidentment, aquestes creences o conviccions en termes reals són originats a través de l'aprenentatge i la vivència emocional que es dona a aquest. 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 creiem 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, es clar. Per això, **es produeix una millora substancial en els casos amb la consegüent 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 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 entenem el diagnòstic i la intervenció educativa com a una funció clau en la tasca del psicopedagog. 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.

Havent realitzat aquesta intervenció emocional, observant la desaparició del símptoma i sobretot, observant una millora en la identitat personal es va passar a la realització d'una segona valoració cognitiva, la qual analitzarem a continuació.

#### 5.1.1.4. Segona valoració cognitiva PASS.

Havent dut a terme la intervenció emocional si observem els quaranta casos presentats en aquesta primera mostra, ens hem adonat que malgrat la comunicació indirecta sembli paradoxal té els seus resultats. D'alguna manera s'ha aconseguit que **l'evolució a nivell acadèmic durant la intervenció emocional sigui positiva**, expressats en termes de "*millora*" o "*bona*" en les fitxes tècniques presentades en els resultats. Aquesta evolució ens corrobora que hi ha una **progressió positiva en la seva identitat personal** manifestant-se en què: s'obrin en les relacions cap als altres, donant-los l'oportunitat de ser ells mateixos, prenen decisions, tenen seguretat en ells, toleren millor els contratemps, són capaços d'estar sols i afrontar els problemes amb positivisme, etc. És en aquest sentit quan parlem que existeix una millora en la seva identitat personal. Aquesta evidència es constata amb la realització d'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>72</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>73</sup> expressant més bona predisposició, motivació, ganes d'aprendre, etc. els quals s'entén que seran propiciadors d'un canvi a nivell acadèmic a posteriori. Des del punt de vista formatiu 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, i per tant, d'una **necessària constatació de l'origen d'aquestes dificultats d'aprenentatge ja siguin per un origen emocional o cognitiu**. 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

<sup>72</sup> Són els que denominem dins el grup de **BONA**.

<sup>73</sup> Són els que denominem dins el grup de **MILLORA**.



L'objectiu primer, segons la nostra visió, 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 madura. Des d'aquest punt de vista cal tenir en compte que el terme educació etimològicament prové de dues arrels *educare* 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).

Des de la Unitat de Neuropsicopedagogia aquest és un fet constatable, i així ens hem trobat en casos en què durant o després de la intervenció emocional es produeix la millora considerable del nen/a tant a nivell de rendiment acadèmic com d'actitud però alhora des del centre 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 dificultant la intervenció feta fins al moment. És en aquest moment quan parlem amb el professorat i 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 sortit 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 compren 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 vindran un cop aconseguit el primer pas.

En la primera valoració cognitiva d'aquesta primera mostra apuntàvem una sèrie d'observacions que ens indicaven com a través dels resultats obtinguts la distribució dels processos cognitius en la majoria dels casos no justificaven les dificultats d'aprenentatge explicitades en el motiu de la demanda, pròpiament només per unes mancances cognitives que dificultessin la consecució del ritme acadèmic, arribant al punt en què en termes de mitjanes tots els processos es trobaven dins la normalitat estadística. En aquesta segona valoració cognitiva observem com aquesta distribució ha variat positivament (**taula 4.1.3**) ja que **han augmentat les puntuacions obtingudes** i per tant, hi ha més puntuacions dels processos que entren dins la normalitat. Així, totes les mitjanes estadístiques es troben dins la normalitat estadística, essent el procés cognitiu de l'atenció el que obté una puntuació més baixa (89,26) seguit de molt a prop per el procés de seqüencial amb una mitjana de 91,50 i per el procés de planificació amb un 93,38. El procés cognitiu que obté una mitjana més elevada és el simultani, així doncs, sembla evident que la puntuació màxima (129) adquirida en qualsevol de les escales dels processos hagi estat en aquesta precisament. Com podem observar en aquest perfil els valors que obtenen una puntuació més baixa és l'atenció i el seqüencial diferenciant-se clarament dels altres dos. Essent una característica, que en cap cas concret ha empitjorat les seves puntuacions estàndard en la segona valoració cognitiva respecte de la primera. Evidentment, no volem dir que si en la primera valoració cognitiva hi havia nou casos amb un procés per sota la normalitat i ara n'hi ha set, aquests últims siguin els mateixos casos que en la primera valoració ja que alguns d'aquests nou primers han passat al primer grup de cap procés per sota la normalitat estadística. I així han anat

pujant la resta de casos, o mantenint-se, però en cap cas hi ha hagut un empitjorament en els seus processos cognitius.

Aquest fet que ens confirma l'evolució positiva explicitada per part dels professionals de l'educació més propers als infants o adolescents. Aquesta realitat passa en trenta un dels quaranta casos presentats, els quals són atribuïbles a aquells casos en què la seva evolució acadèmica ha estat considerada com a bona. I els nou restants són els considerats com que la seva evolució millora. I per això, en aquests trenta-un casos les dificultats d'aprenentatge inicials han desaparegut substancialment, i en els restants hi ha una millora molt positiva ja que la predisposició i canvi d'actitud ha estat constatada però encara els cal un suport escolar. Així doncs, utilitzant termes metafòrics podríem dir que en tots els casos *s'ha tret el fre a l'accelerador del seu ferrari, i ara ja poden utilitzar el ferrari que tenen.*

#### **5.1.1.4.1. Processos cognitius PASS modificables.**

La Teoria PASS de la Intel·ligència (Das, Naglieri i Kirby, 1994) considera 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 canviaible, modificable, i per tant, susceptible de millorar el seu rendiment duent a terme una intervenció per millorar el perfil cognitiu.

En aquests termes, parla d'una intervenció cognitiva, però amb els resultats obtinguts en aquesta primera mostra podem veure com també és extrapolable a una intervenció emocional.

Aquest fet es corrobora en aquesta mostra (**taula 4.1.5**) on s'observa una **milloria substancial en la distribució dels processos cognitius**. Així trobem com en alguns casos si en la primera valoració es trobava dins la normalitat després en la segona es troba per sobre d'una desviació estàndard i per tant, per sobre la normalitat estadística (puntuació superior a 115). Si ens hi fixem més detalladament aquest fet ho trobem en el procés de planificació en els casos núm.1, 24; en el procés de simultani en els casos núm.21, 26, 29; en el procés d'atenció en el cas núm.24, i en el procés seqüencial en el cas núm.7 i també trobem altres que ja estaven per sobre i s'hi mantenen com són els casos núm.10, 23, 24, 31, 37 tots ells

en simultani menys l'últim en planning i simultani. Segurament, aquests últims casos en què les puntuacions són elevades ja en una primera valoració, són els que criden més l'atenció pel fet que es produïssin dificultats d'aprenentatge tenint unes puntuacions cognitives amb aquestes característiques. Aquests són els casos on es manifesta més explícitament el que ja hem comentat amb anterioritat, **les dificultats d'aprenentatge no tenen perquè tenir sempre un origen cognitiu.**

Així per exemple fixem-nos amb el cas núm.10. En aquest cas ens trobàvem amb una demanda de problemes de rendiment escolar i de comportament. El fet era que tenia un diagnòstic previ on s'explicitava una superdotació segons WISC-R de molt superior (QI=145) però presentava greus problemes de rendiment escolar. Havent realitzat les dues valoracions cognitives podem observar com els seus processaments es troben dins la normalitat però amb clara diferència de la planificació que està clarament descompensada en relació a la resta. Aquests fets ens indiquen que no perquè una persona tingui uns processaments cognitius molt elevats significa que els sàpiga utilitzar a la pràctica de la millor manera i fins i tot, en moltes ocasions que els utilitzi (vegeu també cas núm.37) i on es fa evident que **per tal d'obtenir uns bons resultats acadèmics no només és important la vessant cognitiva sinó també la vessant emocional.**

Un altre aspecte significatiu a destacar del que es pot analitzar en aquesta **taula 4.1.5** 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 (franges de 15 en 15) esdevenint una millora significativa. Així, això es dona, per exemple, en el procés cognitiu de planificació en els casos núm.1, 3, 4, 5, 11, 12, 15, 16, 24, 28, 30 i 39. 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 vint-i-dos dels 40 casos milloren significativament, entre d'altres que també milloren però en menor grau.

Aquesta millora queda constatada estadísticament en la **taula 4.1.6**, on l'augment considerable que s'ha produït en el procés cognitiu de la planificació passant d'una

mitjana de 88,30 en el primer DN:CAS, a una mitjana de 93,38 en el segon DN:CAS, essent una diferència de 5,08 i, per tant, estadísticament significativa ( $P=0'0005$ ). Els altres resultats són molt superiors a 0'05, i per tant sense significativitat estadística. 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. Trobem com el que menys varia és el seqüencial com ja s'ha anat observant ja que es considera que és el procés cognitiu menys susceptible a intervenció. En aquest cas, el simultani i atenció tampoc varien significativament, tot i que, sobretot en el cas del procés simultani trobem casos en què sí s'ha produït, això ho atribuïm en què molts nens quan existeix un bloqueig emocional no saben com utilitzar el procés que més bé li vagi però en desaparèixer aquest, llavors també es produeix un canvi ja que la planificació ajuda a la millor utilització dels altres processos cognitius, i directament al procés cognitiu predominant de la persona.

Cal tenir en compte que el simultani degut a que és el procés que en la població de les comarques gironines estudiada<sup>74</sup> hi té un predomini respecte als altres processaments, i a més també considerem que els èxits a l'escola a nivell acadèmic per part del infant o adolescent ha anat repercutint en l'exercitació cerebral del simultani. Diríem que és *com el peix que es mossega la cua* ja que a mesura que es va agafant identitat personal alhora s'adopta més confiança en tots els aspectes i entre ells, l'aprenentatge, i això també fa que es vagin obtenint més èxits, i aquests ajuden a anar configurant més confiança i així successivament. Això ens corrobora la **flexibilitat de la intel·ligència** i que cal no adoptar un paper estàtic i etiquetador en el sentit negatiu d'aquesta. Considerem que el fet que la planificació és la que es veu significativament millorada és per vàries raons, entre les quals apuntem que la planificació esdevé la porta entrada a la resta de processos, sense planificació no podem fer "res". És com *si un cop oberta la caixa d'eines és el que ens ajuda a saber quines triar*.

Aquesta significativitat i millora de la planificació també s'observa clarament en la **figura 4.1.3**. I alhora també podem observar com en la segona valoració cognitiva la

<sup>74</sup> TIMONEDA, C; PÉREZ-ÁLVAREZ, F (2001): "Validación factorial del DN:CAS / PASS en la población catalana" in VVAA: X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y evaluación educativas en la sociedad de conocimiento. Ed. AIDIPE, Universidad de A Coruña. pp.79-84

planificació i l'atenció obtenen resultats clarament diferenciats cosa que no es donava en la primera valoració cognitiva. Aquest fet ens corrobora el que anteriorment hem comentat de la **diferenciació factorial entre la planificació i atenció**, tal i com esmentava Lúria (1963), i tal i com van demostrar Das i Naglieri (1997) en un estudi realitzat on després d'una intervenció es produïa en el grup experimental una milloria significativa en la planificació i no en l'atenció, i per tant, que les argumentacions elaborades entorn a la confusió de posar-los en un mateix sac són equivocades. Per tant, és de destacar la importància de la seva diferenciació alhora d'entendre els processaments cognitius, i en definitiva, el que més importa que és la seva aplicació pràctica en el món educatiu.

Així doncs, totes aquestes dades ja ens comencen a apuntar que **s'ha produït una millora substancial en les puntuacions obtingudes dels processaments cognitius PASS després de la intervenció emocional**. Aquest fet evidencia clarament la flexibilitat d'aquests processos. I per tant, tal i com diu la Teoria PASS de la Intel·ligència, aquesta **no es estàtica sinó que és susceptible de millora**.

#### ***5.1.1.4.2. La incidència de l'emoció en el procés cognitiu de la planificació.***

**La incidència de la intervenció emocional s'explicita en el procés cognitiu de la planificació.** Per tant, podem dir que el rendiment cognitiu que millora de manera estadísticament significativa és la planificació en concepció PASS, després d'una intervenció emocional en els termes establerts segons la Teoria dels Comportaments Emmascaradors.

El procés cognitiu de planificació té incidència en avaluar la capacitat per processar informació d'una persona, els processos de **planificació són necessaris quan una prova exigeix prendre decisions** sobre la manera de resoldre un problema, executar un mètode, activar processos d'atenció, simultanis i seqüencials, supervisar l'eficàcia del mètode, i modificar el mètode en la mesura del que sigui necessari (Das, Kar, Parrilla, 1998). És per això, que 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.

I per tant, aquest prendre decisions només es pot realitzar quan una persona té una identitat personal segura i madura, i és en aquests termes en què la intervenció emocional ajuda a aquesta presa de decisions i, per tant, a obtenir una millor planificació. La seguretat et permet equivocar-te i rectificar, permet pensar en el després, i tot gràcies a l'obtenció d'una identitat positiva.

Aquesta relació ens ajuda a concebre la idea que **l'emoció i la cognició tenen una interrelació transaccional i mútua en el procés cognitiu de la planificació**. I és precisament per aquestes situacions que un mateix li resulta complicat planificar, i en definitiva prendre decisions, en moments on el malestar emocional es fa més palès. Així per exemple en el moment en què la parella ens deixa o quan t'assabentes de la mort d'un parent proper o reaccions davant una situació que té un alt grau d'emotivitat o qualsevol situació en què l'estat emocional és neguitós i dificulta qualsevol acte, la planificació i el neocòrtex queden relegats a un segon pla. Així ens trobem en situacions on la reacció davant el perill no pot ser planificada, ja que tal i com diu LeDoux (1999), la resposta donada davant el perill no és processada per el neocòrtex (zona cerebral on s'ubica la planificació) sinó que té una via directa a l'amígdala la qual proporciona la resposta immediata davant el perill, que no sempre vol dir la millor opció. És el cas per exemple, *d' un nen que un dia van anar amb tota una colla d'amics al riu a nedar, de sobte a un d'aquests el sorprèn un remolí i un amic es tira a rescatar-lo amb la conseqüència que tots dos cauen dins remolí i moren. Aquest amic va actuar amb una resposta emocional immediata*. I per tant, podem dir que el còrtex cerebral es posa al servei de les estructures subcorticals que processen el dolor psíquic. Si entenem que la planificació cognitiva conscient es situa en el neocòrtex prefrontal, no resulta descabellat entendre l'activitat de control inconscient com un programa o processament similar autònom regulador de les conductes inconscients entre les que es troba la conducta de defensa davant el perill (LeDoux, 1993). En moltes ocasions davant aquesta conducta de defensa que si és exagerada, incongruent o desproporcionada és emmascaradora, trobem respostes de defensa que no poden utilitzar la planificació ja que el malestar emocional que les ocasiona és processada per l'amígdala i per tant, amb absència de processament cognitiu conscient. És el cas per exemple, de les respostes d'impulsivitat i agressivitat, tant inherents actualment en molts comportaments d'infants i adolescents, que en definitiva són respostes que

estan expressant un malestar emocional.

Si busquem podem trobar molts exemples en els quals **l'emoció s'activa i no deixa actuar a la cognició**, i principalment, a la planificació. Estem parlant de situacions com: quedar-se en blanc davant examen o conferència o oposicions malgrat vagis ben preparat, algú que es posa a estudiar i sent un neguit que no es pot concentrar i ho deixa sense poder pensar amb les conseqüències, una mare que va molt atabalada i s'oblida d'anar a buscar el fill a l'escola, quan has de pujar a casa mil vegades perquè t'has oblidat diferents coses (primer la cartera, després claus del cotxe, etc...), quan ets sentit intranquil i saps que has de fer moltes coses però acabes la tarda mirant la TV o perdent el temps, i altres. Però també es denota aquesta interrelació en aquelles situacions en què un mateix pot anticipar situacions que poden succeir, fet que farà que posteriorment aquestes situacions siguin menys doloroses que si no s'anticipessin, que en definitiva és una forma de planificació.

#### ***5.1.1.4.3. Efectivitat de la intervenció emocional en les dificultats d'aprenentatge.***

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 altre com succeïa també en la primera valoració cognitiva. 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. Fet que justificaria que les seves dificultats d'aprenentatge hagin anat desapareixen i en els altres casos, tot i que, continuen existint certes dificultats el component emocional ha millorat substancialment ja que l'actitud, la predisposició davant les tasques ha canviat substancialment. Diríem que en aquests últims casos arribats a aquest punt la prioritat emocional inicial ja deixa d'existir, evidentment, aquests últims casos on existeix un component cognitiu que dificulta els seus aprenentatges, són casos en què després de la intervenció emocional caldria orientar la intervenció



a lo cognitiu, i serien casos en què respondrien a una intervenció a l'estil de la segona mostra<sup>75</sup>.

Evidentment, considerem que aquesta **efectivitat de la intervenció emocional produïda es dóna en gran part al bon diagnòstic previ**, caracteritzat per ser un diagnòstic en l'origen. En aquests casos l'origen es va considerar emocional i així s'ha demostrat amb els resultats obtinguts.

I per tant, comencem a apuntar que es confirma el primer objectiu de la recerca, i podem concloure dient que **la intervenció emocional és eficaç per millorar el rendiment cognitiu**, malgrat no hi hagi una intervenció cognitiva, millora el rendiment escolar degut a l'assoliment d'una identitat personal madura produint una millora en el procés cognitiu de planificació. Sempre tenint en compte, que la intervenció emocional es produeix amb els paràmetres establerts per la Teoria dels Comportaments Emmascaradors, i per tant, sota el Model de diagnòstic - intervenció Humanista - Estratègic, i per tant, que la eficiència de la intervenció emocional la podem confirmar d'acord amb aquest procediment.

---

<sup>75</sup> Veure annex núm.8.

### **5.1.2. Referent al segon objectiu.**

En segon terme, en la present recerca es pretén analitzar la relació entre processaments cognitius PASS i els efectes de la **intervenció cognitiva** segons la Teoria PASS de la Intel·ligència, realitzant una valoració cognitiva PASS per poder determinar quin és el procés cognitiu de cada subjecte; aplicant una valoració en termes de processament cognitiu a través de la realització d'una intervenció psicopedagògica cognitiva continuada basada amb el **programa cognitiu P.R.E.P.** (PASS Reading Enhancement Program) en termes establerts segons la Teoria PASS de la Intel·ligència; comparar els processos cognitius abans i després d'una intervenció cognitiva mitjançant un procediment estandarditzat en una mostra significativa de trenta casos; i finalment, comparar els diferents resultats obtinguts per tal d'establir l'existència del component emocional en els processos cognitius PASS. Així doncs, passem a analitzar tots aquells aspectes que considerem rellevants entorn a aquests objectius.

#### **5.1.2.1. Selecció de la mostra.**

Com ja hem pogut observar en el marc teòric i en la primera mostra, l'assistència realitzada en la Unitat de Neuropsicopedagogia consisteix en el desenvolupament d'una intervenció psicopedagògica en termes del Model Humanista - Estratègic en infants i adolescents amb edat pediàtrica que presentin alguna problemàtica que sigui objecte d'ajuda com poden ser psicossomatismes, dificultats d'aprenentatge, problemes de comportament, etc. i que repercuteixin a l'infant o adolescent en la seva estabilitat emocional.

En aquesta mostra, degut als criteris de selecció previs, ens trobem davant una tipologia de subjectes que responen a unes característiques comunes, tal i com s'ha esmentat en la metodologia, i que són: trobar-se en una franja d'edat d'entre 5 a 14 anys, ja que són edats compreses en la franja d'edat (5 a 17 anys) de la bateria de valoració cognitiva utilitzada en aquesta recerca, i alhora perquè correspon a l'edat pediàtrica dels casos als que la Unitat pot atendre i donar resposta; tenir la certesa

que **les dificultats d'aprenentatge tenen un origen cognitiu; que el motiu associat de la demanda respongués a problemes emocionals;** i finalment, havent fet un primer diagnòstic per part de la UNPP es determinés la prioritització d'una intervenció cognitiva.

#### **5.1.2.1.1. Característiques dels casos.**

Com ja hem comentat amb anterioritat, en aquesta mostra els casos tenen unes característiques comunes però evidentment, dins d'aquestes també trobem particularitats que ens semblen importants esmentar.

Si tenim en compte els casos seleccionats<sup>76</sup> per aquesta mostra trobem com podem parlar d'una mostra en què la franja d'edat es concentra bàsicament entre els 8 i 10 anys (vint casos), i per tant, coincideix força a **l'edat de l' "esperança"** comentada en la primera mostra. En la Unitat de Neuropsicopedagogia la intervenció cognitiva no és tant present com la intervenció emocional, és a dir, tenim un volum més elevat de casos que responen a les característiques de la primera mostra que no pas d'aquesta segona. Ara bé, la tasca realitzada ha estat contrastada amb eficiència. Per això, podem dir que en aquest tipus de població, tal i com passava en la primera mostra, les demandes solen iniciar-se quan els infants es troben en l'etapa escolar de passar del cicle inicial al cicle mitjà (i per això, els cursos d'aquests casos de la segona mostra es concentren majoritàriament entre tercer i sisè de primària). I per això, és en aquests moments on es comencen a evidenciar més clarament les diferències en el rendiment escolar per part dels infants, amb la repercussió afectiva que aquestes poden comportar. Així ja no només és obtenir uns resultats acadèmics negatius sinó que a més l'infant s'acaba sentint *que no és capaç, que no se'n sortirà mai, que ell és tonto, que no pot canviar*, etc. i amb la conseqüent, influència negativa per la identitat personal.

Per això, és lògic observar com la mostra que es caracteritza per la demanda de dificultats d'aprenentatge també hi tinguin associat problemes emocionals ja que **les persones som un tot i no ens podem desglossar diferenciant completament entre la cognició i l'emoció, ja que són parts de la mateixa persona.** I per això,

és important recalcar que tot i que, la intervenció sigui cognitiva abans que res l'infant és persona, i per tant, no hem de perdre de vista la importància en la relació d'ajuda de l'establiment d'un clima d'empatia on l'infant es senti lliure per prendre decisions i on pugui anar creant moments d'experiència positiva que l'ajudi a la configuració d'una identitat més positiva. La identitat, com ja hem vist, és com es veu un mateix i les creences que es té d'un mateix en la seva globalitat, és a dir, en tots els àmbits en què es mou la persona. I per això, diem que **la identitat és una i única**, i no podem caure en la concepció que diferents identitats de la mateixa persona. Així, a vegades es diu que una persona té una identitat positiva en l'esport perquè obté molt d'èxit però la té negativa en els estudis perquè fracassa. Des de l'òptica del Model Humanista - Estratègic s'entén que la identitat és una i única, ja que la persona també és una i única, caracteritzant-se per formar-se a partir de creences positives i negatives d'un mateix, les quals seran les que diferenciaran la resposta davant de les experiències.

Així, en la segona mostra trobem que en algun moment o altre de la seva trajectòria escolar, la meitat dels casos ha repetit curs o cursos, i on tot ells, han passat en algun moment o altre per alguna aula d'educació especial, se'ls hi ha fet una adaptació curricular, han fet reeducació o reforç escolar. O sigui, en definitiva, a nivell emocional s'han sentit diferents de la resta de companys, com era el cas de la primera mostra, però amb la diferenciació que en aquests casos tot i haver un component emocional important no es considera prioritari i per tant, el diagnòstic dirigeix la intervenció cap a una vessant cognitiva. Aquest tipus d'intervenció cognitiva es pot realitzar de diverses maneres i seguint diferents teories i estils d'aprenentatge. Des de l'òptica en què enfoquem aquesta recerca considerem rellevant concretar la importància d'entendre la concepció PASS de la Intel·ligència per tal que posteriorment es pugui dur a terme una intervenció en aquests termes, amb **l'objectiu principal que la persona conegui quin és el seu perfil cognitiu**, l'investigui i trobi per ell mateix aquelles estratègies que l'ajudin a una consecució positiva de les tasques proposades.

---

<sup>76</sup> Veure annex núm. 11.2

### 5.1.2.1.2. *Les dificultats d'aprenentatge.*

"Una òptica constructivista de l'aprenentatge escolar comporta que la intervenció pedagògica s'hi ajusti, i per tant, que es concreti amb actuacions que hi siguin coherents. Així doncs, els plantejaments constructivistes en els quals es basa el currículum determinen la necessitat d'adaptar els mètodes d'ensenyament a les característiques individuals dels alumnes (...) es tracta d'afrontar l'atenció a la diversitat a través de l'ensenyament personalitzat per afavorir la construcció de coneixement per part dels alumnes. La forma d'arribar a l'ensenyament personalitzat no suposa un tractament específic i diferenciat per a cada alumne/a sinó trobar formes metodològiques i didàctiques diverses a través de les quals cada alumne pugui accedir a l'objecte d'aprenentatge des de les pròpies característiques individuals." (p.16: paràgraf 9). CURRÍCULUM EDUCACIÓ PRIMÀRIA del nou sistema educatiu. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

La conceptualització de les dificultats d'aprenentatge és molt diversa en funció del marc teòric amb el qual es fonamenti tota l'acció de l'aprenentatge. Des del Model de Diagnòstic i Intervenció (Timoneda, Pérez, 1997) es concep que un nen/a **presenta dificultats d'aprenentatge quan aquest o aquesta no segueix el currículum que li pertocaria per la seva edat amb un diagnòstic previ i contrastat amb els professionals de l'escola** o l'institut corresponent. Aquest no seguir el currículum es produeix principalment, per el desconeixement del propi perfil cognitiu de la persona, i per tant, per la manca d'estratègies que li siguin útils segons aquests. És aquí on per el Model Humanista - Estratègic es presenten les dificultats d'aprenentatge i per tant, on cal fer especial incidència a través de la intervenció cognitiva, explicada posteriorment.

### 5.1.2.1.3. *Qui fa la demanda.*

Tal i com passava en la primera mostra, s'observa cada dia a la consulta de la Unitat de Neuropsicopedagogia que en el gran nombre d'ocasions **les persones que fan la demanda són les mares** i, les quals posteriorment acompanyen diàriament al fill/a a la consulta.

Com ja hem dit, el motiu de la demanda és variat però en la majoria de casos on hi ha problemes escolars, darrera existeixen altres tipus de problemes associats de caire emocional. És evident, que per formar part d'aquesta mostra era prioritari un motiu de la demanda de dificultats d'aprenentatge, amb problemes emocionals associats. Malgrat això, és curiós 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 donant-los una gran importància, relegant els altres a un segon terme, tot i que també afecten a la qualitat de vida d'aquests nens/es. Però com que aquests no són tant manifestos, ni se'ls troba una raó tan lògica, llavors sembla com si no es pogués acceptar la seva realitat com un problema.

### 5.1.2.2. **Primera valoració cognitiva PASS.**

(...) Li dic que no sé si li ha passat mai, però jo quan tenia més o menys la teva edat, a l'escola vam començar a fer exàmens però ningú ens havia dit com estudiar. Així que un dia, li vaig preguntar a la noia que va treure més bones notes com ho feia per estudiar i em va dir que s'ho llegia dos o tres vegades i que ja s'ho sabia. Jo vaig fregar-me les mans i vaig pensar que era perfecte, i que ho faria així i trauria moltes bones notes. Però clar, què creus, va passar? Ella em diu que no. Li dic que té tota la raó, i que després jo em vaig sentir malament perquè em pensava que el problema era jo. Però saps què passava? Que a mi ningú em va explicar que tothom té un cervell diferent i que aquesta noia li funcionava per com era el seu cervell, però a mi em funcionaven altres coses i calia que jo les descobrís. (...)

Des de la Teoria PASS de la Intel·ligència es concep que cada persona té uns processos cognitius individuals, i per tant, que cal partir d'aquests alhora d'entendre la seva manera de processar la informació i conseqüentment, alhora d'aprendre. Aquesta idea xoca amb les concepcions tradicionals de la intel·ligència on la capacitat intel·ligent és estàtica. En el món educatiu actual, es considera que l'aprenentatge és un dels aspectes més importants alhora d'obtenir un bon rendiment escolar. És a dir, és com si es pensés *que un nen té en el cervell com un dipòsit d'aigua que determina la seva capacitat però també es creu que es pot trobar la manera que aquesta aigua sigui aprofitada al màxim*. En canvi des de la Teoria PASS de la Intel·ligència no creu en termes de capacitat, però utilitzant el mateix símil podríem dir que aquest dipòsit és flexible pot variar el tamany, grandària, forma, etc. i sempre s'hi pot anar afegint aigua. I per tant, **intenta fugir del terme normalitat de la intel·ligència**. Així fent aquesta primera valoració cognitiva es pretén partir de la realitat del subjecte sense l'establiment d'una normalitat cognitiva. És en aquest sentit que ens ajuda explicar la metàfora presentada en les línies anteriors, ja que així ajudem a criticar una de les creences més arrelades als nens: *la intel·ligència és una, i jo no la tinc*. I per tant, el missatge que transmetem és que la persona conegui quin és el seu perfil cognitiu,

l'investigui i trobi per ell mateix aquelles estratègies que l'ajudin a una consecució positiva de les tasques proposades.

#### **5.1.2.2.1. Distribució dels processos cognitius PASS.**

La distribució dels quatre processos cognitius PASS és del tot versàtil podent observar que en cap cas es repeteixen les mateixes puntuacions, i per tant, essent cada valoració cognitiva diferent de qualsevol altre. Fet que ens ratifica que cada persona és diferent cognitivament, tot i que, es poden assimilar.

Si tenim en compte, que en cadascuna de les diferents mostres un dels requisits importants de selecció eren les dificultats d'aprenentatge, i tenint en compte que en aquesta segona mostra aquestes dificultats són el principal motiu de la demanda, i on adopten un paper més rellevant. Si analitzem els resultats obtinguts en la primera valoració cognitiva, ja podem observar com **la distribució dels processos cognitius (taula 4.2.1)** en la meitat dels casos (deu tenen dos processos per sota la normalitat; dos casos tenen tres processaments per sota i finalment, quatre casos tenen tots els processos afectats) **ja justificarien aquestes dificultats d'aprenentatge** pròpiament per unes mancances cognitives que dificultessin la consecució del ritme acadèmic.

Per tant, podem observar com més de la meitat dels casos tenen dos o més processaments per sota de la normalitat justificant, tal i com diu Das (1975), les dificultats d'aprenentatge en els seu rendiment a una mancança cognitiva. La resta dels casos en què es dona un o cap processament per sota d'una desviació estàndard però dins la normalitat estadística, considerem que les dificultats d'aprenentatge es presenten per la gran **descompensació** del processament inferior en respecte a la resta, dificultant així l'aprenentatge (vegis per exemple el cas núm.3), i coincidint en aquests que el processament més afectat és el seqüencial, el qual esdevé molt important alhora dels aprenentatges acadèmics (per exemple en la lectura i escriptura, en qualsevol tasca que s'hagi de fer pas a pas, o quan cal anar seguint el

que diu el professor i anar-ho estructurant). Per explicar aquesta situació ho fem a través de comunicació indirecta<sup>77</sup> amb una metàfora:

(...) És com si el cap fos un ordinador que dins hi té quatre programes dels quals pots utilitzar més o menys els que necessitis en un cert moment. I no és tant important com entra o surt la informació de l'ordinador sinó què hi passa aquí dins. I això és el que pretén fer precisament aquesta nova manera d'entendre la intel·ligència saber com són aquests programes i en què els podem ajudar perquè la informació surti com vulgui l'ordinador i no la impressora. Explica quins són aquests quatre programes: *planificació, atenció, simultani i seqüencial*. Els hi diu que entenem la planificació com aquella manera d'aprendre que ens ajuda a pensar què volem fer i com podem arribar a fer-ho, de quines maneres (si n'hi ha una, varies...), i triar... i si veiem que allò no ens va prou bé rectificar, etc... ho sigui pensar les coses abans de fer-les. La atenció és aquell que ens ajuda a estar pendent d'allò que en el moment per nosaltres és més important, no sé potser estic parlant amb algú i m'és més interessant mirar una mosca que passa i ho farà... o no sé... si per exemple esclata una bomba segurament no continuarem parlant com si res sinó que mirarem què ha passat i depèn de com potser correrem i ni ens direm adéu, somriem. El simultani, aquest nom tant raro és el que ens ajuda a aprendre de manera global, relacionant les coses entre elles, posem l'exemple d'un quadre que per entendre'l ho hem de mirar tot en general, i després anirem a lo més concret. I l'últim és el seqüencial que ens ajuda a aprendre seqüència a seqüència, és a dir, de lo concret a lo general, i entendre que una cosa va darrera de l'altre sinó perquè hi tingui cap relació. I el que passa és que en el cas d'en Joan hi ha una descompensació entre aquests, i sense adonar-se'n vol utilitzar aquell programa que li resulta més complicat, i si us sembla bé nosaltres l'ajudarem a fer servir eficaçment els seus programes(...)

Quants cops alguns de nosaltres no ens hem trobat que veiem com hi ha una persona de la classe que treu més bones, i anem a preguntar-li com ho fa, ho provem i no ens funciona?. Això vol dir, que com que cada cervell és diferent a l'hora de l'aprenentatge també serà diferent i per tant, cal descobrir com aprendre de la millora manera segons *la caixa d'eines* que tinguem.

#### **5.1.2.2. Diversitat de perfils cognitius PASS.**

La distribució dels processos cognitius es pot constatar clarament si observem una tendència general vers cap a un estil de perfil cognitiu (**figura 4.2.1**) d'acord amb les mitjanes aconseguides. Ara bé, si concretem en cada cas (**taula 4.2.1**) es pot observar que tots s'aproximen a aquest perfil però cap d'ells obté les puntuacions tan uniformes entre elles. Esdevenint que la intel·ligència o processaments cognitius (en concepció PASS), com ja s'ha reiterat, no són mesurables amb tant sols uns números, sinó que vol dir molt més: que **cadascú té un perfil cognitiu i on és**

<sup>77</sup> La intervenció emocional realitzada s'analitza profundament més endavant.



**important acceptar com són, conèixer-los**, saber quines estratègies seran més eficients per mi, etc. I per tant, de la importància d'una lectura individualitzada per a una major eficàcia en la intervenció cognitiva.

Si bé, ja en la primera mostra apuntàvem la importància d'aquesta lectura individualitzada, en aquesta segona mostra adopta un paper encara més rellevant, ja que la valoració cognitiva PASS ens aportarà aquella informació necessària per a la millor orientació de la intervenció cognitiva. Cal tenir en compte, que aquesta intervenció cognitiva s'ha realitzat amb el programa PREP i per tant, basat amb la Teoria PASS de la Intel·ligència, i alhora per dur a la pràctica totes aquelles informacions que ens aportava el DN-CAS (Das, Naglieri, 1997) sobre el processament cerebral de la informació. I per això, serà important detectar qualsevol informació rellevant durant la passació d'aquest test per tal que el PREP sigui més efectiu ja que cal tenir en compte que en **el moment d'afrontar-nos a un aprenentatge és important saber quines eines ens són més útils**, i per això, de la importància d'identificar el predomini d'unes o altres.

En la majoria de perfils cognitius de la mostra, hi ha una **desigualtat clara entre els quatre processos**, però observant 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. Aquest predomini sol ser entre el procés cognitiu simultani i el seqüencial (Das JP, Kirby JR, Jarman RF. , 1979).

Es diu que hi ha un processament simultani quan el subjecte processa la informació d'una manera global, holística i visual donant un sentit a tot i no a les parts. El **processament simultani adquireix coneixement de la informació, "com un tot"**, és a dir, integrat (vist i recordat en el espai) i per tant, equival a ser percebut amb totes les seves interrelacions (Das JP, Kirby JR, Jarman RF. , 1979).

Un processament simultani té lloc quan per exemple mirem un quadre i el contemplem en la seva totalitat. En el camp educatiu, seria per exemple: entendre les idees centrals d'una història, comprendre significats, habilitats per utilitzar diagrames i esquemes, etc. Es serveix de l'espai físic o imaginat per la seva elaboració. L'acte del processament simultani requereix la utilització de la *memòria a llarg termini*, que li

permet establir les relacions de les parts amb el tot conegut, i com a tal és equiparable a la unitat (un codi = una unitat) i per tant, només ocupa un espai en la memòria de treball a curt termini, el que suposa molta informació en poc espai. És important tenir en compte, que el tipus de processament és independent que la prova sigui presentada per via visual o verbal - auditiva, independentment, fins i tot, que la informació que es presenta sigui en forma seqüencial o simultània.

Es parla de **seqüencial quan implica seqüencialitat, temporalitat, donant sentit a les parts i no a la totalitat** (Das JP, Kirby JR, Jarman RF. , 1979). En la seva aplicació al camp educatiu, el processament seqüencial s'expressa en activitats com la de la memorització de números i de paraules, l'associació entre lletres i sons, seguir pas a pas el mètode científic, etc. El processament seqüencial adquireix coneixement conscient de la informació com una relació lineal seqüencial, temporal (abans o després de ). Està relacionat amb la memòria a curt termini. És a dir, el coneixement seqüencial no requereix la utilització de la memòria a llarg termini, cada element de la seqüència ocupa un espai que gasta molt memòria a curt termini. Cal dir, que ni el simultani ni el seqüencial són equiparables a la memòria a llarg termini i la memòria a curt termini.

Per tant, aquestes observacions i, en definitiva, els resultats obtinguts ens indica que des del model teòric - pràctic on ubiquem la recerca, entendre la intel·ligència en termes de processos cognitius ens pot donar més possibilitats per al diagnòstic - intervenció que no pas el QI com a mesura de la capacitat intel·ligent. 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.

### 5.1.2.2.3. *Origen cognitiu o emocional a les dificultats d'aprenentatge?*

En aquest sentit com en la primera mostra es destaca el fet que en la majoria de perfils cognitius, hi ha una desigualtat entre els quatre processos, de tal forma que sempre hi ha un o dos processos que predominen per sobre dels altres (simultani i seqüencial), en aquesta segona mostra no es produeix sinó que ens trobem amb unes puntuacions similars entre planificació, simultani i atenció diferenciant-se d'aquests el seqüencial. Així veiem com en els resultats globals d'aquesta (**taula 4.2.2**) no hi ha cap processament cognitiu que obtingui un valor superior a la mitjana (100): planificació (90,10), simultani (90,57), atenció (89,33) i seqüencial (83,63). Per tant, trobem com el seqüencial és l'únic que es troba per sota de la normalitat, corroborant que és el processament, en termes generals, més afectat. Aquesta és una característica que ens trobem amb aquells infants o adolescents que tenen dificultats d'aprenentatge, i per tant, crec que pot ser un aspecte al qual ratifiquin altres recerques i estudis amb més profunditat, ja que pot ser un element diferenciador important en la detecció de les dificultats però alhora importantíssim alhora de com enfocar la intervenció cognitiva, com ja veurem més endavant.

Així doncs, a través d'aquests resultats globals no podríem dir que les deficiències en el seu rendiment són atribuïbles al seu processament cognitiu, ja que només hi ha un dels processos per sota la normalitat estadística. Ara bé, com ja hem vist amb anterioritat particularment en cada cas considerem que **si es justifiquen les dificultats d'aprenentatge per a unes mancances cognitives**. I per tant, considerem que **l'origen de les dificultats d'aprenentatge en aquesta mostra és cognitiu**.

A més, si observem la **figura 4.2.1** podem veure com aquest perfil adopta una forma totalment diferent de la observada en la mostra primera, i on la planificació no es desmarca de la resta, fet que ens pot dir que l'emoció no hi té un paper tant rellevant com en l'anterior mostra, i per tant, certificant que **la prioritació d'aquesta és la intervenció cognitiva**.

Finalment, ens agradaria comentar que la manera d'actuar i fer del nen/a davant la resolució de les tasques proposades a través del DN-CAS ens dona molta informació, de la qual serà rellevant extreure en aquesta mostra totes aquelles estratègies utilitzades en la resolució de les tasques i en com s'hi afronta, per poder més endavant, orientar la intervenció cognitiva cap aquells processaments que la persona pot trobar més recursos de resolució.

### ***5.1.2.3. Procediment d'intervenció cognitiva en termes PASS a través del programa PREP.***

En referència a la intervenció cognitiva realitzada caldria destacar que en tots els casos es segueix una mateixa línia d'actuació d'acord amb el procediment de la Teoria PASS de la Intel·ligència, ja comentat amb anterioritat, essent una fase en la qual es realitza un tractament amb la intenció de respondre a l'objectiu proposat. És per això, que la intervenció realitzada, com ja hem comentat, ha estat individualitzada prioritzant la cognició.

#### ***5.1.2.3.1. Importància del coneixement del perfil cognitiu PASS.***

Com ja hem vist en la part teòrica de la recerca, la psicologia cognitiva, en plantejar el tema de la intervenció educativa ha passat per diverses fases durant els seus anys d'existència, i evidentment, condicionada per la concepció que es tenia de la intel·ligència. En una primera etapa es va pensar que per incidir en la conducta intel·ligent calia entrenar als infants i adolescent en estratègies i coneixements generals produint situacions en les quals es fomentava un aprenentatge deductiu, i remarcant molt les conductes exterioritzades per part d'aquests infants, contribuint a un entrenament cognitiu basat en el reforç continuat d'aquelles habilitats menys afavorides (per exemple: si un nen li costa agafar la mecànica de sumar, cal que faci moltes sumes). En una segona etapa, i després de pocs èxits aconseguits amb el plantejament anterior, es va parlar de la importància de les estratègies específiques en la resolució de tasques i problemes esdevenint una etapa en la que es posava molt èmfasi en l'entrenament de problemàtiques molt concretes, i per tant, en l'assoliment

d'estratègies concretes esdevenint de difícil transferència a altres situacions o problemàtiques. Finalment, van afegir als seus plantejaments el poder de la metacognició en la regulació i supervisió de les pròpies habilitats cognitives, i per tant, el poder que aquests tenien en la resolució de tasques. I a partir d'aquí l'interès de la psicologia cognitiva anà dirigit vers l'ensenyament de les destreses metacognitives. Aquest sorgiment coincideix amb l'aparició de la *Teoria d'Integració de la Informació*, on s'inclou la Teoria PASS de la Intel·ligència, i on es defineix la intel·ligència en termes de procés i no de resultat; per tant, el que és important és **valorar com treballa la intel·ligència de cada infant per 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 podem dir que el seu **objectiu de l'eina PREP és millorar les estratègies de processament d'informació, processament simultani i seqüencial**, amb les quals estan focalitzades les tasques (Das, JP et al., 2001). Per això, quan ens trobem davant el perfil cognitiu de qualsevol dels casos de la mostra, el més important és veure quin d'ambdós processaments anteriorment esmentats predomina sobre l'altre a tal efecte que la intervenció cognitiva anirà dirigida a que l'infant o adolescent sàpiga i conegui que aquest procés cognitiu és amb el qual es pot recolzar per una millor utilització dels seus processaments cognitius en general. Així doncs, la intervenció cognitiva no s'orienta en cap dels casos, com es pot observar en els resultats presentats, vers a una millora d'aquells processaments que obté una puntuació estàndard inferior sinó que es prioritza la incidència en aquell procés que predomina ja que entenem que amb aquest la persona pot aconseguir més èxits en l'aprenentatge. Així per exemple, si observem el cas núm. 15 i el seu perfil cognitiu (Planificació: 106, Simultani: 100, Atenció: 94, Seqüencial: 81) queda palès com el procés cognitiu predominant entre els citats, és el simultani per sobre el seqüencial, i per tant, la intervenció cognitiva anirà dirigida a que la persona pugui arribar a recolzar-se amb el simultani per resoldre tasques seqüencials, tot i que, és evident que són necessaris els quatre processos cognitius. I per això, una vegada la persona pot processar la informació

que li arriba ajudant-se del procés cognitiu que li és favorable, s'inicia una intervenció cognitiva vers aquells processos cognitius menys predominants.

Evidentment, totes aquestes condicions van fer que en aquesta segona mostra, es tingués molt en compte el perfil cognitiu derivat de la primera valoració del DN-CAS per tal d'enfocar la intervenció cognitiva en un sentit o altre esdevenint un diagnòstic - intervenció cognitiu del tot individualitzat en cadascun dels trenta casos presentats dirigint la intervenció a la utilització correcte dels processos cognitius d'acord amb el seu perfil cognitiu.

#### **5.1.2.3.2. El paper de l'aprenentatge en la intervenció cognitiva PASS.**

Des de la concepció PASS s'entén que **l'aprenentatge ha de ser significatiu, rellevant i cal que es caracteritzi per ser inductiu, per descobriment, internalitzat i transferible** essent aquest **proper a la realitat del subjecte** (Das, JP et al., 2001). Aleshores, aquesta nova concepció que parla en termes de processament cerebral de la informació. Així com ja s'ha comentat amb anterioritat, des d'aquesta teoria s'entén que un aprenentatge és l'adquisició, com a comprensió d'un coneixement o saber, és a dir, és el fruit d'un fenomen mental que denominen cognició, i que accedeix al sistema nerviós central per les diverses vies d'accés possibles, a saber, visual, auditiva, tàctil, etc. posant èmfasi en el que succeeix, en termes dels quatre processos cognitius PASS (planificació, simultani, atenció, seqüencial), i no tant com es produeix l'entrada o sortida d'informació.

D'acord amb el concepte d'intel·ligència i aprenentatge de la Teoria PASS es va començar a idear un programa per tal d'intervenir d'acord amb aquests principis que la regeixen: PREP. Així, l'objectiu principal de la intervenció és ajudar a solucionar o millorar problemes d'aprenentatge en una concepció àmplia i d'acord amb els quatre processos cognitius PASS, realitzat en aquesta segona mostra. Per això podem dir que l' **“entrenament” PASS que no és un “entrenament” basat en la repetició** d'allò que es pretén millorar com, per exemple, *“repetir cent vegades una paraula que es pronuncia incorrectament”*. Pel mateix, tampoc és la repetició imitativa de l'acte de la

pronunciació perquè el problema no està en l'articulació de l'acte mental sinó en el procés d'ideació, que és un fenomen cognitiu. Pel contrari, l' "entrenament" PASS **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** (Das, JP et al., 2001). És a dir, **ensenyem a aprendre** essent una eina per desenvolupar una intervenció en termes de metacognició.

Ara bé, considerem que l'eficàcia d'aquest programa es deu a un fenomen mental que denominem **transferència e internalització**. És a dir, aquestes tasques del PREP també fan possible que els nois internalitzin les seves pròpies estratègies, facilitant així la transferència a altres contextos de la seva vida quotidiana. Per tal que això es pugui dur a terme s'ha de fomentar una forma d'aprenentatge inductiu, basat en l'*experiència*. Per això diem que el PREP està basat, també, en la creença de que la *transferència dels principis* pot tenir lloc més fàcilment mitjançant l'experimentació de les tasques i el descobriment mediat en lloc de l'ensenyament directa i aprenentatge de regles. En conseqüència, el programa està estructurat de tal manera que s'aprenen tàcitament estratègies que són adquirides de manera tàcita i no a través d'instruccions directes. Així, els qui fan el PREP és probable que **utilitzin de manera adequada aquestes estratègies auto-apreses**. Aquestes tasques també fan possible que els nois internalitzin les seves pròpies estratègies, facilitant així la transferència (Das, Mishra y Pool, 1995). La *interiorització* és *conèixer i saber com comprensió*.

El noi que descobreix les regles amb ajuda del psicopedagog és un procedir rutinari en aquest programa d'intervenció. Les regles són *internalitzades* pel noi gràcies a la **mediació** de l'instructor si, per sí mateix, no aconsegueix descobrir-les. El psicopedagog es converteix en un facilitador. La instrucció esdevé una combinació de la interacció del psicopedagog amb l'infant descobrint els trucs per a fer la tasca. Així ja apuntava Vygotsky (1978) la importància de l'aprenentatge conduït mitjançant el descobriment. A l'infant se l'ajuda mitjançant incitacions suggerents però només lo just i necessari. Al final, a través de la mediació de l'adult, els *principis* implicats en la tasca són *internalitzats*. Així, la *internaltització* i la *mediació* venen a ser les dos activitats centrals que ajuden a aprendre als infants. En un bon programa

d'intervenció aquests estan implicats com *alumnes actius* i com *alumnes reflexius o pensants* (Das, JP et al., 2001). Estan implicats en activitats i després pensen sobre el que estan fent. El psicopedagog i l'infant treballen junts intentant entendre's mútuament en les seves intencions i modificant les seves activitats de comú acord.

Si naveguem en les aigües profundes del marc teòric del PREP. Sense saber què portem entre mans, la nostra navegació serà interminable i el viatge sense rumb. Així doncs, tractem les quatre arrels o fonaments, tres idees filosòfiques, dos exemples i l'esperit envoltat del PREP. Tres de les arrels, a saber, *estimulació precoç*, *entrenament estratègic* i el concepte de *zona de desenvolupament pròxim*. És l'aptitud o capacitat d'una *intervenció terapèutica interactiva* (Das, JP et al., 2001).

Per això, volem dir que **en aquest procés d'aprenentatge és important l'eina en sí però també és cert que aquesta mancaria d'eficiència sense la figura del mediador**, el qual esdevé un **element clau en el procés d'ajuda cognitiva** a la recerca de noves estratègies. És a dir, és tant o més important el *com* que el *què* es fa. En aquest *com* és imprescindible la concepció de la presa de decisions per part de l'infant, l'empatia, la llibertat, l'acte voluntari, i evidentment, la flexibilitat. Així per exemple, no és tant important fer entendre una tasca a l'infant per tal que trobi aquella estratègia que tu pots saber que li serà útil, i entossudir-se en aquest sentit, ja que sinó ens sentirem com a mediadors que no estem duent a terme correctament la relació d'ajuda i llavors inconscientment estarem propiciant allò que no volem: sentiment de culpa a l'infant, o sentiment que no és capaç de sortir-se'n, o frustració, etc. I evidentment, aquests són factors que cal evitar ja que sinó no estarem ajudant en la configuració positiva de la identitat personal de l'infant.

### **5.1.2.3.3. El canvi de les estratègies.**

Aquest programa PREP, és l'eina utilitzada per dur a terme la intervenció cognitiva en aquesta segona mostra, ja que respon fidelment al concepte d'intel·ligència en la qual ens basem des de la Unitat de Neuropsicopedagogia i per tant, essent coherent amb els seus principis. S'entén que el programa PREP incideix en l'aplicació d'habilitats i estratègies en la resolució de tasques més generals (tasques globals) i més específiques (tasques pont) essent la consciència metacognitiva un tret



característic d'aquest programa. Tal i com diu, Garrido (2001:212) "*els nens, previ a la realització de les tasques han d'explicar amb les seves paraules què és el que se'ls demana. Si hi ha alguna norma a seguir o algunes condicions a complir, també se'ls demana que les expliquin. D'aquesta manera s'incideix en l'atenció selectiva i en la planificació. Després de la realització de la tasca, s'insisteix en la capacitat crítica de la pròpia resolució del problema, a través d'un diàleg en el que s'exposen les passes seguides, avantatges i desavantatges de la seva actuació, altres possibles formes de realització, etc. de tal manera que es comparteix el raonament, la supervisió d'estratègies i el control del procés seguint-se un intercanvi enriquidor.*"

En aquesta classe d'aprenentatges que estem proposant ara l'infant o adolescent realitza una tasca determinada que requereix l'ús de determinades estratègies però, amb la particularitat, de que no se li diu *directament* de quines estratègies es tracta. L'infant o adolescent les **descobreix ajudat per les pistes de l'estructura de la tasca** a través de les diferents fases d'ajuda com es pot veure en les fitxes tècniques dels trenta casos de la mostra, on el mediador en cap ocasió davant una estratègia observada presentada per l'infant o adolescent es diu si és la més adient o no, sinó que ajudem a aquest que vagi descobrint quina és l'estratègia que li és més eficaç per a la consecució de la tasca. Per tant, parlem d'un **aprenentatge inductiu** i en conseqüència, més eficaç **a llarg termini**, propiciant la internalització i la transferència. Aquest procés es produeix **gràcies a l'execució de les fases d'ajuda**. I és a través d'aquestes on es produeix el canvi d'estratègies per a unes de més eficaces per la pròpia persona. Recordem que aquestes són tres: parlem de la *primera fase d'ajuda* quan es presenta a l'educand la tasca al mateix temps que se li explica en què consisteix fent el primer exemple seguint les instruccions convenients en cadascuna d'aquestes, si té problemes en la consecució de la tasca es passa a la *segona fase d'ajuda*, se li diu que li tornarem a presentar l'ítem i li preguntem com ho ha fet el primer cop, i fer-li preguntes que li posin en dubte l'estratègia utilitzada inicialment, donant-li pistes, per tal que ell ho pugui resoldre correctament; i si d'aquesta manera també presenta problemes passem a la *tercera fase d'ajuda*, se li diu a l'educand que si li sembla bé, l'educador i ell podrien resoldre la tasca ajudant-se mútuament recordant verbalment les diferents instruccions a seguir i l'objectiu de la

tasca. I se li diu com ho podria fer amb vàries possibilitats a escollir. Passem a veure un exemple<sup>78</sup> en què es passa de la primera a la tercera:

(...) En aquests jocs del que es tracta és que, en triem un de la carpeta, i després jo premeré el vídeo i, cada vegada que el premi sortiran unes paraules. . . en forma de llista, una sota l' altre. Els primers jocs en surten quatre, més endavant cinc, un cop hagin sortit jo tocaré el vídeo i s'esborraran totes les paraules. Del que es tracta Joan, és de recordar “amb ordre” les paraules, de dalt a baix. Ja són paraules formades, no les hem d'ajuntar com fins ara. Fes-ho de la manera que vulguis. Què et sembla en fem un exemple, perquè em sembla que a vegades m'explico com un llibre sense fulls. Somriem i assentim. El fem.

En Joan les ha recordat totes i per ordre. I com ho has fet, Joan per recordar? Ell diu: recordant cada paraula i amb ordre. La Judith diu què vols dir que ho has memoritzat? En Joan diu que sí, així quan ha sortit NAS has pensat amb alguna altre cosa o no?. En Joan diu que no ha pensat amb res més. Assentim, i li diem si en vol fer un altre i ell accepta. Fem el següent ítem. Fem el mateix procés que l'anterior. Esperem la seva resposta i en Joan diu os. . . os. Silenci, una estona. . . i va fent cara de preocupació i bloqueig, com si no se'n recordés i cada vegada es posés més nerviós i encara se'n recorda menys. La Judith diu, Joan és un pèl difícil aquest eh? I a cau d'orella li diu, la veritat és que jo no sabia ni com començava. Saps què m'ha passat que he volgut fer servir la mateixa tàctica que la d' abans, però la llista d'abans per mi ha estat més fàcil de recordar, i de llegir, i aquesta tàctica és una mica semblant, a la de fer servir “l' orella” eh que sí Joan? No sé tu, però jo el que anava fent era només repetint la paraula OS. OS. . . OS després LLIRI. . . LLIRI. . . LLIRI, al final has repetit tantes paraules, que s' ha esborrat quasi bé, tot. No sé jo em sembla que intentaré buscar una altra tàctica que em serveixi més. Com ho podríem fer?. Silenci. La Judith li pregunta et sembla Joan, que ens pot anar bé, per a tots els casos o no aquesta tàctica?. Ell no diu res. Et sembla Joan que podríem trobar una manera, que ens vagi bé tant pels casos fàcils com pels difícils, i així no ens passarà, que a vegades “ho fem amb les orelles” i no ens en recordem. És que a mi aquesta no em serveix, quina creus que podria fer servir jo? . Silenci. Diu que entenen-ho (ell ho diu com donant-li lògica a la seqüència, donant-li un sentit), ah! veus potser em pot servir, vols dir per exemple com inventant una historietta, o veient la imatge, o fent grups semblants o no sé... Provem el següent però en Joan es troba amb les mateixes dificultats així que passem a la tercera fase d'ajuda. La Judith li diu: Què et sembla, si la següent la fem tots dos junts? Tu penses com fer-ho i jo també. Ah! ja ho provaré, saps què havia pensat que podia fer jo mentre explicaves m'has donat una idea: per exemple, recordar la imatge de la paraula. I ho escenifica. Ho fem tots dos. En Joan continua fent el mateix. La Judith li explica com ho ha fet, però que ha vist que es pot fer d'una altra manera, ha vist que hi havia com dos grups que es repetien: reina - palau - princesa - castell. He recordat: reina i palau, i llavors mirant aquestes sabia que les altres eren princesa i castell perquè eren paraules molt semblant. Quan he mirat la primera llavors la relacionava amb la tercera i la segona amb la quarta. Així que es continua amb el següent ítem, i es va fent però amb col·laboració al principi.

Així és l'essència de les **fases d'ajuda essencials en la intervenció cognitiva**, i en definitiva, esdevenen els **recursos d'intervenció per el canvi d'estratègies** donant les pistes necessàries, les quals s'haurà de tenir en compte a que responguin a les característiques del processament cognitiu predominant (Garrido, 1996). És a dir,

<sup>78</sup> Extret del cas d'intervenció cognitiva presentat en l'annex núm.8 (pàg.22)

seria contraproductiu donar pistes de resolució basades en el seqüencial si la persona té predominant el procés cognitiu del simultani. Així s'observa en les fitxes tècniques com en cadascuna de les tasques ja siguin globals o d'enllaç es manifesta una progressió de les estratègies observades. Inicialment, en tots els casos solen sorgir aquelles estratègies que s'han anat utilitzant al llarg de la trajectòria acadèmica per a resoldre situacions semblants i que evidentment, solen correspondre a aquelles estratègies que no ens són útils i corresponents al processament cognitiu menys predominant (que en la gran majoria de casos és el seqüencial). A mesura que es van aplicant les diferents fases d'ajuda es produeix un canvi d'aquestes estratègies arribant a la resolució de la tasca mitjançant una estratègia que respongui al procés cognitiu que la persona tingui més predomini. Vegem un exemple on hi exposem el presentat en la fitxa tècnica i una de les moltes intervencions en aquest sentit:

<b>Matrius alfanumèriques: - global</b>	Memoritzar els nombres i lletres segons els ítems. Agrupar nombres per fer-los més curts (per ex. Si hi ha 1-7-3-, pensar en 173) o agrupar lletres construint mini paraules o síl·labes. (per ex. Si hi ha S-O-P-, pensar en SOP) canviant direccions segons cada cas i exemple. Mirar la pantalla per recordar en la posició que estaven i així amb aquesta associació recordar visualment com estaven col·locades.	Fal, fa2, fa3. Fal. Fal.
---	---	--------------------------------

Molt bé Joel. Li dic si ho podríem fer d'alguna altre manera. No diu res. La Judith li comenta que què creu si és més fàcil recordar coses curtes o llargues? En Joel a l'acte respon coses curtes. Li pregunta quin és el seu número de telèfon i en Joel diu 972-56-23-76. Li dic que jo també el recordo com ell ajuntant els números perquè potser si digués 9-7-2-5-6-2-3-7-6, em seria molt difícil de recordar. I a tu Joel? Ell diu que també.

Doncs potser aquesta tàctica que fas també la podríem fer servir aquí si creus que et funciona. Ell no ho acaba de veure, i la Judith diu que si vol ho podem provar amb aquest que acabem de fer i col·locar. Com creus que els podríem ajuntar? . No diu res, la Judith diu per exemple si jo tinc una P i un A, puc recordar p-a però també ho puc ajuntar com? Ell diu dient PA. Clar i això ho podem fer en números per exemple si jo tinc un 1-2, quin número queda si l'ajunto? Ell diu que 12. Molt bé, i ja sabem que són números diferents però si només ens serveix per recordar i llavors ho posem com el principi potser ens serveix igual. Li torna a preguntar com ho ajuntaria ell. Ell diu que faria 013 i 214. Li diem que molt bé.

Evidentment, aquesta progressió no és tant lineal com en les fitxes tècniques es presenta sinó que respon en moltes ocasions a la intervenció cognitiva

desenvolupada al llarg de diferents entrevistes, ja que és evident que el canvi no es produeix tan fàcilment amb una relació de causa - efecte, fet que es pot observar amb claredat en el cas transcrit de l'annex núm. 8. **El descobriment de totes aquestes noves estratègies per a la persona es vivència com a propi**, i per tant, com una vivència d'èxit que propiciarà l'aprenentatge de experimentar que hi ha moltes maneres de resoldre una mateixa tasca i alhora cap d'elles la millor, i per tant, que cal buscar la millor per a un mateix que no significa que sigui la millor per la persona de davant. Per tant, podríem dir que és important que l'estratègia respongui al processament predominant però no és important quina sigui concretament aquesta estratègia, si és que funciona. Aquest descobriment, aquesta vivència d'èxit, i aquesta utilització del procés cognitiu predominant són els que facilitaran el fenomen de la transferència, que com ja hem anat dient anteriorment, constitueix un element clau i fonamental en el procés d'intervenció cognitiva, i el qual s'ha anat seguint durant la realització d'aquesta, en la segona mostra. Es sap que aquest fenomen és possible amb ja només tres anys d'edat (Das, JP et al., 2001), entenent que es transfereix allò que s'aprèn, aplicant-lo i duent-lo a la pràctica en una nova situació. Perquè això es doni cal el principi d'analogia en el contingut durant el procés d'aprenentatge possibilitant d'aquesta manera que davant una nova situació apresada similar, s'actui sense esforç de l'atenció. Així doncs, alhora la internalització permet la generalització induïda, és a dir, passar de la situació concreta contextualitzada a una altra situació general descontextualitzada. Vegem un exemple presentat en el cas núm.2:

La Joana diu: CARRIL. I saps què vol dir carril? Diu que és per allà on passen els trens. Molt bé, i ara ens vols dir les lletres. Ella va del·letrejar una per una, i amb l'ordre perfecte; una C una A dues ERES una I, i una L. Com ho has fet Joana? I torna a dir que ho ha fet amb la seva pissarra, que té dibuixada dins el seu cap. Li dic molt bé, i Joana, l'has fet servir aquesta setmana la pissarra?. Diu que sí, a l'escola? Diu que la pissarra li fa vergonya sortir a l'escola. Em sorprèn el que em diu. I li dic què vol dir? Silenci. Joana vols dir que potser li fa vergonya perquè no sap què dirà la gent, o com ho veuran... ella assenteix... li dic que potser podem trobar una manera perquè de mica en mica li vagi marxant aquesta vergonya.

En aquest cas observem com una estratègia que ja havia sorgit en anteriors entrevistes, i que ella ha vivenciat que li funcionava i que era totalment diferent del que havia fet fins al moment, ho extrapola a la seva vida escolar quotidiana buscant

noves maneres d'utilització dels processaments per a potenciar un aprenentatge que resulti més fàcil. Cal dir que en cap de les entrevistes realitzades se li fa al nen com un resum de les estratègies que han sorgit aquell dia, ni se li diu que les utilitzi a la seva escola, etc. però malgrat això, la persona com es pot veure en l'exemple transfereix la informació rebuda en les sessions a un àmbit més general, i que en definitiva, és el que es pretén amb la intervenció cognitiva.

Un altre dels aspectes amb els quals ens hem anat trobant amb la realització de la intervenció cognitiva és **la diferència de concordança entre les estratègies verbalitzades** per part dels infants o adolescents, i **les estratègies observades**. En la majoria de casos en què es presenten dificultats d'aprenentatge, com és el cas de la segona mostra, es dona una característica comuna alhora d'afrontar-se als aprenentatges: adopten estratègies que han vist que funcionava a alguna persona, estratègies que els hi ha dit el mestre o pares o germans que havien de fer, etc. i que entenen que són les absolutes i vertaderes, i per tant, que si les apliquen i no els hi funcionen entenen que és perquè ells són el problema, quan en realitat potser no utilitzen les més adients segons el seu perfil cognitiu. Per això, alhora de la intervenció cognitiva realitzada amb els trenta casos es va intervenir sobre les estratègies observades eludint les verbalitzades, en el cas que ambdós no coincidissin. Aquesta opció respon a la concepció del Model Humanista - Estratègic que el llenguatge no verbal és el reflex de la realitat. Vegem-ne un exemple:

(...) Un altre ítem on la paraula que surt és P E R A. Un cop queda tapat, li preguntem a en Joan com ha anat el cap de setmana, i estem una estona parlant. Li diem a en Joan que ja pot posar la paraula que hi havia, i posa P E R E. Assentim. Li preguntem com ho fa fet? Diu que amb la pissarra ha vist la paraula escrita. Li diem que molt bé. Què et sembla si ho mirem? Si, està convençut que és correcte. Veu l'error i es sorprèn. La Judith li diu què creus que ha passat? Ell diu que el mateix que la primera. Li diem que a nosaltres també ens sembla el mateix, i li diem que ens sembla que l'orella és la que ens fa la "punyeta" una mica, i que no ens ha deixat veure gaire la pissarra. Li expliquem la pissarra més a fons. Somriem i ell també.

En aquest cas podem veure com en un primer instant quan li preguntem com ho ha fet ell respon dient una estratègia utilitzada en l'entrevista anterior, tot i que, per la resolució de la tasca nosaltres compremem que això no és així sinó no s'hagués comès l'error. Cal tenir en compte, que si féssim cas a les paraules podríem cometre

l'error de dir que, tot i utilitzar una estratègia simultània comet l'error. I això no és així ja que ell verbalitza aquesta estratègia però en el fons no l'ha utilitzat sinó que ho ha dit perquè creia que era el que havia de dir, però no perquè fos conscient d'aquesta estratègia.

Per tant, és evident la importància de la detecció de les estratègies observades, tal i com ja apuntàvem amb anterioritat. És per això, que les contemplem en les fitxes tècniques dels casos presentades en els resultats de la recerca. En relació a aquestes es pot observar com en cadascun dels casos el predomini del processament cognitiu és del simultani i per això, **la intervenció de les fases d'ajuda anava dirigida a l'obtenció d'estratègies basades en el simultani per a la consecució de l'èxit.**

Davant les tasques, tant globals com d'enllaç, les respostes trameses per part dels infants o adolescents han estat del tot variades però considerant que el rerafons d'aquestes eren molt semblants en tots els casos. Per això, les estratègies observades de les diferents tasques globals i d'enllaç es van repetint al llarg dels casos ja que, en definitiva, solen aprendre estratègies similars al llarg de l'escolarització. Cal tenir en compte, que l'educació actual potencia principalment aquelles estratègies de caire més seqüencial, a excepció de l'etapa infantil, fet que propicia que quan s'inicia l'etapa del cicle inicial i, sobretot, mitjà es comencen a introduir aprenentatges seqüencials, els quals seran de difícil assimilació per part d'aquells alumnes que presentin un procés seqüencial descompensat amb la resta de processos. Ara bé, això no vol dir que tota persona amb un seqüencial baix hagi de tenir perquè problemes d'aprenentatge ja que potser en les experiències que vagi tenint pot trobar aquells recursos que l'ajudin a compensar aquest procés amb el que predomini més. Aquest trobar recursos li serà facilitat si el procés cognitiu de planificació li és favorable, ja que sinó aquest factor es sumarà al fet que tingui dificultats d'aprenentatge. En definitiva, la intervenció cognitiva realitzada en aquesta mostra ha estat dirigida a les estratègies, i per tant, estem parlant de planificació, i sobretot que aquestes es basin amb el simultani (ja que la gran majoria dels casos era el procés cognitiu predominant). Per això, cal dir que potser la incidència de la intervenció ha estat en el procés cognitiu del simultani i de la planificació.

#### 5.1.2.3.4. *La comunicació indirecta en la intervenció cognitiva.*

Evidentment, la relació d'ajuda en intervenció cognitiva difereix en alguns aspectes en relació a la de la intervenció emocional, ja que els objectius són diferents. Ara bé, el que sí és cert és que el psicopedagog en intervenció cognitiva no es pot desglossar del model de diagnòstic i intervenció amb el qual basa la tasca psicopedagògica. Per això, **durant la intervenció cognitiva la relació d'ajuda** mai es basa en comunicació directa arribant al nivell del discurs lògic verbal sinó que com a característica del Model Humanista - Estratègic **ens basem en la comunicació indirecta** amb expressions com: *la orella és la que ens fa una mica la punyeta, si et sembla bé continuem, què et sembla, què creus, això és com si fos...* Cal tenir en compte que la intervenció cognitiva realitzada segueix els paràmetres de la Teoria PASS com a vessant cognitiva del Model de Diagnòstic - Intervenció Humanista - Estratègic amb la qual ens centrem tota la recerca, i per això, malgrat que en aquesta mostra l'objectiu és desenvolupar una intervenció cognitiva eludint qualsevol tipus d'intervenció emocional en els termes exposats en la mostra primera, el que sí és cert és que els principis del Model es regeixen igualment en quan a humanisme i estratègic, com són: la *persona* entesa com aquell *ésser únic i complex* que és *conscient* de les pròpies *vivències*, que construeix el seu *projecte vital* i es *responsabilitza* de les conseqüències dels seus propis actes; que cal actuar en un context concret, amb unes persones concretes, vers uns objectius seus i, possiblement, únics amb uns determinats significats emocionals; fer la "lectura" dels elements rellevants que la persona fa de la seva realitat; l'únic i principal protagonista de tot el procés: l'infant o adolescent; posar-nos al lloc de l'altre persona; no jutjar, etc. I evidentment, tots aquests principis inherents alhora del diagnòstic i intervenció segons el Model Humanista - Estratègic també es manifesten en la intervenció cognitiva com a part que forma aquesta del Model. És per això que trobem exemples en el cas transcrit de l'annex núm.8 que a continuació presentem, on el més important és que la persona es senti bé creant empatia, la qual és essencial tant en intervenció emocional

com en cognitiva, ja que sinó aniríem en contra del que proposem alhora d'entendre que és inseparable el món de l'emoció de la cognició:

(...) Silenci, una estona. . . i va fent cara de preocupació i bloqueig, com si no se'n recordés i cada vegada es posés més nerviós i encara se'n recorda menys. La Judith diu, Joan és un pèl difícil aquest eh? I a cau d'orella li diu, la veritat és que jo no sabia ni com començava. Saps què m'ha passat que he volgut fer servir la mateixa tàctica que la d' abans, però la llista d'abans per mi ha estat més fàcil de recordar, i de llegir, i aquesta tàctica és una mica semblant, a la de fer servir "l' orella" eh que sí Joan? Saps què? Em sembla que avui estic una mica cansada. Què et sembla si reposem.(...)

Així doncs, sigui quina sigui la intervenció considerem que per damunt hi ha la persona com es demostra en l'exemple anterior.

Però també esdevé important **la lectura de la comunicació no verbal** per part de l'infant, ja que aquest ens pot aportar molta informació, com ja hem comentat anteriorment, amb la diferenciació de les estratègies verbalitzades i les observades. Aquest fet és un clar exemple que en el procés d'intervenció és important fer una lectura de la comunicació no verbal ja que aquesta és l'expressió del món dels sentiments i creences, i per tant, de la identitat personal la qual també esdevé important en els aprenentatges, i per tant, en la intervenció cognitiva.

Així podem dir que, el PREP té un esperit unitari envoltant. Al fer servir el PREP intentem millorar les funcions cognitives. L'orientació absoluta del PREP pot descriure's en tota la seva extensió com educació cognitiva o educació de la persona en l'exercici de l'aprenentatge o saber. A vegades, això porta a un esglauó ulterior, educar a la persona en l'aprenentatge de com aprendre i com adquirir coneixements.

#### **5.1.2.4. Segona valoració cognitiva PASS.**

Com ja hem apuntat, havent dut a terme la intervenció cognitiva hem observat que en els trenta casos presentats de la present mostra **s'ha produït un canvi a nivell escolar en el seu rendiment acadèmic**. Així es denota la importància de l'entorn escolar de l'infant o adolescent, i per tant, és palesa la rellevància d'aquests. Així, en aquesta mostra, no es dur a terme una intervenció en la família però sí un contacte amb l'entorn escolar. En aquest sentit considerem que el seu paper pot esdevenir facilitador de l'avançament en el cas si es produeix una predisposició per part del



professorat. En molts dels casos els professors han explicitat el seu interès per saber com podien ajudar al nen/a des de l'aula. En aquests casos els explicàvem com des del nostre servei enteníem el concepte d'intel·ligència en termes de processaments cognitius PASS, i concretament quin era el perfil cognitiu del nen/a. Alhora els explicàvem com els podien ajudar, per exemple si el procés cognitiu dominant era el simultani els comentàvem que les explicacions orals a classe es podien acompanyar amb dibuixos, esquemes, gràfics, etc. que facilitessin la idea global a expressar o bé, com podien utilitzar el simultani en diferents tasques etc. Aquesta tasca és important ja que aquests són els professionals educatius d'atenció més directa i propera al nen, fet que pot propiciar un avantatge ja que es dur a la pràctica una atenció a la diversitat individualitzada.

També és important tenir en compte que entendre la situació del nen/a des d'aquest punt de vista, en molts casos desangoixava al professorat que havia anat utilitzant diferents recursos que no li donaven resultats. Així s'aportava un nou punt de vista que trenca amb la concepció de les "*etiquetes*", inconscientment estesa en el món educatiu. I això propiciava que s'establís un altre tipus de relació entre el professorat i l'alumne: més positiva i constructiva. Aquesta nova relació ajudava tant al professor com a l'alumne en la consecució dels seus aprenentatges, que queden clarament palesos en la millora dels processos cognitius en la segona valoració realitzada.

Així en la primera valoració cognitiva apuntàvem una sèrie d'observacions que ens indicaven com a través dels resultats obtinguts la distribució dels processos cognitius en la majoria dels casos justificaven les dificultats d'aprenentatge explicitades en el motiu de la demanda, unes mancances cognitives que dificultaven la consecució del ritme acadèmic, arribant al punt en què en termes de mitjanes tots els processos es trobaven dins la normalitat estadística a excepció del seqüencial que es trobava per sota. En aquesta segona valoració cognitiva observem com aquesta distribució ha variat positivament, fet que ens confirma l'evolució positiva explicitada per part dels professionals de l'educació més propers als infants o adolescents, i coincidint aquells casos en què l'evolució ha estat considerada com a *bona* amb la millora dels seus processaments cognitius, els quals només tenien cap o un dels processos per sota la normalitat; i conseqüentment, els casos en què l'evolució era considerada com a

*millora* coincideix amb aquells que encara que s'hagi produït una progressió positiva dels seus processos, en aquesta segona valoració, encara tenen afectats dos o més processos cognitius. Aquesta evidència confirma que, els principis rectors del PREP, es compleixen: *transferència* i *internalització*.

Per tant, per tot el que hem anat dient, es adient dir que **el PREP assumeix que les dificultats d'aprenentatge dels infants o adolescents poden modificar-se, disminuir-se i millorar-se servint-nos d'una adequada estimulació cognitiva** (Das, JP et al., 2001). El que volem dir amb això és que l'individu té un enorme potencial d'aprenentatge del que només s'explota part del mateix en la instrucció ordinària de l'aula. També s'assumeix que si la persona és tractada adequadament des del principi, aquests potencials no utilitzats poden desenvolupar-se i, hi ha la possibilitat que la dificultat d'aprenentatge pot prevenir-se.

**L'objectiu de la intervenció, per tant, és solucionar, és ajudar a compensar les dificultats que el nen/a tingui.** Per a obtenir els millors resultats, la intervenció esdevé individualitzada. La intervenció, per tant, va més enllà de les dificultats superficials. Si l'infant o adolescent pronuncia deficientment, la intervenció no consistirà en "més i més del mateix", és a dir, repetir més i més aquella pronunciació deficient. Això és com si un noi que no sabés nedar, el seu tractament consistís en llançar-lo a l'aigua i deixar que s'enfonsés o caminés.

Com a conclusió, plantegem si és possible la intervenció en la dificultat d'aprenentatge? Resumint, la resposta és sí, existeix una solució però abans que res, s'ha de saber els processos cognitius que poden estar "mancats" per a aprendre. Després, les tasques i situacions que promouen l'ús d'estratègies cognitives han de dissenyar-se acuradament de forma que proporcionin una estructura perquè es produeixi el descobriment de les estratègies. Les estratègies poden ser completament diferents d'una persona a altre per tant no hi ha una estratègia que sigui la correcta per ser ensenyada. Això és un allunyar-se de la forma d'ensenyar habitual en que existeix una resposta correcta. Per tant, el paper del professor es facilitar el descobriment de qualsevol estratègia que resulti eficaç per a la persona, que es veu implicat activament en la recerca i descobriment i reflexiona sobre l'activitat en que està implicat juntament amb l'ajuda col·laboradora del mediador.

I per això, dels trenta casos podem dir que havent realitzat la segona valoració cognitiva observem com vint d'ells **la seva evolució ha estat bona desapareixent les dificultats d'aprenentatge explicitades** en el motiu de la demanda. Així doncs, utilitzant termes metafòrics podríem dir que en tots els casos *s'ha començat a conèixer els programes de l'ordinador que es té al cervell, i s'han utilitzat eficaçment*.

És important adonar-nos que en aquesta segona valoració cognitiva realitzada en aquesta segona mostra, tot i haver una tendència general vers cap a un estil de perfil cognitiu (**figura 4.2.3**), no n'hi ha cap que sigui idèntic a un altre (**taula 4.2.3**). En aquest sentit es destaca el fet que en la majoria de perfils cognitius, hi ha una desigualtat clara del seqüencial vers la resta de processos continuant essent l'únic processament que es troba per sota de la normalitat (mitjana de 84), de tal forma que s'accentua el predomini del simultani per sobre del seqüencial. Així, la resta de mitjanes estadístiques es troben dins la normalitat estadística, essent el procés cognitiu de l'atenció el que obté una puntuació més baixa dins aquesta (90,60) seguit de molt a prop per el procés de planificació amb un 91,70. El procés cognitiu que obté una mitjana més elevada és el simultani (98,80), així doncs, sembla evident que la puntuació màxima (118) adquirida en qualsevol de les escales dels processos hagi estat en aquesta. Com podem observar en aquest perfil els valors que obtenen una puntuació més baixa és l'atenció i el seqüencial diferenciant-se dels altres dos.

#### **5.1.2.4.1. Processos cognitius modificables.**

Si analitzem la **taula 4.2.5** ja podem observar diferències entre les puntuacions estàndard de la primera i la segona valoració cognitiva si anem observant els diferents casos. És de destacar el fet que en termes generals **han augmentat les puntuacions en aquesta segona valoració cognitiva** i per tant, després d'haver dut a terme la intervenció cognitiva PREP. Es corrobora la concepció terapèutica de la intel·ligència PASS en el sentit que aquesta és canviable i modificable, i per tant, susceptible de millorar en el seu rendiment duent a terme una intervenció per millorar el perfil cognitiu, tal i com es diu a la teoria. Essent una característica que en cap cas concret de la mostra ha empitjorat les seves puntuacions estàndard en la

segona valoració cognitiva respecte de la primera. El que sí que es dóna en algun cas en concret és la disminució de la puntuació estàndard d'algun procés cognitiu en la segona valoració però mantenint-se en els paràmetres de la primera valoració essent la diferència no significativa.

Ara bé, el que sí es produeix és que si en la primera valoració es trobava dins la normalitat després en la segona es trobés per sobre d'una desviació estàndard i per tant, per sobre la normalitat estadística (puntuació superior a 115) en dos casos (núm.12 i 28) i en tots dos en el procés cognitiu del simultani. Segurament, aquests últims casos en què les puntuacions són elevades ja en una primera valoració, són els que criden més l'atenció el fet que es produïssin dificultats d'aprenentatge tenint unes puntuacions cognitives amb aquestes característiques. Així per exemple fixem-nos amb el cas núm.28, on tots els processaments es troben dins la normalitat a excepció del seqüencial en la primera valoració. Aquest fet és justificable ja que es considera que el fet que una persona tingui una bona planificació, un bon simultani i una bona atenció, no vol dir que els sàpiga utilitzar de la forma més eficient possible. Així en aquest cas, ens vam trobar que per inèrcia dels aprenentatges que havia anat assimilant en la seva trajectòria escolar, les estratègies utilitzades es basaven principalment amb el seqüencial, fet que li provocava un fracàs constant en les tasques escolars. Aquesta situació que es va repetint en molts casos és molt difícil canviar ja que és com si ja s'haguessin agafat vicis que tot i anar malament, són els que un coneix i donen seguretat; és com *voler ensenyar a algú a conduir per treure's el carnet quan ja fa anys que en porta*.

Un altre aspecte significatiu a destacar del que es pot analitzar en aquesta **taula 4.2.5** 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 (franges de 15 en 15) esdevenint una millora significativa. Així, per exemple això es dóna en el procés simultani en el cas núm.1, 2, 8, 9, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 28, 29 i 30. Així, més específicament ens adonem que en termes generals on s'ha produït una millora més substancial ha estat en el processament de

simultani, ja que setze dels trenta casos milloren significativament, entre d'altres que també milloren però en menor grau.

Així doncs, totes aquestes dades ja ens comencen a apuntar que **s'ha produït una millora substancial en les puntuacions obtingudes dels processaments cognitius PASS després de la intervenció cognitiva**. Així tal i com deien Kar, Dash, Das, Carlson (1993) on van determinar que els processos cognitius eren intervenibles. Aquest fet evidencia clarament la flexibilitat d'aquests processos. I per tant, tal i com diu la Teoria PASS de la Intel·ligència, aquesta no es estàtica sinó que és susceptible de millora. 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 altre. 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.

Aquesta millora queda constatada estadísticament en la **taula 4.2.6**. quan observem l'augment considerable que s'ha produït en el procés cognitiu del simultani passant d'una mitjana de 90,57 en el primer DN:CAS, a una mitjana de 98,80 en el segon DN:CAS, essent una diferència de 8,23 i, per tant, estadísticament molt significativa ( $P=0'0005$ ). També s'ha produït un augment en el procés cognitiu de planificació passant d'una mitjana de 90,10 en la primera valoració a una mitjana de 91,70 en la segona, essent la diferència de 1,60 i, per tant, estadísticament significativa tot i que en menor grau que el simultani. Els altres resultats dels restants dos processos superiors i per tant sense significativitat estadística. Per tant, hi ha una millora significativa del processament de simultani i planificació. Trobem com el que menys varia és el seqüencial com ja s'ha anat observant ja que es considera que és el procés cognitiu menys susceptible a intervenció.

Aquests resultats venen a certificar el que ja conclouïa Garrido (1996) en la seva tesi doctoral anomenada *Traducción y adaptación del programa PREP-PRDA en castellano* on realitzava un estudi amb l'objectiu d'analitzar els efectes del programa PREP en el processament de la informació en un grup de nens d'entre nou i deu anys amb dificultats d'aprenentatge. Aquest estudi va consistir en distribuir la mostra de

trenta-sis nens en tres grups: dos d'ells experimentals i un grup control. En els grups experimentals la fase de tractament va consistir en la realització de la intervenció cognitiva PREP. Havent obtinguts els resultats aquest estudi conclou dient que s'ha produït una millora i incidència en tots els processaments cognitius essent els de més claredat la planificació i el simultani.

#### **5.1.2.4.2. La incidència del PREP en els processos cognitius de simultani i planificació.**

Aquesta millora significativa, en la segona mostra, es considera que es dona per la incidència prioritària exercida durant la intervenció cognitiva en les estratègies basades en els simultani ja que era el procés dominant en cadascun dels casos, provocant l'estimulació dels dos processaments implicats (planificació i simultani). Aquesta situació ens confirma que **la intervenció cognitiva PASS a través del PREP és útil per a la consecució d'eines útils per a un millor processament de la informació, i per fer front a les dificultats d'aprenentatge** iniciant un plantejament en què si des d'un inici es fes una utilització eficaç dels processos cognitius PASS es produiria una prevenció de les dificultats d'aprenentatge, essent en molts casos aquestes ja inexistents. I per tant, comencem a apuntar que es confirma el segon objectiu de la recerca, conclouent que la intervenció cognitiva és eficaç per millorar el rendiment cognitiu, incidint en la planificació i simultani.

Així doncs, **ha de fomentar-se una forma d'aprenentatge diferent**, un tipus d'aprenentatge basat en l'*experiència* que és denominada *inductiu* en contraposició a l'aprenentatge anteriorment comentat que és el *deductiu*. En aquesta nova classe d'aprenentatges que estem proposant ara el noi realitza una tasca determinada que requereix l'ús de determinades estratègies però, amb la particularitat, de que no se li diu *directament* de quines estratègies es tracta. El noi les *descobreix* ajudat per les *pistes* de l'estructura de la tasca. Conforme la majoria d'aquestes tasques són executades, una estratègia es desenvolupa quasi *inconscientment* amb el que el noi comença a entendre el *principi* que té que utilitzar-se per a resoldre la tasca.

Ensenyar per a enfortir aprofita el nostre coneixement de les funcions deficientes del noi/a per a ajudar-li a substituir i reorganitzar. Amb això, el noi es motiva per a aprendre noves estratègies produint un procés d'èxits en els aprenentatges, i propiciant alhora que es vagi agafant confiança en tots els aspectes i entre ells, l'aprenentatge, i això també fa que es vagin obtenint més èxits, i aquests ajuden a anar configurant més confiança i així successivament. Això ens corrobora la flexibilitat de la intel·ligència i que cal no adoptar un paper estàtic i etiquetador en el sentit negatiu d'aquesta. Considerem que el fet que la planificació és la que es veu significativament millorada és per diverses raons, entre les quals apuntem que la planificació esdevé la porta entrada a la resta de processos, produint la utilització del processament predominant, que en aquesta mostra ha estat el simultani, i per això de l'augment significatiu d'aquest. És com si la planificació *fos la clau per obrir la caixa d'eines*, i el simultani, *l'eina que hem ajudat a utilitzar més eficientment*.

#### **5.1.2.4.3. Efectivitat de la intervenció cognitiva en les dificultats d'aprenentatge.**

Per tot el que acabem d'esmentar podem determinar l'efectivitat de la intervenció cognitiva PASS en les dificultats d'aprenentatge establint com a criteris d'èxit el grau d'internalització i transferència produïda. Així podem observar que ambdues es produeixen al llarg de la intervenció cognitiva amb el canvi i ampliació d'estratègies utilitzades davant el PREP i alhora amb la utilització d'aquestes en el seu entorn escolar. Establint-se la intervenció cognitiva PASS com un tipus d'intervenció cognitiva que utilitzant-se de forma adient pot esdevenir un punt de referència per a tots els professionals de l'educació que duguin a terme aquesta tasca.

A més aquesta efectivitat ens plasma el fet que no perquè anem a "corregir" allò que considerem que la persona li és "deficient" obtindrem més èxit. Així durant la intervenció cognitiva d'aquesta mostra sempre s'ha dirigit a saber utilitzar eficientment aquells processos cognitius que eren dominants en els infants o adolescents, per tal de trobar estratègies en aquests que els ajudessin a compensar altres processos que potser els hi resultaven més difícils. Així doncs, el tant conegut *más de lo mismo* no és el camí més ràpid per a la millora de l'aprenentatge.

Ara bé, també considerem que aquesta efectivitat també té el seu punt d'inflexió en partir de la realitat de la pròpia persona tant a nivell cognitiu com a nivell personal. Així, com ja hem comentat, és important que durant la intervenció cognitiva s'estableixi un clima d'empatia, que la persona es senti a gust, que prengui decisions i es senti en un ambient de relaxació, confiança i llibertat. No és cert que perquè insistim més en una tasca aquella quedarà més interioritzada, sinó que l'important primerament es desconnectar el bloqueig emocional que solen tenir les persones que tenen una trajectòria llarga de fracassos escolars i de dificultats d'aprenentatge. Un cop fet aquest primer pas per la persona, l'aprenentatge resultarà molt més fàcil tenint en compte que posteriorment no es torni a activar. Aquest desactivar l'aconseguim amb el clima i ambient anteriorment esmentats.

Per això, creiem que aquests trets propiciaran els criteris i claus d'èxits: la transferència i internalització.



### 5.1.3. Referent al tercer objectiu.

Finalment, en la present recerca s'estableix un grup control que doni resposta al tercer objectiu proposat, comprovar si els processos PASS varien en el decurs de més de sis mesos sense cap tipus d'intervenció ni emocional ni cognitiva, a través de realitzar una valoració cognitiva PASS per poder determinar quin és el procés cognitiu de cada subjecte; diferenciar la valoració cognitiva en dues seqüències de temps amb un interval mínim de sis mesos entre la primera i segona valoració cognitiva; comparar els processos cognitius mitjançant un procediment estandarditzat en una mostra de vint casos per tal d'establir la immobilitat significativa entre els diferents processos cognitius PASS.

Si tenim en compte els casos seleccionats<sup>79</sup> per aquesta mostra trobem com podem parlar d'una mostra en què la franja d'edat es concentra bàsicament entre els 8 i 12 anys, tot i que, ens trobem amb edats disperses abarçant un ventall ja comentat de 5 a 16 anys, coincidint amb les edats en què es pot realitzar les diferents proves del DN-CAS, tal i com s'ha realitzat en els grups experimentals. Cal tenir en compte que les característiques del grup control tenien com que el motiu de la demanda fos de suport escolar entenen que no es mostressin dificultats d'aprenentatge a nivell general ni una inestabilitat emocional que poguessin condicionar el tarannà del grup control, com a tal. I per tant, aquest respon a aquestes característiques.

Per això ja podem observar com en la distribució dels processos cognitius de la primera valoració cognitiva no justificarien la presència de dificultats d'aprenentatge pròpiament només per unes mancances cognitives que dificultessin la consecució del ritme acadèmic, tal i com succeeix. Si ens fixem amb la **taula 4.3.1**, observem com més de la gran majoria tenen uns processos cognitius compensats entre ells, establint-se dins la normalitat estadística. I per tant, és important adonar-nos que tot i haver una tendència general vers cap a un estil de perfil cognitiu (**figura 4.3.1**), no n'hi ha cap que sigui idèntic a un altre (**taula 4.3.1**). Això ens indica que en la població que es troba dins la normalitat estadística també es produeixen diversitat de

---

<sup>79</sup> Annex núm.10.3

perfils cognitius i per tant, l'evidència que totes les persones som diferents a nivell cognitiu i per tant, aprenem de formes diferents.

Així veiem com en els resultats globals d'aquesta (**taula 4.3.2**) no hi ha cap processament cognitiu que obtingui un valor superior a la mitjana (100) i per això, de la necessitat de rebre un suport escolar, tot i que, tots quatre es troben dins la normalitat: planificació (91,60), simultani (98,60), atenció (90,60) i seqüencial (87,30). Així, si observem la **figura 4.3.1** podem veure com aquest perfil adopta una forma com de muntanya, i essent totalment diferent de les observades en les anteriors mostres, i on el simultani ja es desmarca substancialment respecte de la resta. Aquestes puntuacions dins la normalitat ens ajuden a corroborar el fet que els subjectes no presentin dificultats d'aprenentatge en les seves tasques escolars, tot i que, necessitin d'un suport.

Per tant, podem veure que la descompensació existent entre els processos cognitius observats en les mostres anteriors en aquest grup control no es donen. Per tant, podríem dir que les dificultats d'aprenentatge poden esdevenir presents en el moment que es produeix una descompensació entre els processos cognitius PASS, ja sigui per un origen cognitiu o un origen emocional.

Per això, considerem que el fet important és aquesta descompensació i no tant, si els processos es troben o no dins la normalitat estadística.

Aquesta característica es manté en la segona valoració cognitiva on observem com aquesta distribució s'ha mantingut en els mateixos paràmetres, esdevenint les puntuacions similars que en la primera valoració.

Si ens fixem amb la **taula 4.3.3** observem aquesta realitat. Així trobem com es pot observar en els resultats globals obtinguts (**taula 4.3.4**) que les mitjanes estadístiques es troben dins la normalitat estadística, essent el procés cognitiu seqüencial el que obté una puntuació més baixa (87), seguit per el procés d'atenció amb un valor de 90,85; per el procés de planificació amb un 91,60 i finalment, desmarcant-se de tots ells el procés cognitiu dels simultani amb un valor de 98,80. El procés cognitiu que obté una mitjana més elevada és el simultani, així doncs, sembla evident que la puntuació màxima (120) adquirida en qualsevol de les escales dels processos hagi

estat en aquesta. Com podem observar en aquest perfil els valors que obtenen una puntuació més baixa és l'atenció i el seqüencial diferenciant-se dels altres dos.

Si analitzem la **taula 4.3.5** ja podem observar les semblances entre les puntuacions estàndard de la primera i la segona valoració cognitiva si anem observant els diferents casos. És de destacar el fet que en termes generals **s'ha mantingut les mateixes puntuacions en aquesta segona valoració cognitiva i per tant, després d'un interval de temps en què es va controlar que els subjectes no rebessin cap tipus d'intervenció emocional ni cognitiva per part de cap professional**. Així per exemple, ens trobem que la distribució dels processos cognitius continua essent la mateixa que en els sis mesos anteriors, i per tant, certificant l'estabilitat d'aquests en els subjectes estudiats. Tal i com es pot observar en la **taula 4.3.6**, ja que s'ha produït que en el procés cognitiu de la planificació es passa d'una mitjana de 91,60 en el primer DN:CAS, a una mitjana de 91,60 en el segon DN:CAS essent una diferència no significativa estadísticament ( $P=0,935$ ) com passa també en la resta de processos: el simultani passa de 98,60 a 98,80 ( $P=0,163$ ), l'atenció passa de 90,60 a 90,85 ( $P=0,708$ ) i el seqüencial passa d'una mitjana en la primera valoració de 87,30 a la segona de 87. I per tant, cap d'elles inferior a la significativitat establerta en 0,005. i d'aquesta manera esdevenint els perfils cognitius de la primera i segona valoració com a idèntics (**figura 4.3.3**).

I per tant, comencem a apuntar que es confirma el tercer objectiu de la recerca, conclouent que **no es produeix canvi en els processos cognitius per si mateixos i sense intervenció de cap tipus**, trencant la idea que amb el temps les coses poden anar canviant per si mateixes sense la intervenció adient.

Aquests resultats es confirmen amb els estudis realitzats per Carlson i Das (1992) i Das, Mishra i Pool (1995) on s'obtenen diferències significatives entre el grup experimental i el grup control després d'haver realitzat un entrenament cognitiu PREP amb el grup experimental.

## 5.2. ANÀLISI I DISCUSSIÓ DES D'UNA PERSPECTIVA GLOBAL.

### 5.2.1. El procés de diagnòstic i intervenció.

La intervenció emocional, en essència, segons aquest model va dirigida a com la persona es sent i es creu, i això vol dir anar a les **creences identitat com a fita última** a arribar, sigui quina sigui la seva problemàtica emocional, i el seu diagnòstic inicial. És evident, que en un Model on el diagnòstic i la intervenció van de bracet ja que una no té sentit sense l'altre, i malgrat sigui difícil diferenciar el diagnòstic de la intervenció, crec que la clau a la pregunta anterior es troba precisament en el diagnòstic. En aquest sentit és important que des del Model Humanista Estratègic es propugna clarament un supòsit: la persona és el centre del diagnòstic, això comporta un enfocament holístic tenint en compte tots els aspectes que configuren a la persona, evitant tota fragmentació. Per això, acceptem que el **ser persona** implica tenir en compte que cada persona és **una i única**. Per això, la intervenció es caracteritza per ésser una teràpia individualitzada ja que es parteix d'una realitat concreta i única, malgrat es puguin donar semblances de fons amb altres casos les manifestacions externes sempre seran diferents. És necessari, doncs, que *el procés de diagnòstic i intervenció educatiu constitueixi un suport o ajuda per a la persona quan ho necessiti, en un moment determinat, i ha de tenir en compte tots els àmbits intrapersonals i interpersonals imprescindiblement relacionats* (Timoneda, Pérez; 2000:23)

Segurament, aquest anàlisi pot donar peu a una sensació de causa - efecte en el sentit que quan en un altre situació o cas sorgeixi la mateixa creença vol dir que és emmascaradora i per tant, és susceptible de ser desmuntada, però això, no és així ja que nosaltres entenem que no una manifestació d'un mateix comportament ha de ser emmascarador sinó que dependrà d'altres elements com és la comunicació no verbal, la qual ens indicarà les tres característiques essencials per dir que és un emmascarament (exagerat, incongruent i desproporcionat), i conseqüentment la creença emmascaradora que sustenta aquest comportament tampoc es regeix per aquesta causalitat. Un dels principis importants alhora del diagnòstic - intervenció és la circularitat, és a dir, que les situacions es produeixen per varis factors i no per un

de sol, i per tant, que la influència també és múltiple. Aquest principi diu que res succeeix per una causa concreta en termes causa - efecte sinó per varies, i les quals totes tenen el seu paper rellevant i per tant, les quals cal tenir en compte per igual. Aquest principi va associat al de la **flexibilitat**, tant imprescindible en la interpretació de les situacions. Per aquests dos principis i pel fet que la família és qui influeix més directament en els infants o adolescents, és la importància d'una coordinació amb aquesta, i d'un procés de diagnòstic - intervenció per tal que aquelles **dinàmiques familiars inconscients** que s'han produït i que han originat la problemàtica adoptin una altra dimensió establint un tipus de relació entre pares i fills que no reforcin aquells comportaments i creences negatives i que sense adonar-se'n retroalimenten unes a les altres i fan que la situació es mantingui. I evidentment, això passa per un canvi general en les relacions familiars.

És per aquesta raó que un intent de fer desaparèixer un comportament emmascarador 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 comportaments requereix un **diagnòstic - intervenció basat en la comunicació indirecta**.

Així, si observem els quaranta casos presentats en aquesta primera mostra, ens hem adonat que malgrat la comunicació indirecta sembli paradoxal i contradictòria té els seus resultats. D'alguna manera s'ha aconseguit que l'evolució a nivell acadèmic durant la intervenció emocional sigui positiva, expressats en termes de "millora" o "bona" en les fitxes tècniques presentades en els resultats. És en aquest sentit quan parlem que existeix una millora en la seva identitat personal.

Des del punt de vista formatiu 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, i per tant, d'una necessària constatació de l'origen d'aquestes dificultats d'aprenentatge ja siguin per un origen emocional o cognitiu. 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, segons la nostra visió, 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 madura. Des d'aquest punt de vista cal tenir en compte que el terme educació etimològicament prové de dues arrels *educare* 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).

### **5.2.2. Origen de les dificultats d'aprenentatge.**

Si bé, com hem dit, en la primera mostra l'origen de les dificultats d'aprenentatge és emocional, si analitzem la segona mostra podem veure com les dificultats d'aprenentatge sí que tenen un origen cognitiu, tot i que, evidentment no podem deslligar-lo de la repercussió emocional que aquestes comporten. Aquest origen és molt important alhora del diagnòstic per una bona **intervenció, ja que 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 ja sigui emocional o cognitiva.** Aquesta *causa* es diferencia en el Model Humanista - Estratègic, gràcies a la informació que ens dona la bateria d'orientació DN-CAS, entenent que si hi ha dos o més processaments per sota de la normalitat estadística això pot justificar les dificultats d'aprenentatge, però també ens ho dona els principis que regeixen la Teoria dels Comportaments Emmascaradors, facilitant la informació que si existeixen un gran volum d'aquest tipus de comportaments això implica gran volum de mecanismes de defensa i per tant, que possiblement la persona tingui una identitat personal insegura.

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, i si hi ha un component cognitiu i volem fer intervenció emocional les dificultats d'aprenentatge continuaran vigents produint en la persona un sentiment de fracàs constant que dificultarà directament la creació d'una identitat personal segura i positiva.

En canvi, com hem comentat anteriorment, en la segona mostra podem dir que l'origen de les dificultats cognitives són degudes pròpiament per un origen cognitiu, i per això, de la intervenció que es realitza. Havent obtingut els diferents resultats, i analitzats en els apartats anteriors podem dir que veiem com els efectes de la intervenció cognitiva PASS a través del PREP es demostren significativament en els processos cognitius PASS de simultani principalment, i planificació tot i que en menys mesura. **Aquesta millora significativa, en la segona mostra, es considera que es dona per la incidència prioritària exercida durant la intervenció cognitiva en les estratègies (planificació) basades en els simultani ja que era el procés dominant en cadascun dels perfils cognitius dels casos, provocant l'entrenament dels dos processaments implicats (planificació i simultani).** Considerem que millora més significativament el simultani ja que és el procés cognitiu amb el qual es dona més incidència durant totes les tasques realitzades amb l'ajut d'estratègies basades en aquest processament que ajudessin en la consecució. Per això, trobem que es millora la planificació però amb menys mesura. 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.

Aquesta situació ens confirma que la intervenció cognitiva PASS a través del PREP és útil per a la consecució d'eines útils per a un millor processament de la informació, i per fer front a les dificultats d'aprenentatge iniciant un plantejament en què si des d'un inici es **fes una utilització eficaç dels processos cognitius PASS es produiria una prevenció de les dificultats d'aprenentatge**, essent en molts casos aquestes ja inexistents. Considerem que l'èxit d'aquesta intervenció cognitiva radica principalment quan es produeix internalització i transferència. Així, es considera que la transmissió i adquisició de coneixements per tal de dur a terme l'aprenentatge és possible quan de la interacció s'arriba a la internalització i quan aquest és significatiu. Per tant, una interacció que porti a l'aprenentatge mediat, a la transferència i a l'aplicabilitat. Es parla de la zona de desenvolupament pròxim amb la clara influència de Vygotsky (1931), com a centre d'aprenentatge.

### **5.2.3. El procés d'aprenentatge.**

És evident, que la intervenció cognitiva PASS té clares influències de les teories cognitives actuals, ja que en forma part, i per això trobem aspectes tant rellevants com es mostren en el constructivisme quan es concep que examinant la coherència de les actuals formes de pensar, es produirà un canvi. Entenent així la intel·ligència com aquells coneixements que es van construir a mesura que es van adquirint noves concepcions, experiències, idees, etc. Des d'aquesta concepció constructivista, el coneixement serà el resultat d'un procés de construcció on està implicat directament el subjecte d'una forma activa, tal i com s'entén en *l'entrenament cognitiu PASS*.

Així doncs, ha de fomentar-se una forma d'aprenentatge diferent, un tipus d'aprenentatge basat en l'*experiència* que és denominada *inductiu* en contraposició a l'aprenentatge anteriorment comentat que és el *deductiu*. En aquesta nova classe d'aprenentatges que estem proposant ara el noi realitza una tasca determinada que requereix l'ús de determinades estratègies però, amb la particularitat, de que no se li diu *directament* de quines estratègies es tracta. El noi les *descobreix* ajudat per les *pistes* de l'estructura de la tasca. Conforme la majoria d'aquestes tasques són executades, una estratègia es desenvolupa quasi *inconscientment* amb el que el noi comença a



entendre el *principi* que té que utilitzar-se per a resoldre la tasca. Ensenyar per a enfortir aprofita el nostre coneixement de les funcions deficientes del noi/a per a ajudar-li a substituir i reorganitzar. Amb això, el noi es motiva per a aprendre noves estratègies produint un procés d'èxits en els aprenentatges, i propiciant alhora que es vagi agafant confiança en tots els aspectes i entre ells, l'aprenentatge, i això també fa que es vagin obtenint més èxits, i aquests ajuden a anar configurant més confiança i així successivament. Això ens corrobora la flexibilitat de la intel·ligència i que cal no adoptar un paper estàtic i etiquetador en el sentit negatiu d'aquesta. Considerem que el fet que la planificació és la que es veu significativament millorada és per diverses raons, entre les quals apuntem que la planificació esdevé la porta entrada a la resta de processos, produint la utilització del processament predominant, que en aquesta mostra ha estat el simultani, i per això de l'augment significatiu d'aquest. És com si la planificació fos la clau per obrir la caixa d'eines, i el simultani, l'eina que hem ajudat a utilitzar més eficientment.

Aquestes afirmacions anteriors, queden corroborades en la tercera mostra on veiem com es comprova que **els processos cognitius PASS no varien en el decurs de sis mesos sense haver rebut cap tipus d'intervenció ni emocional ni cognitiva**. Aquest fet constatable en el grup control, ens ajuda a ratificar que els canvis en els processos cognitius de les mostres anteriors són deguts a l'efecte de la intervenció tant cognitiva com emocional i no per altres efectes que poguessin sorgir, ja que sense aquesta no es produeix cap canvi. Evidentment, també és important tenir en compte que la intervenció era adient segons l'origen del problema, fos cognitiu o emocional, ja que sinó segurament l'eficàcia de la intervenció hagués estat inexistent.

Finalment, voldria comentar que 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.

#### **5.2.4. L'emoció i la cognició: un tot.**

Durant al llarg de la història hi ha hagut un intent clar de relacionar l'emoció i la cognició, essent aquesta qüestionada, ratificada i en altres ocasions, clarament demostrada, com ja hem vist en la part teòrica. La interrelació de l'emoció i la cognició ha estat l'eix central durant tota la present recerca i per això, en l'inici d'aquesta ja apuntàvem que la tesi doctoral té com a principal fita observar i determinar la relació existent entre el processament cognitiu d'una persona, en termes de la Teoria PASS de la Intel·ligència, i el seu processament emocional, tal i com s'entén des del Model de Diagnòstic - Intervenció Humanista - Estratègic, determinant com a objectiu general establir una relació entre el processament cognitiu i emocional a partir de la relació dels processos cognitius PASS amb problemes emocionals en nens i nenes d'entre cinc i setze anys. I per tant, acotem aquesta interrelació entre emoció i cognició en aquests termes.

Si analitzem globalment i comparativament els resultats obtinguts en les diferents mostres podem observar com cadascun dels objectius plantejats que originaven la recerca s'anaven confirmant. Així, en la **taula 4.1.1.** podem observar com pel que fa a les diferències en planificació s'observa que s'ha produït un increment molt més

gran en el grup que ha rebut intervenció emocional que en el que ha rebut intervenció cognitiva. En el grup control no s'ha produït cap modificació. I pel que fa a les diferències en simultani s'observa que s'ha produït un major increment en la mostra d'intervenció cognitiva que en el que ha rebut intervenció emocional. En el grup control no s'ha produït pràcticament cap modificació. I finalment, pel que fa a les diferències en atenció i seqüencial s'observa que no s'ha produït pràcticament cap tipus de modificació en cap dels tres grups. Considerant que aquest increment de la planificació en la primera mostra, i el simultani en la segona mostra és significativament major en relació a la resta (**taula 4.4.2**).

Així en la primera mostra veiem com els efectes de **la intervenció emocional segons el Model Humanista - Estratègic es produïen significativament en el procés cognitiu PASS de planificació**. I per tant, podem dir que l'emoció s'interrelaciona amb la cognició a través del processament cognitiu planificació.

Aquesta significació l'expliquem pel fet que, com ja hem dit anteriorment, aquesta intervenció emocional es basa principalment a que la persona aconsegueixi una identitat positiva essent l'eix de tota la intervenció el canvi de creences per a la presa de decisions amb llibertat. Evidentment, aquesta presa de decisions requereix de la planificació, essent imprescindible que no s'activin els mecanismes de defensa ja que sinó aquesta presa de decisions no es pot produir ja que la resposta i actuació que donarà la persona estarà fonamentada amb aquesta defensa i no pas amb una decisió presa, com succeirà quan la persona **vagi agafant identitat**, no activi tants mecanismes de defensa i conseqüentment, **prenen decisions, i per tant, on la planificació podrà actuar lliurement**. Així podem dir que quan no es produeixi això la planificació queda com bloquejada. En avaluar la capacitat per processar informació d'una persona, el procés de planificació és necessari quan una prova exigeix prendre decisions sobre la manera de resoldre un problema, executar un mètode, activar processos d'atenció, simultanis i seqüencials, supervisar l'eficàcia del mètode, i modificar el mètode en la mesura del que sigui necessari (Das, Kar, Parrilla, 1998). El procés de planificació també intervé quan se li demana a una persona que decideixi com realitzar una prova i s'inhibeixen quan s'imposen regles estrictes sobre la realització (Das, Naglieri, 1997). Per exemple, redactar una

composició comporta generar un pla, organitzar idees, controlar el que es presenta i quan es presenta, examinar el producte preliminar i modificar el pla perquè el resultat final sigui coherent amb la fita. Els processos de planificació permeten que la persona orienti el curs d'activitat i utilitzi processos d'atenció, simultanis i seqüencials, a més del fons de coneixements, per arribar a la fita. En aquest sentit, podem dir que la planificació és una superestructura en relació amb altres components de la teoria PASS (Das, Kar, Parrilla, 1998). La planificació pot ser un procés regulador més ampli que la resolució de problemes. S'orienta cap al futur i pot incloure la creació i la selecció de problemes, a més de la previsió d'una seqüència d'accions per resoldre'ls. En comptes de ser un procés jeràrquic i lineal, la planificació sol ser de natura no lineal i revisora, i la formació i execució d'un pla es pot donar simultàniament.

La planificació és un procés autoorganitzat i reflexiu del que la persona és conscient almenys en algun moment del seu desenvolupament i que requereix motivació i capacitats metacognitives (Das, Kar, Parrilla, 1998). 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. 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 La novetat radica en què la intel·ligència no és considerada quelcom estàtic reduïble a un quocient, a un nombre. En base a tot això, es podria dir que la intervenció emocional sense intervenció cognitiva permet una millora en el processament cognitiu. Establint una clara relació entre emoció i cognició. Així, ja Damasio (1994) en el seu llibre *El error de Descartes* ja demostrava com aquesta interrelació és existent amb la presentació del cas de Phineas Gage, el qual va tenir una lesió neurològica en el lòbul prefrontal, el qual va ser extirpat i a partir d'aquest moment la seva capacitat de decisió i raonament va desaparèixer, essent la seva conducta basada amb l'emocionalitat. I determina que les emocions són importants per a l'exercici de la raó, tot i que, són elements diferents creu que són interdependents. Ara bé, aquesta concepció es contraposa amb Descartes (1989) i el cognitivisme els quals defensen que les

emocions són un tipus de cognicions, ja que es conceben com a estats mentals que ofereixen coneixement, i per tant, que són primerament cognició i posteriorment, la seva manifestació s'expressa com a emoció. Aquesta concepció entén que l'emoció no pot existir sense l'emoció.

Evidentment, aquesta idea que no es comparteix des del Model Humanista - Estratègic és ratificada amb els descobriments elaborats per LeDoux (1999). El diagnòstic - intervenció emocional, del que estem parlant, es basa en la comunicació d'idees o conceptes i per tant, que és cognició, però alhora es basa en entendre com es produeix el sentir emocional.

Aquest sentir emocional durant la intervenció s'estableix amb una eina principal: la comunicació indirecta, la qual es caracteritza per evitar els mecanismes de defensa, els quals seran més accentuats en quan la identitat personal sigui més negativa que positiva. 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. És en aquest sentit que podem afirmar que la comunicació indirecta és més directa perquè permet un diàleg sense deformació dels arguments. 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. En aquest sentit, aquesta comunicació indirecta és l'eina que permet el diagnòstic i la intervenció a través de la relació d'ajuda de les creences personals. Un aspecte molt important inherent a la mateixa és que el diàleg mitjançant el qual "ensenyem" altres creences pretén que el nostre interlocutor/a vagi prenent decisions en tant que la presa de decisió és l'exercici de lliure voluntat. Aquest acte de decidir lliurement és el que suposa una experimentació que portarà a la persona a la creença d'identitat que pot formular-se lingüísticament com "*jo sóc capaç*", propiciant que l'emoció no condicioni directament la identitat personal ja que aquesta esdevindrà més segura i per tant, amb la conseqüent utilització positiva de la planificació. Això farà que la persona vagi prenent decisions, que ho experimenti, que vegi que té veu i decisió pròpia exercint un efecte d'identitat en si mateix que en definitiva és l'objectiu últim de la nostra intervenció. Evidentment, per poder arribar a que una persona utilitzi

amb llibertat la seva decisió per davant dels altres, cal anar realitzant una intervenció per tal que aquelles creences negatives i el sentiment de culpa no el condicioni per la presa de decisions.

**El diagnòstic - intervenció emocional, del que estem parlant, es basa en la comunicació d'idees o conceptes i per tant, que és cognició, però alhora es basa en entendre com es produeix el sentir emocional.** Des dels anys vuitanta, hem arribat a saber com el processament cognitiu arriba a operar posant-se al servei del processament emocional, explicat per bases neurocognitives amb autors com LeDoux (1999). Aquest "posar-se al servei de" té diverses formes d'expressió, però una d'elles és la que queda de manifest en la primera mostra de la recerca i que correspon al que tradicionalment s'entén com "bloqueig emocional". Aquest fenomen és explicable si entenem que les conductes de defensa i protecció en les persones es produeixen a partir del processament del sentir perill, que és equivalent a sentir inseguretat. En aquest sentit, Aristòtil (1941) apuntava que les persones tenim els estats mentals associats al plaer o bé al dolor, produint que es gaudeixi del plaer i es fugi del dolor. Aquest fugir del dolor, és el que s'entén des del Model Humanista - Estratègic, que activa els mecanismes de defensa per pal·liar aquest dolor (perill o inseguretat). **Una de les conductes de protecció pot ésser la de *bloquejar la cognició* adoptant els patrons conductuals més avantatjosos per la persona per sentir-se millor i amb més seguretat.** Així el procés neurològic que fa possible la conducta emmascaradora succeeix de forma inconscient esdevenint el dolor emocional com el mòbil inconscient, ja que els mòbils conscients són les raons argumentades per el conscient que només és espectador de la conducta. Així s'entén que aquesta seguretat o inseguretat es tradueix en la identitat personal. A mesura que aquesta és més segura va prenent decisions lliures. Això fa que la persona vagi desactivant aquests mecanismes de defensa i, per tant, que l'amígdala es posi menys en acció davant el perill, i per tant, que la planificació se'n vegi menys afectada. Així es sap que neurològicament hi ha una via neuronal que connecta l'amígdala amb el lòbul prefrontal (on es troba situada la planificació) i que quan la primera s'activa aquesta via queda com bloquejada, dificultant l'activació del lòbul prefrontal.

Així es diu que hi ha un processament neurològic central de l'emoció o sentir. És el que s'anomena processament de la sensació de perill amb les seves conductes de por. El que sabem és que les conductes de defensa (conductes de por) són processades i posades en acció inconscientment (territoris neurològics sub-neocorticals) i que la consciència (territoris neocorticals) adapten el seu funcionament al de les estructures sub-neocorticals. Aquesta adaptació consisteix en *fer el més convenient per la seguretat*. Podríem dir que és el que ja apuntava Darwin quan afirmava l'existència d'unes emocions innates a l'espècie humana que tenen la seva utilitat per la supervivència davant el perill. L'expressió conductuals d'aquestes emocions és el que s'entén des del Model Humanista - Estratègic com a comportaments emmascaradors que es manifesten com a mecanismes de defensa per pal·liar el dolor inconscient que la persona percep, el qual serà més habitual o no en funció de la si la seva identitat és més negativa o més positiva, i per tant, si té més inseguretat o més seguretat amb ell mateix.

Aquesta interrelació entre l'emoció i la cognició queda també palesa amb el fet que durant el desenvolupament de la intervenció cognitiva el procés que millora significativament és el procés de simultani relegant a la planificació en un segon terme. I alhora també hem observat que quan no es fa cap tipus d'intervenció no es produeix modificació en els processos cognitius.

Així en aquests termes obrim un nou debat: l'emoció i la cognició s'interrelacionen a través del procés cognitiu planificació.

### **5.2.5. Implicacions educatives.**

De la recerca anterior se n'extreuen varies conclusions, com veurem més endavant, però el que volem destacar aquí són les implicacions educatives derivades. Així a continuació donarem unes pinzellades sobre aquestes possibles implicacions educatives que orientin un possible treball posterior que estigui fonamentat en la recerca d'aquestes.

En les bases psicopedagògiques del Currículum d'Educació Primària del nou sistema Educatiu s'esmenta que:

*"En el procés d'ensenyament i aprenentatge cal tenir en compte que el que un alumne/a és capaç de fer i aprendre en un moment determinat depèn tant de l'estadi de desenvolupament operatori en què es troba, com del conjunt de coneixements que ha construït en les seves experiències prèvies d'aprenentatge. Les activitats educatives escolars tenen com a darrera finalitat promoure el creixement personal de l'alumne/a. La repercussió de l'aprenentatge escolar sobre el creixement personal és més gran com més significatiu és, com més significats permet construir. Es parteix d'una concepció constructivista de l'aprenentatge". (3er. Paràgraf)*

*"Una òptica constructivista de l'aprenentatge escolar comporta que la intervenció pedagògica s'hi ajusti, i per tant, que es concreti amb actuacions que hi siguin coherents. Així doncs, els plantejaments constructivistes en els quals es basa el currículum determinen la necessitat d'adaptar els mètodes d'ensenyament a les característiques individuals dels alumnes (...) es tracta d'afrontar l'atenció a la diversitat a través de l'ensenyament personalitzat per afavorir la construcció de coneixement per part dels alumnes. La forma d'arribar a l'ensenyament personalitzat no suposa un tractament específic i diferenciat per a cada alumne/a sinó trobar formes metodològiques i didàctiques diverses a través de les quals cada alumne pugui accedir a l'objecte d'aprenentatge des de les pròpies característiques individuals". (paràgraf 9).*

Així, aquest poder *accedir a l'objecte d'aprenentatge des de les pròpies característiques individuals*, des del Model de Diagnòstic i Intervenció Humanista - Estratègic té una significació molt important alhora del procés d'ensenyament i aprenentatge, i l'obtenim a partir de l'aplicació de la Teoria PASS de la Intel·ligència, la qual ens ajuda a conèixer aquestes característiques individuals a partir de la bateria d'orientació, i amb la consegüent obtenció del perfil cognitiu de la persona. Aquest és el que ens donarà la informació per determinar quina metodologia d'aprenentatge, segons els processos cognitius, és la més adient per a la persona. Per tant, considerem molt rellevant que aquesta teoria de la intel·ligència s'extrapoli al món educatiu en general per a una millor eficàcia per fer front a les dificultats d'aprenentatge.

Aquí hi juga un paper molt important el diagnòstic en l'origen, com ja hem comentat, ja que la intervenció anirà encaminada cap a un lloc o l'altre. Sinó es produeix aquesta concepció podem caure en l'error d'encaminar una intervenció cap a una direcció que no és l'adient, provocant un fracàs en la persona i per tant, un sentiment que incidirà directament en la seva identitat personal. És per això, que és tant important, en els centres educatius *educar en les emocions*.



L'escola, en general el sistema educatiu, ha tingut sempre el costum de valorar, per damunt de tot, el rendiment intel·lectual dels alumnes. Sovint, les notes escolars ha estat l'únic criteri per decidir si aquests o aquells alumnes eren més o menys intel·ligents. Sempre s'ha oblidat, gairebé tots, del més important: educar les emocions...

Només fa uns quants anys, no massa, que sentim a parlar de la Intel·ligència Emocional. Se'n parla, sobretot, d'ençà que va aparèixer un llibre d'un psicòleg americà que parlava, d'una manera clar i entenedora, de la necessitat d'anar més enllà en l'educació i la valoració que fem dels nostres fills, tenint en compte, sobretot, les seves emocions. No és que aquest autor (Daniel Goleman, 1994) descobrís quelcom nou ni tan sols que parlés per primera vegada de les emocions, però sí que va tenir la capacitat de fer veure l'enorme importància d'incloure, en el dia a dia educatiu, una atenció i un treball constants, sobre aquesta altra part de la persona, que no són els seus coneixements, ni la seva memòria, ni el seu èxit acadèmic, però que serà del tot decisiva en el seu futur i en el seu èxit personal i professional: hi ha d'altres aspectes essencials per a la vida, que ajudaran igual o més que aquella a aconseguir allò que es vol i a ser feliç. Dit d'una altra manera: ser intel·ligent no vol dir només saber moltes coses, ni saber resoldre problemes matemàtics complexos molt de pressa, ni dominar cinc llengües diferents; ser intel·ligent vol dir també conèixer, dominar i aprofitar positivament les pròpies emocions, entendre, respectar i correspondre a les dels altres; tenir, en definitiva, domini de la xarxa d'accions i reaccions emocionals que envolta la nostra vida diària.

Cal fer un esforç, doncs, per ampliar el que entenem per intel·ligència. ens costarà, segurament, perquè estem acostumats a relacionar-la només amb una part del cervell, la que genera el nostre raonament lògic, les nostres habilitats numèriques i totes aquelles capacitats que han estat valorades a l'escola. Però la persona és molt més que això perquè no podem oblidar l'emoció, i en definitiva, la seva identitat personal..

L'escola té, en aquest principi de segle, una responsabilitat enorme en aquesta qüestió. Però també és cert que l'entorn més proper als infants i adolescents és la família, i per això, és important que des d'aquests entorns: ensenyar-los a conèixer el

que senten i a entendre el que senten els altres a utilitzar aquests sentiments per treure'n resultats positius (comunicació, entesa, acostament) a automotivar-se, a ser optimistes i entusiasmats, a adaptar-se amb facilitat als canvis, a ser perseverants en els objectius que es volen aconseguir, a controlar els impulsos...

Però no cal anar tant enllà. N'hi ha prou en comprovar les reaccions de molts estudiants davant les dificultats que els suposa l'estudi: desmotivació en lloc d'empenta, pessimisme en lloc d'optimisme, abandonament en lloc de perseverança. Persones amb molts coneixements, d'aquells que normalment en diríem "intel·ligents", pateixen mancances igual que tothom. Quantes vegades s'ha donat el cas d'alumnes acostumats a rebre bones notes, que han patit fortes depressions quan han suspès un examen? És un cas claríssim de la seva identitat personal insegura.

Una conclusió que ens ha de fer-nos reflexionar és la següent: aquells alumnes quan han tingut més èxit en la vida, que han tingut experiències més satisfactòries, que han aconseguit en més mesura allò que desitjaven no han estat necessàriament els que tenien millors notes, sinó els que havien demostrat, ja en època escolar, millors habilitats de relació social, més control emocional, més ètica, més facilitat per exposar sentiments, més tendència a superar dificultats, millor capacitat per prendre decisions.

Així des d'aquesta òptica són evidents les implicacions educatives implícites que se'n deriven, com són:

- Ajudar els alumnes a saber allò que volen i perquè ho volen, a triar el camí per arribar-hi, a tenir eines per superar els entrebancs; això, que és tan important i que tant desitgem per als infants i adolescents, és orientar.
- Orientar és, sobretot, **ensenyar a decidir**: la responsabilitat de l'escola no és només ajudar l'alumne en la decisió més propera ni, molt menys encara, prendre-la en nom seu. La veritable tasca educativa consistirà en donar-li eines per enfrontar-se a les decisions, per saber raonar-les i ser-ne conseqüent. Dit d'una altra manera, l'objectiu no és només que l'alumne decideixi, sinó també que aprengui a decidir. A tots aquells, d'entre nosaltres, que haguem sentit algun cop allò tan conegut de l'aprendre a aprendre, sabrem reconèixer la mateixa idea de fons.

- No ho perdem de vista: ensenyar a decidir forma part, en definitiva, **d'ensenyar a ser autònom** i ciutadà actiu i participatiu. Formar part d'ensenyar a desenvolupar-se i a aconseguir els objectius personals. L'elecció del currículum variable (més enllà del debat que en aquests moments hi hagi sobre aquesta qüestió) que l'infant realitza en el seu període escolar, ha de ser-li útil a curt, mitjà i llarg termini, si s'aprofita aquesta situació per ensenyar-li a prendre decisions. Però mai prendre una decisió sense tenir en compte al nen. Diríem que és entendre l'aprenentatge com *facilitar al nen o nena la canya per pescar i donar-li les eines per saber-la utilitzar, però mai pescar per ell*.
- Orientar vol dir **ensenyar a construir un camí**: no hi ha dubte que això no només és responsabilitat de l'escola; no hi ha res en l'educació que sigui només responsabilitat seva. Uns i altres, junts, hem d'aconseguir que l'infant entengui la importància de construir un bon itinerari. La importància justa: no cal que la inflem ni que la desinflem.
- L'objectiu de la orientació: **orientar-se a si mateix** i permetre que l'infant adquireixi, poc a poc, capacitat per autoorientar-se.
- Si permetem que l'escola limiti la seva orientació a passar, de tant en tant, un test psicològic i donar després els resultats en una entrevista, no estarem educant. Aquesta orientació, tan sovint practicada, no aporta res a qui la rep. Té el mateix valor educatiu que el que tindria una explicació verbal d'un professor als seus alumnes sobre la necessitat de cuidar la natura: gairebé nul. Orientar és treballar amb actituds i això demana que l'alumne **s'impliqui afectivament en l'aprenentatge**.
- Quan orientem, estem donant resposta a una de les grans necessitats dels nois i noies de secundària. Volem subratllar que, si orientem des d'una perspectiva educativa, fent protagonista a l'infant o adolescent de les seves decisions, li donem **instruments immensament valuosos per a la resta de la seva vida**.
- Fer-lo protagonista no vol dir sol, ni respondre amb silencis als seus dubtes. Vol dir fer-lo viure allò que decideix, mostrar-li la importància que té, **ajudar-lo a ser conseqüent** i a rectificar quan faci falta: vol dir, senzillament, educar-lo...

En tot aquest entramat hi juga un paper molt important la prevenció, la qual és essencial per evitar l'aparició de conflictes que en un futur serà més difícil incidir-hi, evitant d'aquesta manera que l'infant i adolescent visquin experiències negatives que els puguin definir una identitat personal insegura. Per això, cal educar a la persona i no només als seus coneixements.

### 5.2.6. Per concloure...

*Potser caldrà oblidar-ho tot per tornar a començar  
 les estones viscudes són reflexes del passat, el temps ens dona la raó a tots aquells  
 que mai van creure en la derrota i no van abandonar.  
 Arribarà algun dia, començarem a envellir però ho farem amb el puny enlaire  
 enfrontant el nostre destí. Només crec en nosaltres  
 el que hem fet, el que hem escrit que el temps passa de pressa  
 però les paraules no tenen fi. Hem estat a dalt de tot i hem tornat a baixar  
 des del primer dia hem rigut i hem plorat n'hem passat de totes  
 i això encara no ha acabat. Tot el que hem fet mai caurà en l'oblit  
 per més que ho intentin ningú ens mourà d'aquí. Potser caldrà oblidar-ho tot  
 per tornar-ho a intentar les hores passades ja mai tornaran he passat per tot arreu  
 sense poder descansar per camins i dreceres sense saber on hem anat.  
 Però si algun dia creus que ja hem arribat no deixis que t'enganyin que això no és veritat  
 no hi ha terra promesa no existeix el paradís només la nostra terra  
 la que tu i ho hem compartit.*

SAU, 1997

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.

L'educació és un camp ampli que pot aportar moltes insatisfaccions personals i professionals però també poden aportar satisfaccions molt positives. Quedem-se amb aquestes últimes, quan un nen fa un somriure, quan una persona agraeix l'ajuda, quan es transmet felicitat, quan en definitiva, la nostra tasca recull els fruits de la planta sembrada.

Conclòs aquest estudi, són molt encara els interrogants que ens queden per resoldre, i per això la intencionalitat de dur a terme la continuïtat d'aquesta recerca. Per això, considero que aquest projecte no és ni molt menys una obra acabada, sinó el contrari, considero que a partir s'obren noves línies recerques complementàries i de continuïtat. En aquest sentit considerem que una de les línies prioritàries seria determinar exactament quines són les implicacions educatives en l'educació del Model de Diagnòstic- Humanista estratègic arrel de les conclusions a les quals arribem a continuació. Evidentment, suposo que durant el desenvolupament d'aquestes 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.

Espero que aquest document aporti el granet de sorra a aquelles persones que volen continuar lluitant per l'obtenció d'una millor qualitat de vida personal als seus alumnes, als seus iguals i a les persones que les envolten. Gràcies.

# 6. CONCLUSIONS

---

*Antigament, era habitual a Japó utilitzar fanals de paper, un paper agafat per vares de bambú, que protegia una espelma encesa. Succeí que un cec que va visitar a un amic i, com que es va fer tard, aquest li va oferir un fanal per que tornés a casa. Això va fer riure al cec. – Per mi és el mateix el dia que la nit – li va dir. Què faré jo amb un fanal? – És veritat – va contestar l'amic –; no necessites veure el camí cap a casa teva però el fanal pot servir-te per dissuadir a algú que volgués atacar-te en l'obscuritat. De manera que el cec va prendre el fanal i va sortir. A la poca estona, algú va entrebancar-se amb ell i li va fer perdre l'equilibri. –Eh! perquè no vas més amb compte, amic? – va cridar el cec. Es que no has vist el fanal? Germà – va dir l'altre – el seu fanal està apagat. És més segur caminar amb la pròpia obscuritat que amb la llum de l'altre.*

Con los pies en la tierra y el corazón en el cielo, David Lifar  
p.36

Davant aquesta recerca, considerem que hem arribat a unes conclusions rellevants i interessants. Aquestes ja s'han anat remarcant durant l'anàlisi i discussió, i per això, a continuació presentem totes aquelles afirmacions que volem destacar de la recerca de forma sistemàtica, en forma de resum, de tot allò que ja s'ha anat apuntant amb anterioritat. Així, les conclusions a què ens referim són, principalment:

1. 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, ja que l'origen de les dificultats d'aprenentatge era emocional.
2. 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.
3. 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.
4. La intervenció cognitiva PASS és eficaç per millorar el rendiment cognitiu i la desaparició de les dificultats d'aprenentatge quan l'origen d'aquestes és cognitiu.
5. El PREP és una eina útil per a la intervenció en les dificultats d'aprenentatge.



6. 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.
7. 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*.
8. Pel que fa a les diferències en planificació s'observa que s'ha produït un increment molt més gran en el grup que ha rebut intervenció emocional que en el que ha rebut intervenció cognitiva. En el grup control no s'ha produït cap modificació. I pel que fa a les diferències en simultani s'observa que s'ha produït un major increment en la mostra d'intervenció cognitiva que en el que ha rebut intervenció emocional. En el grup control no s'ha produït pràcticament cap modificació. I finalment, pel que fa a les diferències en atenció i seqüencial s'observa que no s'ha produït pràcticament cap tipus de modificació en cap dels tres grups. Considerant que aquest increment de la planificació en la primera mostra, i el simultani en la segona mostra és significativament major en relació a la resta
9. No es produeix canvi en els processos cognitius per si mateixos i sense intervenció de cap tipus, trencant la idea que amb el temps les coses poden anar canviant per si mateixes sense la intervenció adient.
10. I per tant, podem dir que l'emoció s'interrelaciona amb la cognició a través del processament cognitiu planificació.

# 7.

# ***BIBLIOGRAFIA***

---

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

J. ROOX

**A. LLIBRES.**

- ADER, R. et al. (1990): *Psychoneuroimmunology*, San Diego:Academic Press.
- AQUINO, T. (1964): *Summa Theologiae*, vol. 19, "The Emotions" (1a2ae, pp. 22-30), Londres: Blackfriars and Eyre & Spottiswoode.
- ARISTÒTIL (1973): *Rethorica*, in ROSS, ed., *The Works of Aristotle translated into English*, Oxford, Clarendon Press.
- ARISTÒTIL (1941): *The basic works of Aristotle*, editat per R. McKeon, Nova York: Random House
- ARJONA, S. (1998): *Estudi pilot per a la validació del DN-CAS en nens i nenes de 5 anys de la ciutat de Girona*, Universitat de Girona.
- ARNOLD, M.B. (1960): *Emotion and personality*, Nova York: Columbia University Press.
- ASHMAN AF, CONWAY RNF. (1997): *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. London: Routledge.
- BADDELEY, A. (1986): *Working memory*, Oxford: Clarendon Press.
- BANDURA; A. (1987): *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Rosa S.A.
- BANYARD, P. et al. (1995): *Introducción a los Procesos Cognitivos*. Barcelona: Ariel S.A.
- BARTLETT, F.C. (1932): *Remembering, a study in experimental and social psychology*, Nueva York: Macmillan.
- BARTLETT,F.C.(1958):*Thinking: An experimental and social study*. London:Allen&Unwin.
- BATESON, G. (1993). *Ina Unidad sagrada*. Barcelona: Editorial Gedisa
- BELMONT JM, BUTTERFIELD EC (1977). *The instructional approach to developmental cognitive research*. In: Kail R y Hagen J (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- BISQUERRA,R (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BLACK, I.B. (1991): *Information in the brain: A molecular perspective*, Cambridge: MA The MIT Press.
- BOWER, G.H. AND COHEN, P.R. (1982). *Emotional influences in memory and thinking: Data and theory*. In M.S. Clark and S.T. Fiske (eds.): *Affect and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNER, J.S., GOODNOW, J. I AUSTIN, G. (1956): *A Study of thinking*, Nova York: Wiley
- 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.
- CANO, A. (1989): *Cognición, emoción y personalidad: Un estudio centrado en la ansiedad*. Tesi doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- 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.
- CHURCHLAND, P. (1989): *A Neurocomputational Perspective*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- CLEMENTE, M. Y DOMÍNGUEZ, A.B. (1999): *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- COHEN, NJ (1980): *Neuropsychological evidence for a distinction between procedural and declarative knowledge in human memory and amnesia*. San Diego: University California Press.
- COHEN, L; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje y construcción del conocimiento*, Barcelona: Paidós.

- COOK, J.D., HEPWORTH, S.J., WALL, T.D. & WARR, P.B. (1981): *The experience of work*. San Diego: Academic Press.
- COSTA, P.T. Y MCCRAE, R.R. (1985): *The NEO Personality Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- CROWDER, L. (1995): *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza.
- CROWNE, D., MARLOWE, D. (1964): *The approval motive: studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.
- DAMASIO, A (1994). *Error de Descartes: emoción, razón y cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- DARWIN, C. (1859): *The origin of species by means of natural selection*, Nova York: Collier.
- DARWIN, C. (1984): *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*. Madrid: Alianza.
- DAS JP. (1998) *Dyslexia & Reading difficulties*. Edmonton. Canada. Universidad Alberta.
- DAS JP, KAR BC, PARRILA RK. (1998) *Planificación cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- DAS JP, KIRBY JR, JARMAN RF. (1979) *Simultaneous and successive cognitive processes*. New York: Academic Press.
- DAS JP, NAGLIERI JA, KIRBY JR. (1994) *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Massachusetts: Allyn & Bacon / Simon & Schuster, Inc.
- 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 JP, GARRIDO MA, GONZÁLEZ M, TIMONEDA C, PÉREZ-ÁLVAREZ F.(2001): *Dislexia y dificultades de lectura*. Barcelona: Paidós.
- DAVIDSON, D. (1980): *Essays on Actions and Events*, Nueva York: Oxford University Press.
- DAVIDSON, D. (1984): *Inquiries into Truth & Interpretation*, Nueva York: Oxford University Press.
- DESCARTES, R. (1958): *Philosophical writings*, editat per N.K.Smith, Nova York: Modern Library.
- DESCARTES,R (1989): *Discurso del método. Tratado de las pasiones humanas*, Barcelona: Planeta.
- EKMAN, P. (ed.) (1982): *Emotion in the human face*, Nova York: Cambridge University Press.
- 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.
- FAESTEIN, H.N (1997): *La gestión de equipos eficaces*. Buenos Aires: Ediciones Machi
- FEUERSTEIN R. (1979) *The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessment Device, theory, instruments, and techniques* . Baltimore, MD: University Park Press .
- 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)
- FRIJDA, N. (1986): *The emotions*, Nova York: Cambridge University Press.
- FUSTER, JM. (1989): *The prefrontal cortex*. 2ª.edició. New York: Raven Press.
- GADNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GALAGOVSKY KURMAN, L.(1993): *Hacia un nuevo rol docente*. Troquel. Buenos Aires.
- GARCIA HOZ, V (1994): *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid:

- Ed.Rialp.
- GARCÍA, J.N. (1995): *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
  - GARCIA, J.N. (1995): *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Narcea
  - GARCIA, J.N. (1995): *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
  - GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: the theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
  - GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks.
  - GARDNER, H. (1993): *Multiple intelligences: The Theory in Practice*. Nova York: Basic Books.
  - GARDNER, H. (1997): *La Mente No Escolarizada*, Paidós, Buenos Aires.
  - GARRIDO, M.A. (1996): *Traducción y adaptación del programa PREP-PRDA en castellano*, tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.
  - GAZZANIGA, MS.; LEDOUX, JE. (1978): *The Integrated Mind*. New York: Plenum.
  - GOLEMAN, D (1997): *La salud emocional*. Barcelona. Ed. Kairós.
  - GOLEMAN, D. (1995): *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
  - GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. Y NÚÑEZ, J.C. (1998): *Dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
  - GRAY, J.A. (1982): *The neuropsychology of anxiety*, Oxford: Oxford University Press.
  - GREENSPAN, S.I. (1997): *El crecimiento de la mente, y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós.
  - GUILFORD, J.P. (1997): *La naturaleza de la inelegencia humana*. Barcelona: Paidós. (1a edición en 1967)
  - HANSBERG, O. (1996): *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica.
  - HARDY, T. (1992): *Historia de la psicología*. Madrid: Debate.
  - HAYWOOD H, TSURIEL D. (1992) *Interactive assessment* .New York: Springer Verlag.
  - 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.
  - HUME, D. (1988): *Tratado de la naturaleza humana.*, Madrid: Tecnos.
  - IGLESIAS COTIZAS, M.J. (2001): *La inteligencia emocional en perspectiva educativa*. En VENCES, S.E. (Ed.): *Libro Homenaje*. En prensa.
  - IZARD, C.E. (1971): *The face of emotion*, Nova York: Appleton-Century-Crofts.
  - JAMES, W (1885). *¿Qué es una emoción?* In CALCHOUN, C. (1996): *Qué es una emoción*. México: Fondo de Cultura.
  - JAMES, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
  - JUST MA, CARPENTER PA. (1977) *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale,NJ:Erlbaum.
  - KAGAN, J. (1994): *Galen's Prophecy*. Nova York: Basic Books.
  - KAR, B.C.; DASH, U.N.; DAS, J.P.; CARLSON, J. (1993): "Two experiments on the dynamic assessment of planning", *Learning and Individual Differences*, 5, pp. 13-29
  - KAUFMAN,A.S.& KAUFMAN, N.L. (1983): *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. Circle Pines MN: Ed. American Guidance Services.
  - KIRBY JR, WILLIAMS NH. (1991) *Learning problems: A cognitive approach*. Toronto: Kagan & Woo Ltd.
  - KIRBY, JR. (1988) "Style, strategy, and skill in reading". In: Schmeck RR. Ed. *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
  - KRASNER, L.; BANDURA,A.; ULLMANN,L. (1965): *Research in behavior modification: new developments and implications*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
  - LACHMAN, R., LACHMAN, J., BUTTERFIELD, E.C. (1979): *Cognitive psychology and information processing: An introduction*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
  - LAZARUS, R.S. (1991): *Emotion and Adaption*, Nova York: Oxford University Press.

- LEDOUX, J. (1996): *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- LEONTIEV, A. N. (1978): *Activity consciousness, and personality*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LIDZ CS. (1987) *Foundations of dynamic assessment* . New York: Guilford Press.
- LURIA, A.R. (1963). *Restoration of function after brain injury*. New York: McMillan.
- LURIA, A.R. (1966): *Human brain and psychological processes*, Nova York: Harper & Row.
- LURIA, A.R. (1970): *Traumatic aphasia*. La Haya: Mouton.
- LURIA, A.R. (1973): *The working brain*. Nova York: Basic Books.
- LURIA, A.R. (1976): *Cognitive development: Its cultural and social foundations*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- LURIA, A.R. (1980): *Higher cortical functions in man* (2ª. Edició). Nova York: Basic Books.
- LURIA, A.R. (1982): *Language and cognition*, Nova York: John Wiley & Sons.
- LURIA, A.R.; TSVETKOVA, L.S. (1990): *The neuropsychological analysis of problem solving*, Orlando, FL: Paul M. Deutsch Press.
- LURIA, A.R.; YUDOVICH, F.I. (1959): *Speech and the development of mental processes in the child*, Londres: Staples Press.
- LYONS, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Anthropos.
- MANDLER, G. (1975): *Mind and emotion*, Nova York: Wiley.
- MARÍ, R (2001): *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona. Ariel.
- MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama
- MÁRTIN, D., BOECK, K. (1997): *La Inteligencia Emocional. Qué es y cómo evaluarla*. Madrid: Edaf.
- MARTIN, D; BOECK, K. (1997): *EQ. Qué es la inteligencia emocional. Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid, Editorial EDAF, S.A.
- MARTINEAUD, D., ENGELHART V. (1997): *Cómo hallar el coeficiente emocional*. Madrid: Edaf.
- MAYOR, J.; LABRADOR, F.J. (1984) (eds): *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra.
- MCCARTHY RA, WARRINGTON EK. (1990) *Cognitive neuropsychology: A clinical introduction*. New York: Academis Press.
- McDOUGALL, W. (1926): *An introduction to social psychology*, Boston: Luce an Co.
- MERCER, C.D. (1991): *Dificultades de aprendizaje-I. Origen y diagnóstico*. Barcelona: CEAC.
- MILLER G, GALANTER E, PRIBRAM K. (1960) *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MISCHEL, W. (1968): *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- MOLINA GARCÍA S, ARRAÍZ PÉREZ A (1993): *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*. Madrid: Ediciones Pirámide SA.
- MOLINA GARCÍA S, GARRIDO M (1998). *PRDA: PASS*. Zaragoza: Fundafe.
- MOLL, L(1993) : *"Vygotsky y la educación"*, Aique, Buenos Aires.
- MOWER, O.H. (1960): *Learning and behavior*, Nova York: Willey.
- NAGLIERI JA, DAS JP. (1997) *Das-Naglieri Cognitive Assessment System*. Chicago: Riverside Publishing.
- NARDONE, G; WATZLAWICK, P(1995): *El Arte del Cambio*. Barcelona: Herder.
- NEWELL A, SIMON H. (1961) *The simulation of human thought. Current Trends in Psychological Theory* . Pittsburgh, PA: University of Pittsburg Press.
- NEWELL, A. ; SIMON, H.A. (1972): *Human problem solving*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- ORTONY, A.; CLORE, G.L.; COLLINS,A. (1996): *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: SigloXXI de España Editores, S.A.
- OURO, R. (1989): *Estados emocionales y procesos cognitivos*. Tesi doctoral, Universidad de Valencia.
- PARASURAMAN R, DAVIES DR. (1984) *Varieties of attention*. Orlando FL: Academic Press.
- PAVLOV, I.P. (1928): *Lectures on conditioned reflex (Vol.2)*, Nova York: International Publishers.
- PÉREZ ALVÁREZ, F; TIMONEDA, C. (1998): *Neuropsicopedagogia. ¿Es lo que parece?*. Barcelona: Textos Sant Jordi.
- PÉREZ-ÁLVAREZ F, TIMONEDA C. (2000) *NeuroPsicoPedagogía. Cognición, Emoción y Conducta*. Girona: Ed. Unidiversitat.
- 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.
- POSNER MI, RAICHLE ME. (1994): *Images of mind*. New York: Scientific American Library.
- POZO, J (1996) : *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, Madrid: Morata.
- ROGERS, C. (1966): *Piscoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. (1978): *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- ROGERS, C (1994): *El proceso de convertir-se en persona*. 9ª Edició. Barcelona: Ed. Paidós. (original escrit en 1961).
- ROGERS, C y STEVENS, B (1980): *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- ROSEN, S. (1982): *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ROUSSEAU (1980): *El contrato social, Discursos*, Madrid: EDAF
- ROVIRA, E. (1992): *La emoción y la cognición en los modelos explicativos del comportamiento social*, Universitat de Barcelona.
- RUSHDIE S. (1991) *Haroun*. New Delhi: Penguin Books.
- SANTIUSTE, V. Y BELTRÁN, J. (1998): *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- SARTRE (1973): *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Madrid: Alianza Editorial.
- SCHMITT, N.W. & KLIMOSKI, R.J. (1991): *Research methods in human resources management*. Cincinnati: South-Western Publishing.
- SHAPIRO, L.E. (1998): *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- SKINNER, B.F. (1971): *Beyond freedom and dignity*. Nova York: Knopf.
- SKINNER, B.F.; SOLOMON, H.C, LINDSLEY, O.R. & RICHARDS, M.E. (1954): *Studies in behavior therapy*. Massachussets: Metropolitan State Hospital.
- SKINNER, B.F.; HOLLAND (1961): *The Analysis of Behavior*, Nova York: McGraw-Hill.
- SLAVIN, M.; KRIEGMAN, D. (1992): *The Adaptive Design of the Human Psyche*. Nova York: Guilford Press.
- SPEARMAN, C (1927): *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- SPENCER F. *The application of a process based approach to the remediation of spelling*. Doctoral dissertation. University Alberta, Edmonton.

- SPINOZA, B. (1955): *Works of Spinoza*, Nova York: Dover.
- 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, RJ. (1985): *Beyond I.Q.*, Nova York: Cambridge University Press.
- STENBERG, RJ.; DETTERMAN, DK. (1992): *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide
- STERNBERG, R.J. (1997): *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Piados.
- STRONGMAN, K.T. (1978): *The psychology of emotion*, Nova York: Wiley.
- STUSS, D.T.; BENSON, D.F. (1986): *The frontal lobes*, Nova York: Raven Press.
- SUÁREZ YÁÑEZ, A. (1995): *Dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- THORNDIKE, E.L. (1920): Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- THURSTONE, L.L. (1924). *The nature of intelligence*. Londres: Routledge, D.
- 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.
- TIMONEDA, C; PÉREZ ALVÁREZ, F (1997): *Neuropsicopedagogia. Aprender: ¿Qué y cómo?*. Girona:Publicacions Anorien.
- UZCATEGUI, J.L. (1998):*Emociones inteligentes*. Caracas: Lithopolar.
- VELLUTINO FR. (1979) *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge MA: MIT Press.
- VERNON, P.E. (1971): *The structure of human abilities*.London: Methuen.
- VYGOTSKY, L.S. (1931): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY L. (1978) *Mind in society: The developmental of higher psychological processes* . Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY L. (1988): *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo.
- WATZLAWICK, P. (1981): *¿Es real la realidad?*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1983): *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK,P; BEAVIN BARELAS,J; JACKSON, D.D. (1971): *Teoria de la comunicació humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporaneo.
- WATZON, J.B. (1930): *Behaviorism*, Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- WUKMIR,V.J. (1967): *Emoción y Sufrimiento*. Barcelona: Labor
- ZACARÉS; E. Y SERRA; M. (1998): *La madurez Personal: perspectivas desde la Psicología*. Ed Pirámide: Madrid.
- 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.
- ZIMMER, H. (1951): *Philosophies of India*, Londres: Routledge & Kegan Paul.

## B. ARTICLES.



- AARON BG, JOSHI M, WILLIAMS KA (1999) Not all reading disabilities are alike. *J Learning Disabilities* 32: 120-137.
- ALABAU, J; TORROELLA, J (1999): “Los procesos cognitivos: un nuevo enfoque en la evaluación de la inteligencia. Intervención psicopedagógica a la luz de la Teoría PASS” in PEÑAFIEL, F, GONZÁLEZ, D; AMEZCUA, J (1999): *La intervención en psicopedagogía*. Actas de las primeras Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía, 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.
- ANDERSON, J.R. (1993): "Problem solving and learning", *American Psychologist*, 48, pp. 35-44
- BADAIN MA (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension. *J Learning Disabilities* 32:138-148.
- BAXTER, L.R. et al. (1987): "Local cerebral glucose in obsessive-compulsive disorder", *Archives of General Psychiatry*, 44.
- 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, C.J.; FRITH, C.D.; GRASBY, P.M. (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.
- BLANCHARD, R.J.; BLANCHARD, D.C.; FIAL RA. (1970): “Hippocampal lesions in rats and their affect on activity, avoidance, and aggressions” in *J Comparative Physiological Psychology*, 70: 92-102.
- BODEN C, KIRBY JR. (1995) Successive processing, phonological coding and the remediation of reading. *Journal Cognitive Education* 4 (2 y 3):19-32.
- BOWER, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- BRENNER (1980): "A psychoanalytic theory of affects", en PLUTNICK; KELLERMAN, eds. *Emotion. Theory, Research and Experience*, Londres, Academic Press Inc.
- BROCA, P. (1865): "Sur la faculté du langage articulé", *Bull. Soc. Anthropol.*, 6, pp.337.
- BROWN, A.L; CAMPIONE, J.C. (1992): “Inteligencia académica y capacidad de aprendizaje” in STENBERG, R.J.; DETTERMAN, D.K. (Eds.). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Piràmide.
- CAMPIONE J, BROWN A. (1984) *Learning ability and transfer propensity as sources of individual differences in intelligence*. In: Brooks P, Sperber R, McCauley C, eds. *Learning and cognition in the mentally handicapped*. Baltimore MD: University Park Press, pp.137-150.
- CAMPIONE J, BROWN A. (1987) *Linking dynamic assessment with schol achievement*. In: Lidz C, ed. *Dynamic assessment*. New York: Guilford Press, pp. 82-115.
- CANNON (1927): "The James-Lange Theory of emotions: A critical Examination and an Alternative Theory", *American Journal of Psychology*, 39, in LYONS (1993)
- CARLSON J, DAS JP. (1997) A process approach to remediating word-decoding deficiencies in Chapter 1 children. *Learning Disability Quarterly* 20: 93-102.

- CARRERAS, R. GUIL, R. Y MESTRE, J.M. (1998). Comportamientos y estilos de dirección en el aula percibidos como eficaces por estudiantes universitarios y maestros en ejercicio. En formato Cd-Rom del II Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid: Colegio de Psicólogos.
- 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; CORKIN, S (1981):" Learning and retention of cognitive skills" in *Society Neuroscience Abstracts*, 7: 517-518.
- 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.
- CORMIER P, CARLSON JS, DAS JP. (1990) Planning ability and cognitive performance: The compenastory effects of a dynamic assessment approach. *Learning Individual Differences* 2: 437-449.
- CRAIN-THORENSEN Y COLS. (1997) Windows on comprehension. *Journal Educational Psychology* 89: 579-591.
- CRONBACH, L.J. & MEEHL, P.C. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52: 281-302.
- DAMASIO, A.R. (1985): "The frontal lobes", in K. Heilman i E. Valenstein (comps.); *Clinical neuropsychology* (2ª ed., pp. 339-375). Nova York: Oxford University Press.
- DAMASIO, A; DAMASIO, H. (1992): "Cerebro i llenguaje", *Investigación y ciencia*, 194, pp.58-66.
- DAS JP, KIRBY JR, JARMAN RF. (1975) Simultaneous and successive synthesis: An alternative model.", *Psychological Bulletin*, 32, pp. 87-103
- DAS JP, KAR,B.C; PARRILA RK. (1995). Planning in writing. *Issues Education* 1:177-184.
- DAS, JP.; MISHRA, R.K.; POOL, J.E. (1995): "An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty", *Journal of Learning Disabilities*, 28, pp.66-79.
- DAS JP. (1973) Cultural deprivation and cognition competence. In: Ellis NR. Ed. *International review of*
- DAS JP. (1980): "Planning: Theoretical considerations and empirical evidence", *Psychology Report*, 41, pp.141-151
- DAS JP. (1984b): "Aspects of planning", in J.R.Kirby (comp.): *Cognitive strategies and educational performance*, Nova York: Academic Press, pp. 35-50
- DAS JP. (1984c): "Intelligence and information integration", in J.R.Kirby (comp.): *Cognitive strategies and educational performance*, Nova York: Academic Press, pp. 13-31
- DAS JP.(1988): "Simultaneous and successive processing and planning". In: Schmeck R. Ed. *Learning Styles & Learning Strategies*. Nova York: Plenum, pp. 101-129.
- DAS, J.P., HEEMSBERGEN, D.B. (1983): "Planning as a factor in the assessment of cognitive processes", *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, pp.1-15.
- DAVIDSON, D. (1990): "The Structure and Content of Truth", en *Journal of Philosophy*, vol.LXXXVII, núm.6.
- DAVIES, M. STANKOV, L. Y ROBERTS, R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*. Vol 75 n° 4, 989-1015.

- DESIMONE, R.; MILLER, EK.; CHELAZZI, L.; LUESCHOW, A. (1995): "Multiple memory systems in the visual cortex" in GAZZANIGA, MS. (1995): *The cognitive neurosciences*. Cambridge: MIT Press. pp. 475-486.
- DONALD, M. (1993): "Précis of Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition", *Behavioral and Brain Sciences*, 16, pp. 737-791.
- DOVAL, L (1995): Aportaciones del diagnóstico en educación. I. de la historiografía al concepto. *Revista de Investigación Educativa*, nº26, pp9-32.
- EKMAN, P (1992): "An argument for basic emotions", in *Cognition and Emotion*, 6, pp.169-200.
- 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.
- FERRIER, D. (1878): "The Goulstonian Lectures on the localisation of cerebral disease", *British Medical Journal*, 1, pp. 399-447.
- FREUD, S. (1911): "Formulation on the two principles of mental functioning". *S.E.*, 12. London: Hogarth Press.
- FREUD, S. (1915): "The unconscious" *S.E.*, 14. London: Hogarth Press.
- FREUD, S. (1923): "The ego and the id" *S.E.*, 19. London: Hogarth Press.
- FRIEDMAN, H.; BOOTHBY-KNEWLEY, S. (1987): "The disease-prone personality: A meta-analytic view", *American Psychologist*, 42.
- FRITH U. (1986) A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals Dyslexia* 36:69-81.
- FULLAT, O. (1994): "La axiología como problema sempiterno del hombre". *Antropos. Octavi Fullat, una filosofía crítica y fenomenológica de la educación.*, nº160, 18-24.
- GALPERIN PY (1982). "Intellectual capabilities among older preschool children: On the problem of training and mental development" in: Hartup WW (ed.). *International review of child development*. Chicago: University Chicago Press. p. 526-546.
- 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*. Nº 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 magazine*.pp.66-77.
- GUTTMAN, T. (1954): " A faceted definition of intelligence" in EIFERMAN R.R. (ed.): *Scripta Hierosolymitana* (vol.14). Jerusalem : Magna Press.
- GUTTMAN, T. (1965): " A new approach to factor analysis: The radex". in LAZARSFELD, PE. 8Ed.): *Matematical thinking in the social sciences*, Glencoe, IL: Free Press.
- HARLOW, J.M. (1868): "Recovery from the passage of an iron bar through the head", *Publications of the Massachusetts Medical Society*, 2, pp.327-347.
- HARRIS; HUANG (1974): "Agression and the attribution process", *Journal of Social Psychology*, 92: 209-216.
- HAYES-ROTH,B.; HAYES-ROTH, F. (1979): "A cognitive model of planning", *Cognitive Science*, 3, pp.275-310
- HOLZINGER, D.J. (1938): " 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 es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Piràmide.
- IGLESIAS COTIZAS, M.J. (2001): "La inteligencia emocional y la superdotación". *La Revista Sobredotacao*, nº1, volume, 2. Fevereiro.
  - 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 Physiological Psychology*, 23: 101-112.
  - JAMES, W. (1884). "What is an emotion?." *Mind*, 9, 188-205.
  - KAR BC, DASH UN, DAS JP, CARLSON JS. (1992): "Two experiments on the dynamic assessment of planning". *Learning Individual Differences* 5:13-29.
  - 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.
  - KIRBY JR. (1989): "Generality and specificity in strategy instruction". *Canadian J Special Education* 5:179-186.
  - KIRBY, J. (1984): "Educational role of cognitive plans and strategies", in J. Kirby (comp.), *Cognitive strategies and educational performance*, Orlando: Academic Press, pp. 51-88.
  - KIRBY, J. ; MOORE, P. (1987): "Metacognitive awareness about reading and its relations to reading ability", *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2, pp. 119-137.
  - KLUVER, H. ; BUCY, P.C. (1937): "Psychic blindness and other symptoms following bilateral temporal lobe lobectomy in rhesus monkeys", *American Journal of Physiology*, 119, pp. 352-353.
  - KRASNER, L. (1965): "The behavioral scientist and social responsibility. No place to hide." *Journal of social Issues* 21: 9-30.
  - KREITLER, S. I KREITLER, H. (1987): "Conceptions and processes of planning: The developmental perspectives", en S.L. Friedman; E.K. Scholnick i R.R. Cocking (comps.), *Blueprints for thinking*, Nova York: Cambridge University Press, pp. 205-272.
  - LANDAU, RJ; GOLDFRIED, MR. (1981): "The assessment of schemata: a unifying framework for cognitive, behavioral, and traditional assessment" in KENDALL; HOLLON. (eds): *Assessment Strategies for Cognitive-Behavioral Interventions*. New York: Academic Press.
  - LAZARUS, R.S. (1984): "On the primacy of cognition". *American Psychologist*, 39, 124-129.
  - LAZARUS, R.S. (1984): "Relations between Emotion and Cognition", en SCHERER ; EKMAN (eds.) (1984): *Approaches to Emotion*, Nueva Jersey : Lawrence Erlbaum Inc.
  - LAZARUS, R.S. (1991): "Cognition and motivation emotion", *American Psychologist*, núm. 46(4), pp.352-367.
  - LEDOUX, J. (1986): "Sensory Systems and Emotion", *Integrative Psychiatry*, 4.
  - LEDOUX, J. (1992): "Emotion and the Limbic System Concept", *Concepts in Neurosciència*, 2.
  - LEDOUX, J. (1993): "Emotional Memory Systems in the Brain". *Behavioral and Brain Research*, 58.
  - LEONTIEV, A.N. (1979): "The problem of activity in psychology", in J.V. Wertsch (comp.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71), Nova York: M.E. Sharpe.
  - LEUNER, B. (1966): "Emotional Intelligence and Emancipation". *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*. 15 (6), pp. 196-203.
  - LEVENTHAL, H; TOMARKEN, A.J. (1986): "Emotion: Today's problems" in M.R. ROSENZWEIG; L.W. PORTER (eds.), *Annual review of psychology*, Palo Alto, CA: Annual Reviews.
  - LURIA, A.R. (1959): "The directive function of speech in development and

- dissolution.", *Word* 15. pp.341-352
- MANDLER,G ; SHEBO, B.J. (1983): "Knowing and liking", *Motivation and Emotion*, núm.7, pp. 125-144.
  - MARAÑÓN, G. (1924). "Contribución à l'étude de l'action émotive de l'adrénaline". *Revue Française d'Endocrinologie*, 2, 301-325.
  - 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.
  - MAYER, J.D., SALOVEY, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
  - MAYER, J.D., SALOVEY, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, vol 4(3): 197-208.
  - 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.
  - MESTRE, J.M., GUIL, M., CARRERAS, M., BRAZA, P.,(1997):"Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación". *Revista R.M.E Universidad de Cadiz*
  - MISHKIN, M.; APPENZELLER, T. (1991): " Anatomía de la memoria" in NIETO SAMPEDRO, M. (1991): *Función cerebral*. Barcelona. Prensa científica.
  - MORRIS RD ET AL. (1998): "Sub-types of reading disability: Variability around a phonological core". *J Educational Psychology* 90:347-373.
  - MUURAY BA (1998). "Gaining alfabetíc insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge casual?", *J Educational Psychology* 90:461-475.
  - NAGLIERI JA, DAS JP, STEVENS JJ, LEDBETTER MF. (1991): "Confirmatory factor analysis of planning, attention, simultaneous, and successive cognitive processing tasks". *J School Psychology* 29:1-18.
  - NAGLIERI JA, DAS JP. (1990): " Planing, attention, simultaneous,and successive cognitive processes as a model for intelligence". *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, pp. 303-337.
  - NAGLIERI JA, GOTTLING SH. (1997): "Mathematics instruction and PASS cognitive processes: An intervention study". *Journal Learning Disabilities* 30: 513-520.
  - NAGLIERI JA, HADDAD FA. (1984): "Learning disabled children´s performance on the K-ABC: A concurrent validity study". *J Psychoeducational Assessment* 2:49-56.
  - NAGLIERI JA, PREWET P, BARDOS AN. (1989): "An exploratory study for planning, attention, simultaneous, and successive cognitive processes". *J School Psychology* 27:347-364.
  - NAGLIERI JA. (1985): "Use of the WISC-R and K-ABC with learning disabled, bordeline mentally retarded, and normal children". *Psychology Schools* 22:133-141.
  - NAGLIERI, J.A. (1989): " A cognitive processing theory for the measurement of intenlligence", *Educational Psychologist*, 24(2), pp.185-206.
  - NAGLIERI, J.A. i DAS, J.P. (1987): " Construct ad criterion related validity of planning, simultaneous, and successive cognitive processing tasks", *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, pp.353-363.
  - NAGLIERI, J.A.; DAS, J.P. (1988): "Planning-Arousal-Simultaneous and successive (PASS): A model for assessment", *Journal of School Psychology*, 26, pp.35-48.
  - NEWELL, A., SHAW, J.C., SIMON, H.A. (1958a): "Chess-playing problems and the problem of complexity", *IBM Journal of Research an Development*, 2, 320-335.

- NEWELL, A., SHAW, J.C., SIMON, H.A. (1958b): "Elements of a theory of human problem solving", *Psychological Review*, 65, pp.151-166.
- NISBETT, R.E.; WILSON,T.D. (1977): "Telling more than we can know Verbal reports on mental processes", *Psychological review*, núm.84, pp.321-259.
- NORMAN, D.A. (1981): "Twelve issues for cognitive science", en D.A. Norman (en.), *Perspectives on cognitive science*, pp. 265-295, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OATLEY, K; JOHNSON-LAIRD, P.N. (1987): "Towards a cognitive theory of emotions", *Cognition and Emotion*, núm.1, pp.29-50.
- PANKSEPP, J. (1982): "Toward a general psychobiological theory of emotions", *The Behavioral and Brain Sciences*, núm. 5, pp.407-467.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA C, FONT X, MAYORAL S. (1998): "Inteligencia PASS y Síndrome de Williams". *Rev Neurol*; 28: (Supl): 201.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA C. (1999) : "Cognición, emoción y conducta". *Rev Neurol*; 29:26-33.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA C. (1996): "Epilepsia y aprendizaje". *Rev Neurol* ; 24: 1128-9.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA C. (1997): "Distonía paroxística del sueño". *Rev Neurol*; 25: 1447.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA C. (1999): "Fenotipos conductuales: Explicación cognitiva y emocional". *Rev Neurol*; 29:1153-1159.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA GALLART C, ALABAU J, HERNÁNDEZ J, BAUS J, GARCÍA MA. (1999): "Neuropsicosomatismos: Un reto diagnóstico". *Rev Neurol*; 28 (Supl.): 207.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA GALLART C. (1995): "Procesamiento cognitivo y epilepsia". *Rev Neurol*; 23 (Supl.3): S444
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA GALLART C. (1996): "Trastornos paroxísticos no epilépticos". Crisis psicógenas. *Rev Neurol*; 24:1153.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA GALLART C. (1999): "El hiperquinético a la luz del PASS". *Rev Neurol*; 28: 472-475.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA GALLART C. (1999): "El PASS y la disfasia, dislexia e hiperquinético". *Rev Neurol*; 28 (Supl.): 193.
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA GALLART C. (1999): "La disfasia y la dislexia a la luz del PASS". *Rev Neurol*; 28: 688-69
- PÉREZ-ALVAREZ F, TIMONEDA GALLART C. (1999): "Paroxismos no neurológicos y neuropsicosomatismos. Procesamiento cerebral cognitivo y emocional". *Rev Neurol*; 29 (Supl.): 548.
- 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 dislèxia com a disfunciones del procesamiento secuencial" in *Revista de Neurología*, 30: 614-619.
- PÉREZ-ÁLVAREZ, F; TIMONEDA, C.; ARJONA, S; CASADEVALL, R. (1997): "Psicosomatismos: un abordje 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, n<sup>o</sup>161 (Separata), pp.207-211, Santiago de Compostel.la.
- PLUTCHIK, R. (1980): "A general psychoevolutionary theory of emotion", in

- R.Plutchik i H. Kellerman (eds.), *Emotion: Theory, reserach, and experience*, vol.1, *Theories of emotion* (pp.3-31), Nova York: Academic Press.
- REARDON SM, NAGLIERI JA. (1991): "PASS cognitive processing characteristics of normal and ADHD males". *J School Psychology* 29:347-364.
  - ROCA CASAS, R. (2002): "Avaluació dels aprenentatges i acreditació de l'ESO", *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 118, pp.94-95. Barcelona.
  - ROGERS, C. (1959): "A theory of Therapy, personality, and interpersonal relationships ad developed int the clientcentered framework", in Koch, S. (Ed.) *Psyhology: A Study of a Science*. Nova York: McGraw-Hill, 184-256.
  - ROSENTHAL, R. et al., (1977): "The PONS Test: Measuring Sensitivity to Nonverbal Cues", in P. MCREYNOLDS, ed., *Advances in Psychological Assessment*. San Francisco: Josser-Bass.
  - SALOVEY, P; MAYER, J.D. (1990): "Emotional intelligence. Imagination". *Cognition, and Personality*, 9 (1990), 185-211.
  - SAMUELS S, MILLER N. (1985):"Failure to find attention differences between learning disabled and normal children on classroom and laboratory tasks". *Exceptional Children* 51:358-375.
  - SCHACHTER, S. (1964): "he interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state". In L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology. Vol 1*. New York: Academic Press.
  - SCHACHTER, S.; SINGER, J.E. (1962). "Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state". *Psychological Review*, 69, 379-399.
  - SCHNEIDER W, SHIFFRIN RM. (1997): "Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention". *Psychological Review* 84:1-66.
  - SCHUTTE, N.S; MALOUFF, J.M.; HALL, L.E.; HAGGERTY, D.J.; COOPER, J.T.; GOLDEN, CH. J. AND DORNHEIM, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2): 167-177.
  - SELDEN, NRW.; EVERITT, BJ.; JARRARD, LE.; ROBBINS, TW. (1991): "Complementary orles for the amydala and the hippocampus in aversive conditioning to explicit and contextual cues". *Neuroscience*, 42:335-350.
  - SIEGLER RS, CROWLEY K (1991): "The microgenetic method". *American Psychologist* 46:606-620.
  - SNOWLING MJ. (1980) The development of grapheme-phoneme correspondence in normal and dyslexic readers. *Journal Experimental Child Psychology* 29:294-305.
  - SPENCER F, SNART F, DAS JP. (1989) A process-based approach to the reemdiation of spelling in students with reading disabilities. *Alberta J Educational Research* 35:269-282.
  - SPERRY, R.W. (1993): " The impact and promise of the cognitive revolution", *American Psychologist*, 48, pp.878-885.
  - STANOVICH KE. (1988) Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader. The phonological-core variable-difference model. *Journal Learning Disabilities* 21:590-604.
  - STEIN DG (1988). *In pursuit of new strategies for understanding recovery from brain damage: Problems and perspectives*. In: Boll T, Bryant BK (Eds). *Clinical neuropsychology and brain function: research, measurement and practice*. Washington DC: American Psychological Association.
  - STERNBERG, R.J. Y POWELL, J.S. (1989). Teorías de la inteligencia. En R.J. Sternberg (ed.) *Inteligencia Humana, IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*. Pp. 1503-1540, Barcelona: Paidós Ibérica.
  - STUSS, D.T. (1992): " Biological and psychological development of executive functions", *Brain and Cognition*, 20, pp.8-23

- STUSS, D.T.; BENSON, D.F. (1984): "Neuropsychological studies of frontal lobes", *Psychological Bulletin*, 95, pp.3-28.
- STUSS, D.T.; BENSON, D.F. (1987): "The frontal lobes and control of cognition and memory", in E. Perecman (comp.): *Frontal lobes revisited*. Nova York; IRBN Press, pp. 141-158.
- TARASOFF M. (1992) *A guide to children's spelling development for parents and teachers*. Victoria BC: Active Learning Institute.
- THORNDIKE, E.L. (1920): *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine, 140, 227-235.
- THURSTONE, L.L. (1938): "Primary Mental Abilities", *Psychometric Monographs*, n.1.
- TIMONEDA C, PÉREZ-ALVAREZ F. (1995) Capacidad intelectual y el K-ABC. *Rev Esp Pediatr*; 51: 425-9.
- TIMONEDA C, PÉREZ-ALVAREZ F. (1995) Valoración de la aptitud escolar con el K-ABC: Una nueva perspectiva. *Rev Esp Pediatr*; 51: 125-30.
- TIMONEDA GALLART C, PÉREZ-ALVAREZ F. (1994) *Successive and simultaneous processing in preschool children*. Madrid: Book 23<sup>rd</sup> International Congress of Applied Psychology. pp 156.
- 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.
- TIMONEDA, C; PÉREZ-ÁLVAREZ, F (2001): "Validación factorial del DN: CAS / PASS en la población catalana" in VVAA: *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y evaluación educativas en la sociedad de conocimiento*. Ed. AIDIPE, Universidad de A Coruña. pp.79-84
- TOLMAN, E.C. (1948): "Cognitive maps in rats and men", *Psychological Review*, 55, pp.189-208.
- TOLSTOY L. (1967) The death of Ivan Ilych. In: *Great Short Works of Leo Tolstoy*. New York: Harper & Row.
- TOMKINS, S.S. (1984): "Affects theory", en K.R. Scherer i P. Ekman (eds.): *Approaches to emotion*, pp. 163-195, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TORGESEN JK. (1988) Studies of children with learning disabilities who perform poorly on memory span tasks. *Journal Learning Disabilities* 21:605-612.
- 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.
- UNGERLEIDER, LG.; HAXBY, J; "What and where in the human brain". *Current Opinion Neurobiology*, n° 4:157-165.
- UNGERLEIDER, LG.; MISHKIN, M. (1982): "Two cortical visual systems" in INGLE, DJ.; GOODLADE, MA.; MANSFIELD, RJW. (1982): *Analysis of visual behavior*. Pp.549-586.



- VAN DER VEER R, VALSINER J. (1994) *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell Publishers.
- VARNHAGEN CK, MCCALLUM M, BURSTOW M. (1997) Is children's spelling naturally stage-like? *Reading and Writing* 6: 1-31.
- VVAA (1995): "Aprendizaje y escuela en el hospital" in *Cuadernos de Pedagogia*, n°222, pàg. 58-61.
- WEINER, B; GRAHAM, S. (1984): "An attributional approach to emotional development" in C.E. Izard; J. Kagan, R.B. Zajonc (eds.): *Emotions, cognition and behavior*, pp.167-191, Nova York: Cambridge University Press.
- WILSON, FA.; SCALAIIDHE, PO.; GOLDMAN-RAKIC, PS. (1958): "Dissociation of object and spatial processing domains in primate prefrontal cortex". *Science*, 260:1955-1958.
- ZAJONC, R. (1980): "Feeling and thinking: Preferences need no inferences", *American Psychologist*, núm.35, pp.151-175.
- ZEIG, JK. (1980): "Symptom Prescription and Ericksonian Principles of Hypnosis and Psychotherapy." *J Clinical Hypnosis*, 23: 16-22.
- ZEIG, JK. (1980): "Symptom Prescription Techniques: Clinical Applications Using Elements of Communication". *J Clinical Hypnosis*, 23: 23-33.
- ZOLA-MORGAN,S.; SQUIRE, LR. (1993): "Neuroanatomy of memory" *Annual Revista Neuroscience*. 16: 547-563.
- 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 Neurosciencies* 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 Neurosciencies*, 9: 1922-1936.

### C. ARTICLES INTERNET

- VÀZQUEZ, A (2002): *Inteligencia emocional. Mitos y quimeras*. In revista inteligencia electrónica

### D. ALTRES.

- ALABAU, J (1998): *Treball final de carrera sobre "Intervenció psicopedagògica en l'àmbit hospitalari"*. Universitat de Girona, Estudis de Pedagogia. Tutora: Carme Timoneda.
- BARDOS AN. (1988) *Differentiation of normal, reading disabled, and developmentally handicapped students using the Das-Naglieri cognitive processing tasks*. Doctoral
- BAUS, J (1999): *Treball final de carrera sobre "Processos cognitius i dificultats d'aprenentatge"*. Universitat de Girona, Estudis de Pedagogia. Tutora: Carme Timoneda.
- GIRALT L (1996) Programa d'Intervenció Psicoedagògica basat en la Teoria PASS dels Processos Cognitius. Universitat de Girona.
- 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.

## E. PÀGINES WEB INTERÉS.

<a href="http://www.unppgirona.com">http://www.unppgirona.com</a>
<a href="http://www.ua.ca">http://www.ua.ca</a>
<a href="http://www.curriculumonline.com/desarrollo_humano/inteligencia_emocional2.php3">http://www.curriculumonline.com/desarrollo_humano/inteligencia_emocional2.php3</a>
<a href="http://www.inteligencia-emocional.org">http://www.inteligencia-emocional.org</a>
<a href="http://www2.todito.com/paginas/noticias/77498.html">http://www2.todito.com/paginas/noticias/77498.html</a>
<a href="http://usuarios.intercom.es/educador/emocion.htm">http://usuarios.intercom.es/educador/emocion.htm</a>
<a href="http://www.galiciaonline.es/salud/emocional.htm">http://www.galiciaonline.es/salud/emocional.htm</a>
<a href="http://www.mgt.com.mx/inteligencia.htm">http://www.mgt.com.mx/inteligencia.htm</a>
<a href="http://www.tec.com.mx/web/infocursossec/dp019/">http://www.tec.com.mx/web/infocursossec/dp019/</a>
<a href="http://www.energiamental.com.ar/educacion_emocional/inteligencia_emocional.htm">http://www.energiamental.com.ar/educacion_emocional/inteligencia_emocional.htm</a>
<a href="http://www.reforma.com/offlines/emocional/test.asp">http://www.reforma.com/offlines/emocional/test.asp</a>
<a href="http://www.cognitivesciencesociety.org">http://www.cognitivesciencesociety.org</a>
<a href="http://www.cogsci.ucsd.edu/">http://www.cogsci.ucsd.edu/</a>
<a href="http://web.psych.ualberta.ca">http://web.psych.ualberta.ca</a>
<a href="http://www.cogsci.ed.ac.uk">http://www.cogsci.ed.ac.uk</a>
<a href="http://web.mit.edu/bcs/">http://web.mit.edu/bcs/</a>
<a href="http://www.psicologialatina.com">http://www.psicologialatina.com</a>
<a href="http://www.psygnos.com">http://www.psygnos.com</a>
<a href="http://www.cop.es/congresos/cli.htm">http://www.cop.es/congresos/cli.htm</a>
<a href="http://www2.bc.edu">http://www2.bc.edu</a>
<a href="http://academicpress.com/www/journal/br/brifa.htm">http://academicpress.com/www/journal/br/brifa.htm</a>
<a href="http://psych.pomona.edu/scr/">http://psych.pomona.edu/scr/</a>
<a href="http://home.earthlink.net">http://home.earthlink.net</a>

**8.**

***ANNEXOS***

---

***ANNEX NÚM. 1***  
***Fitxes tècniques per la recollida de dades***  
***en la intervenció.***

## 1.1. Fitxa tècnica de la intervenció emocional

<b>Nº CAS</b>				
<b>EDAT</b>				
<b>CURS</b>				
<b>QUI FA DEMANDA</b>				
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>				
<b>MOTIU DE LA DEMANDA</b>				
<b>DURADA</b>	Sessions amb el nen/a:			
	Sessions amb els pares:			
<b>DN-CAS</b>	<b>Planning:</b>	<b>Simultani</b>	<b>Atenció:</b>	<b>Seqüència</b>
		:		l:
<b>RESUM INTERV. EMOCIONAL</b>	<b>Creences emmascaradores</b>	<b>Intervenció (recurs)</b>	<b>Creences de fons (no emmascaradora)</b>	
<b>NEN/A</b>				
<b>PARES</b>				
<b>DESENLLAÇ</b>				

## 1.2. Fitxa tècnica de la intervenció cognitiva.

Núm. CAS				
EDAT				
CURS				
QUI FA DEMANDA				
ESTRUCTURA FAMILIAR				
MOTIU DE LA DEMANDA				
DURADA	Sessions amb el nen/a:			
DN-CAS	Planning:	Simultani:	Atenció:	Seqüencial:
INTERV. COGNITIVA (Tasques PREP)	Estratègies observades		Intervenció (Fases d'ajuda)	
Meitat a meitat: - global  - enllaç				
Disseny de figures: - global - enllaç				
Enllaçant lletres: - global - enllaç				
Matrius alfanumèriques: - global - enllaç				
Mirant per la finestra: - global - enllaç				
Unió de figures: - global - enllaç				
Recordant matrius: - global - enllaç 1  - enllaç 2				
DESENLLAÇ				

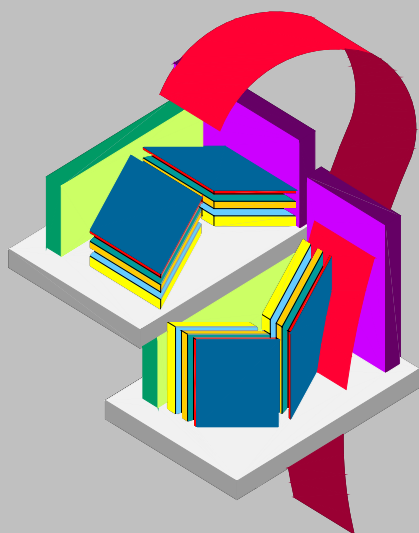


***ANNEX NÚM.2***  
***Quadern de Respostes del DN-CAS***



D A S • N A G L I E R I

# Cognitive Assessment System



## Quadern de Respostes 5-7 Anys

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

---

---

### TRADUCCIÓ I ADAPTACIÓ CATALANA

Dra. Carme Timoneda Gallart

Dr. Frederic Pérez Álvarez

Unitat de Neuropsicopedagogia

**VERSIÓ EXPERIMENTAL**

# Aparellant Números

---

7      4      1      3      1

---

**Demostració**

---

3      5      2      6      5

---

**Exemple A**

---

17      29      34      17      45      68

---

**Exemple B**

---

9	2	7	8	2	5
---	---	---	---	---	---

---

4	8	4	1	3	2
---	---	---	---	---	---

---

6	1	3	7	2	7
---	---	---	---	---	---

---

3	9	6	5	8	9
---	---	---	---	---	---

---

10	4	7	6	10	5
----	---	---	---	----	---

---

9	11	15	15	8	14
---	----	----	----	---	----

---

13	12	14	6	12	10
----	----	----	---	----	----

---

11	15	13	14	12	11
----	----	----	----	----	----

---

**ítem 1**

---

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
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

# Codis Establerts

A		B		C		D	
0	X	X	X	0	0	X	0

---

A		B		C		D	

Exemple A

<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>	
<b>0</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>X</b>	<b>0</b>

---

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

A		B		C		D	
X	0	0	0	X	X	0	X

---

A		B		C		D	

**Exemple B**

<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>	
<b>X</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>0</b>	<b>X</b>

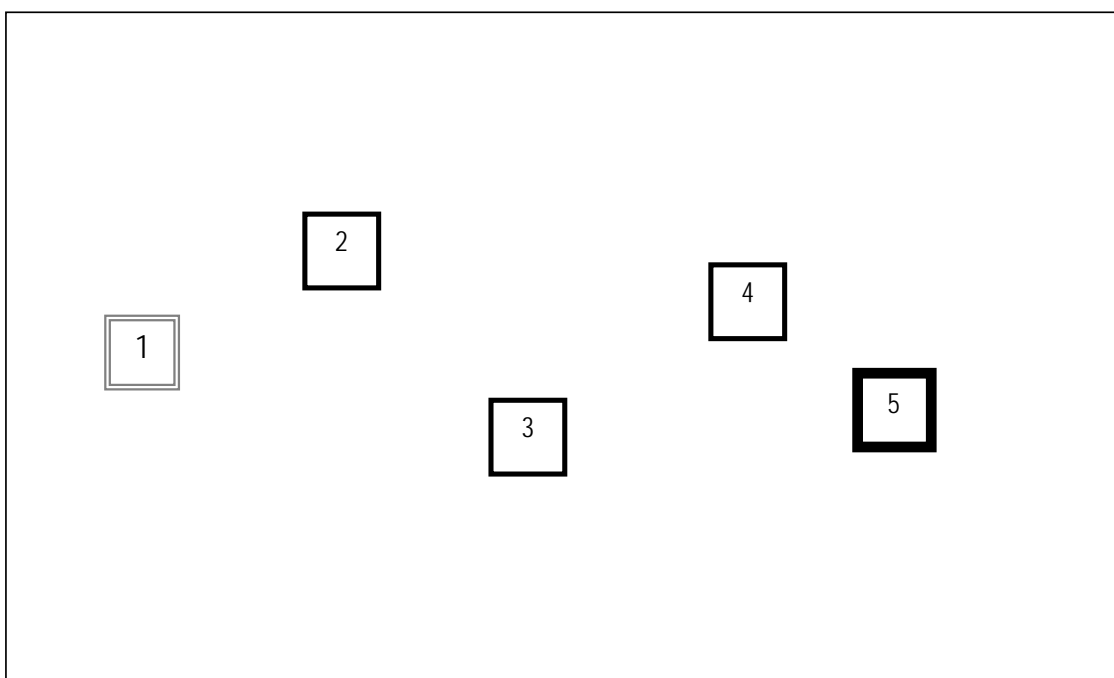
---

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>

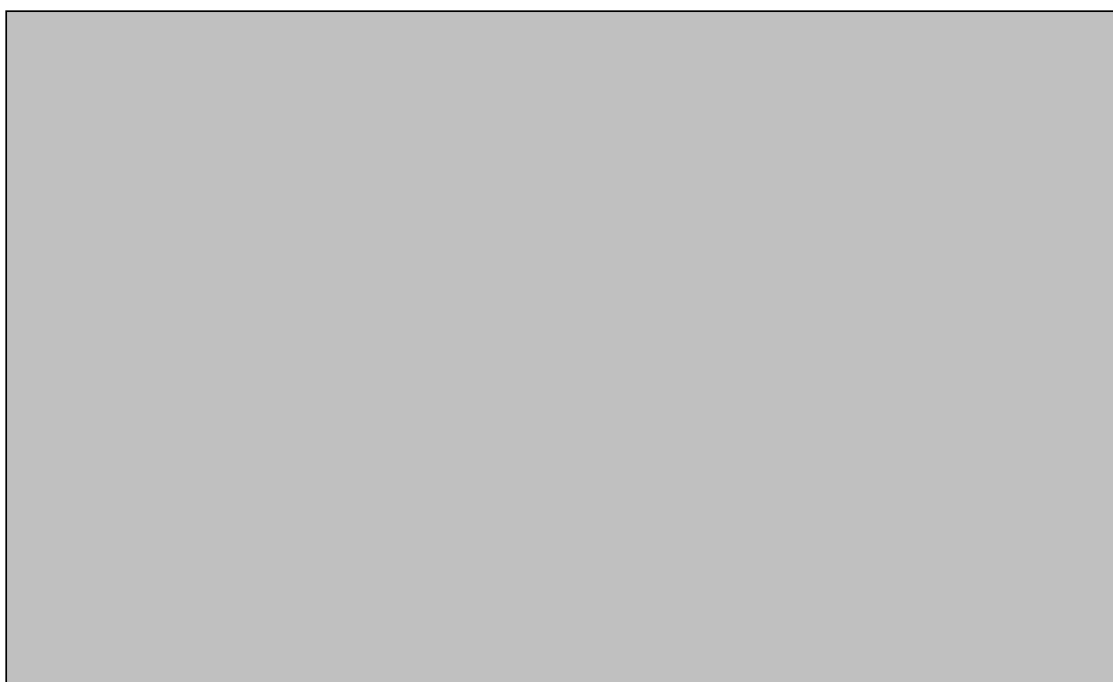
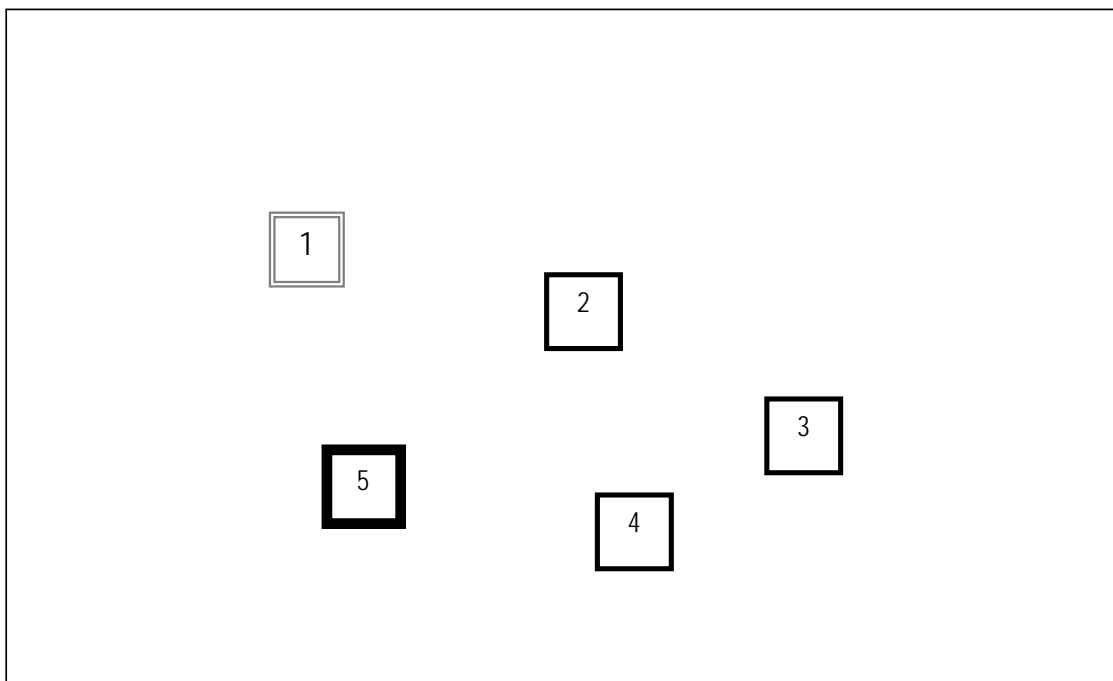


8

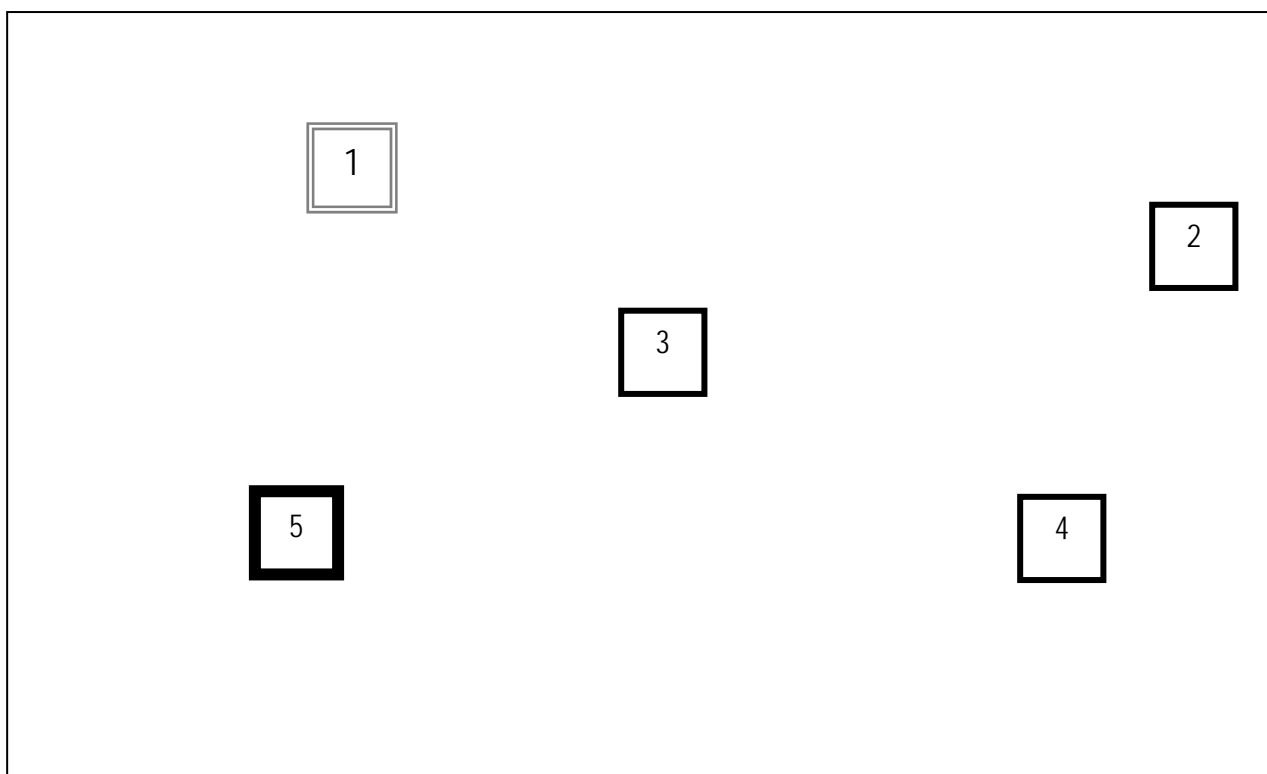
# Connexions



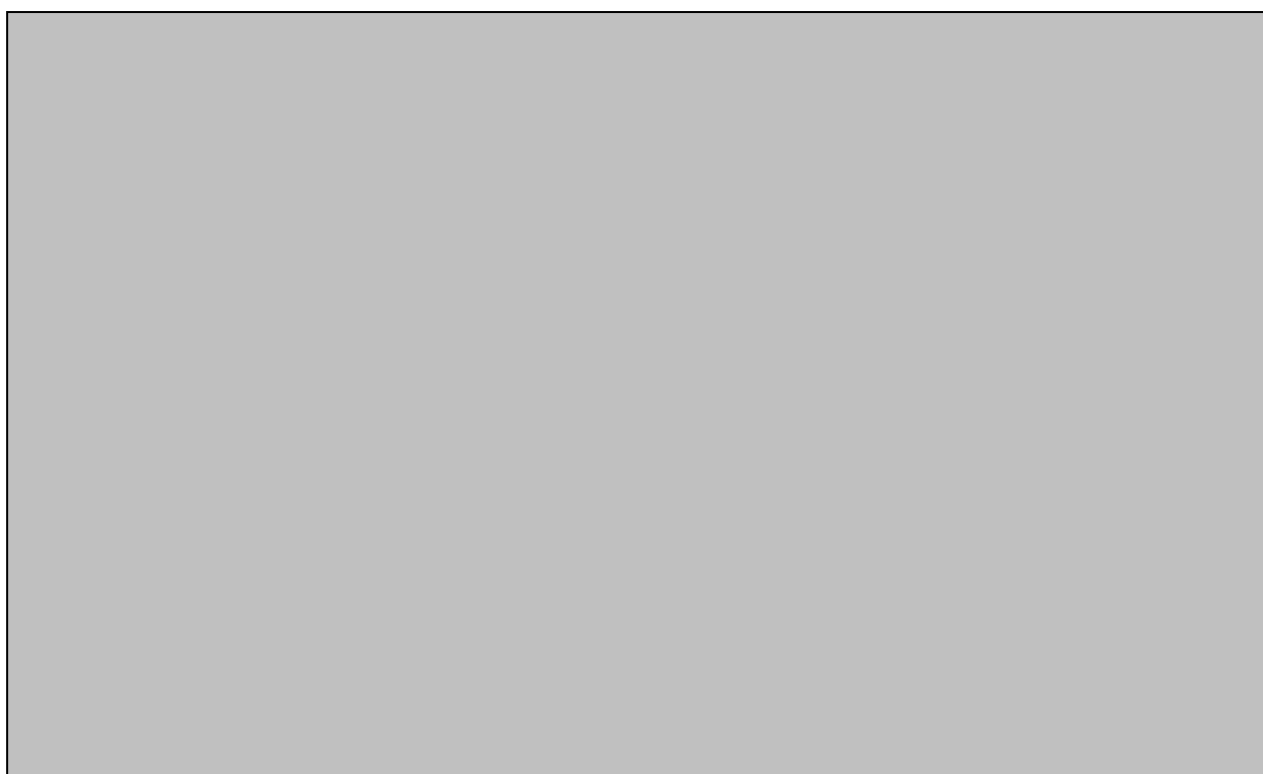
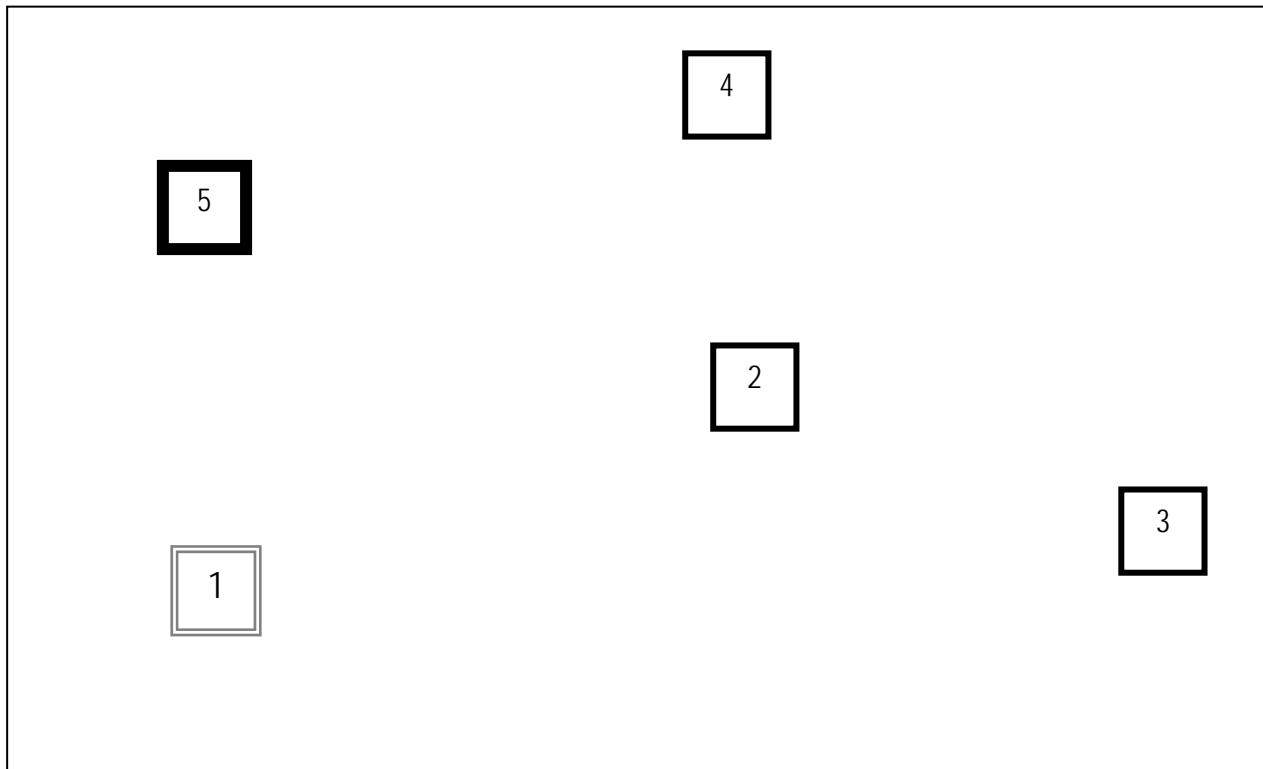
**Demostració**

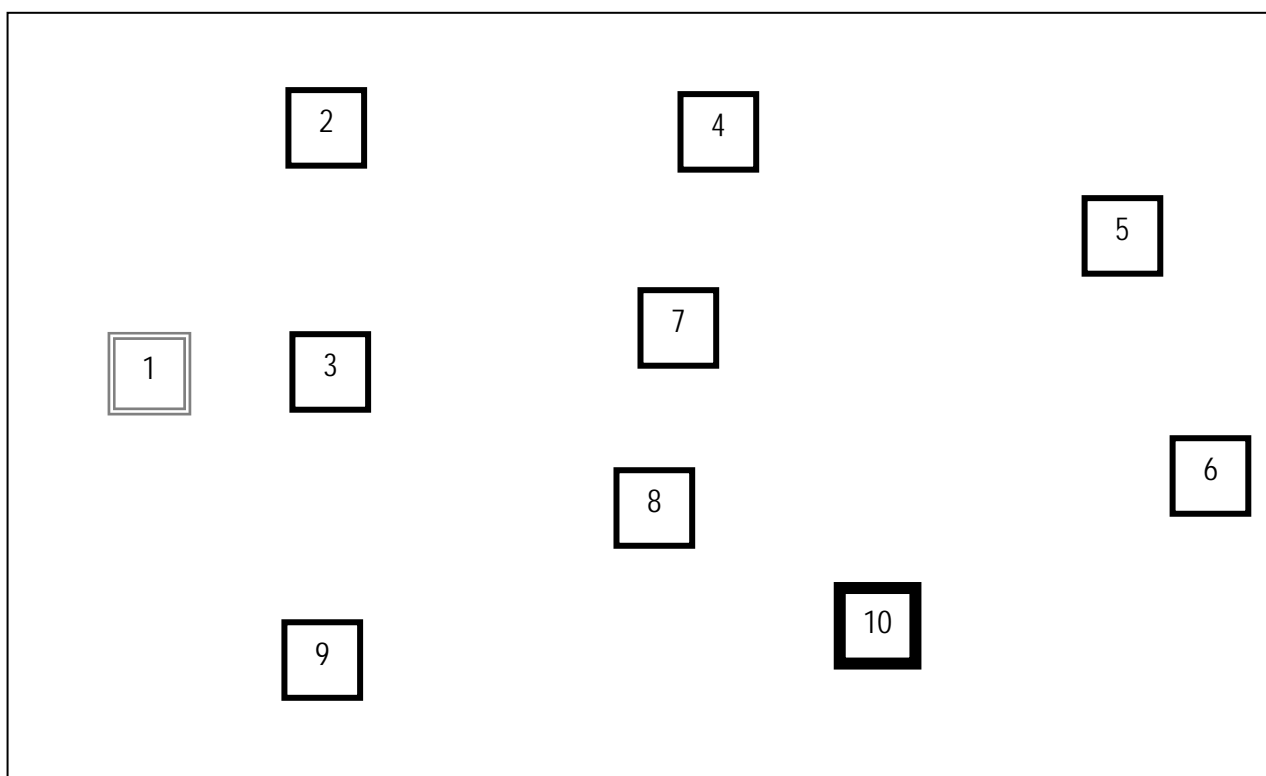


**Exemple A**

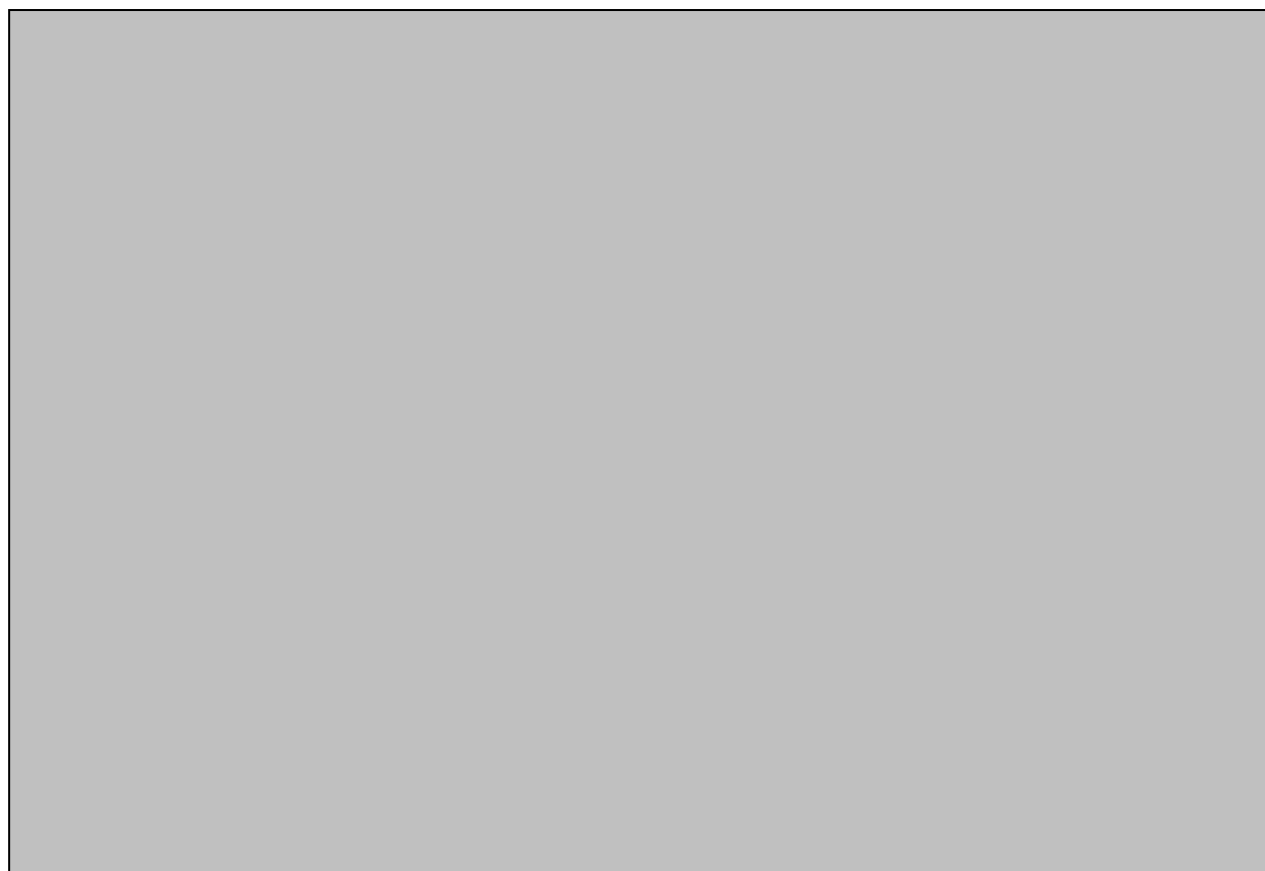
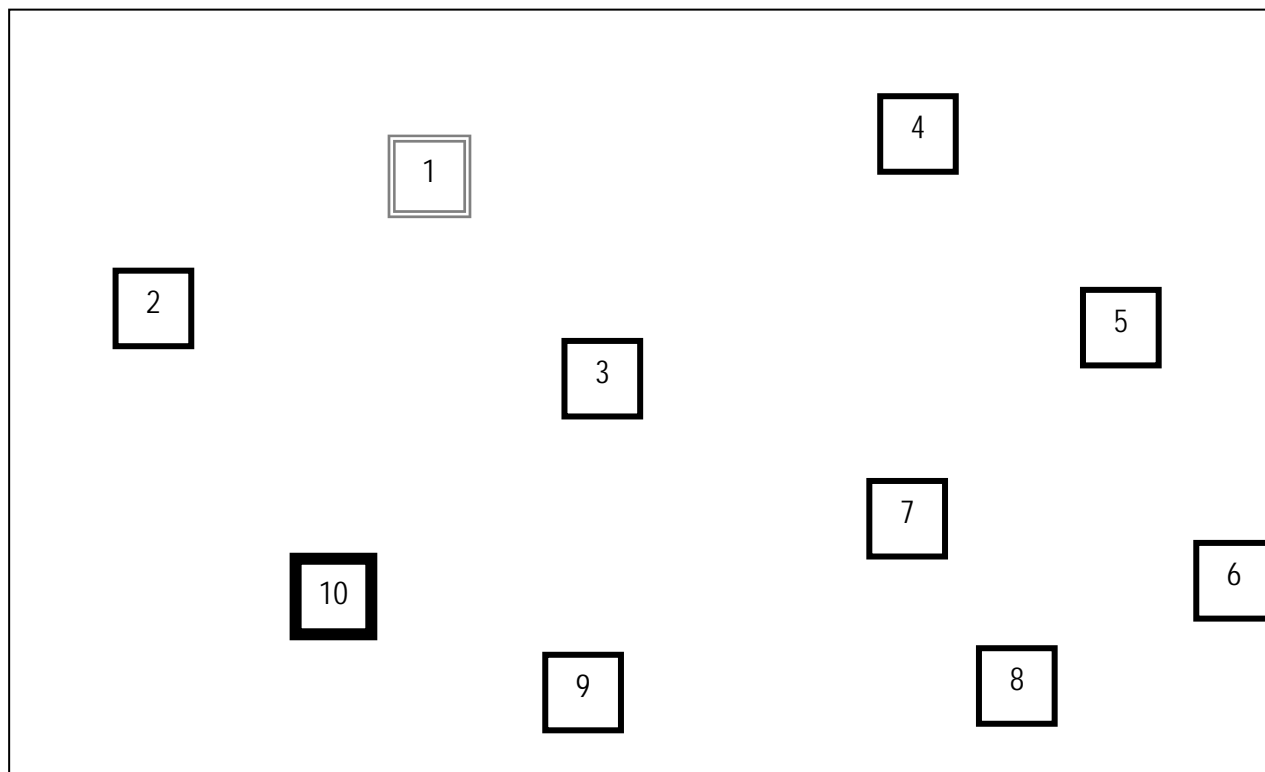


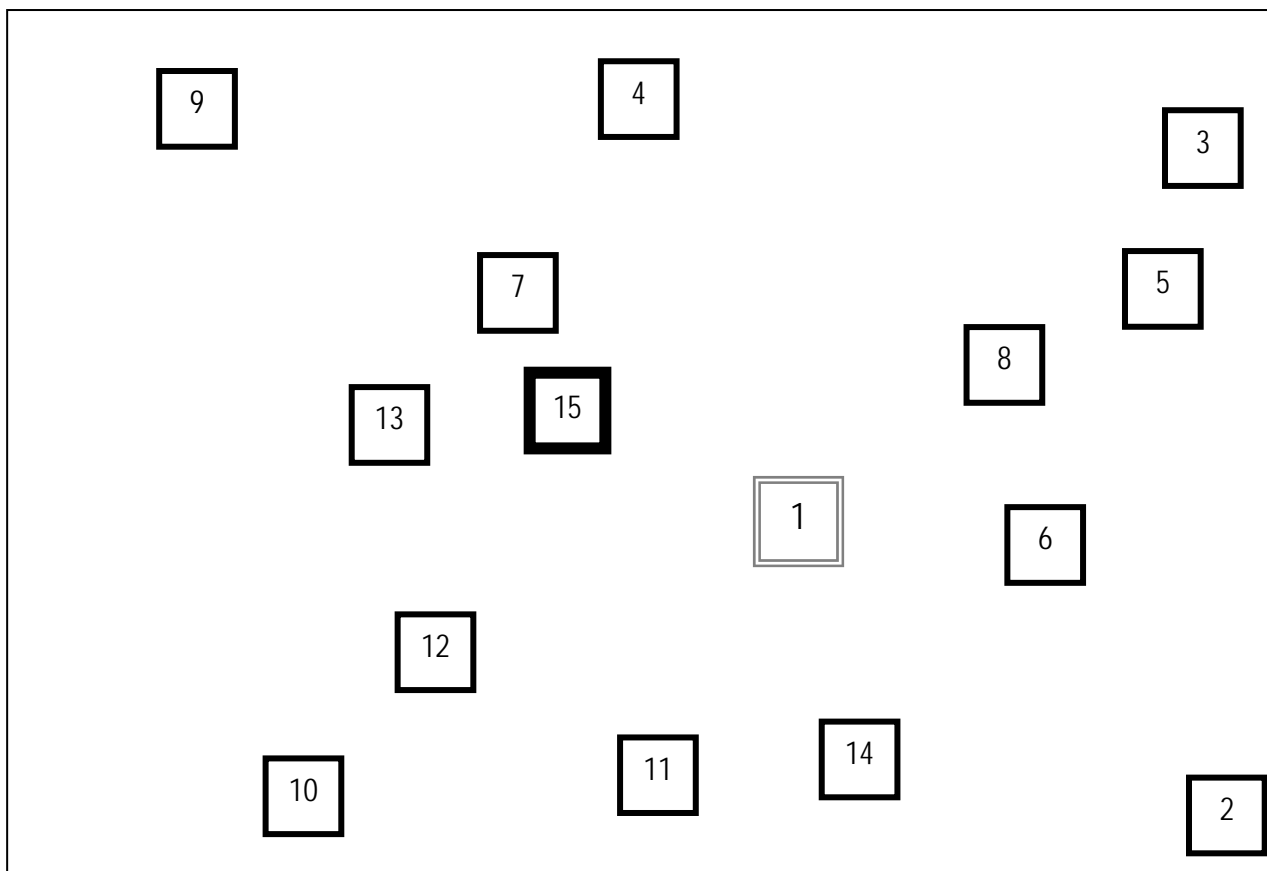
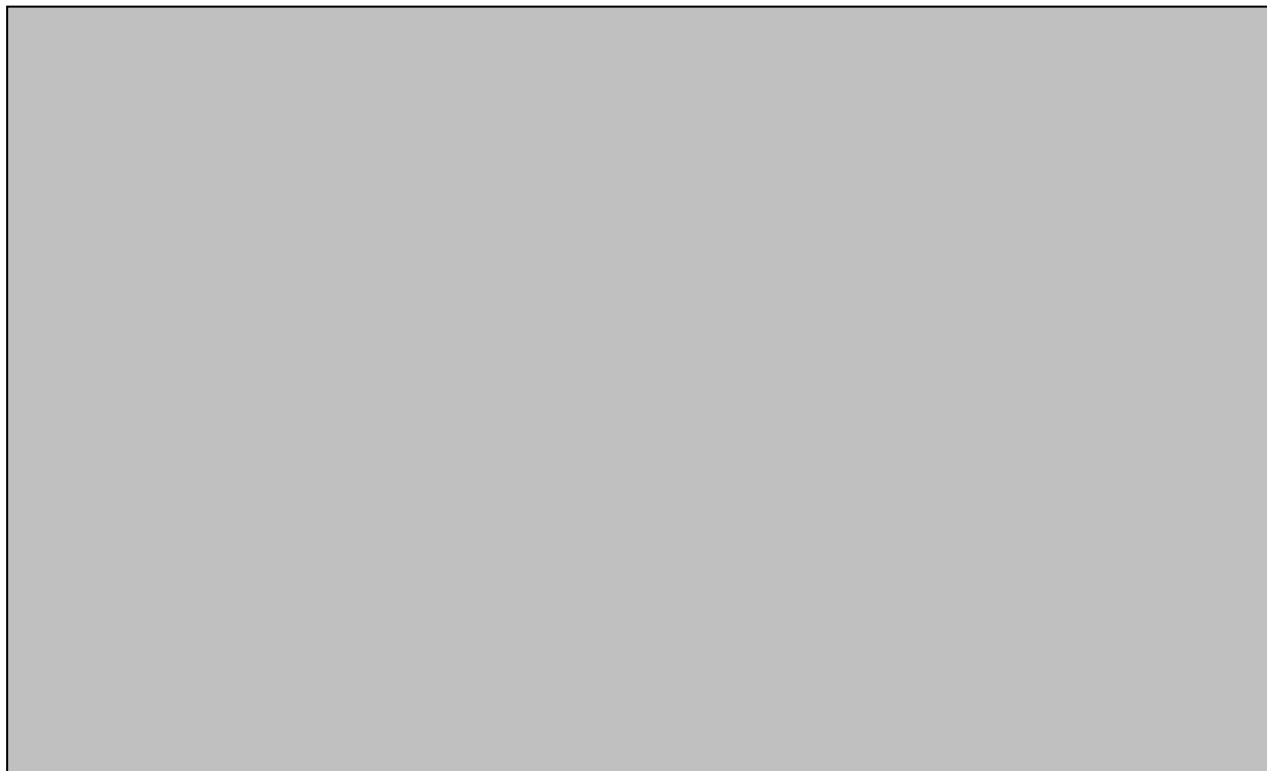
**ítem 1**





**ítem 3**





ítem 5

# Detecció de Números

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: 1 2 3

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

**ítem 1**

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
---	---	---	---	---

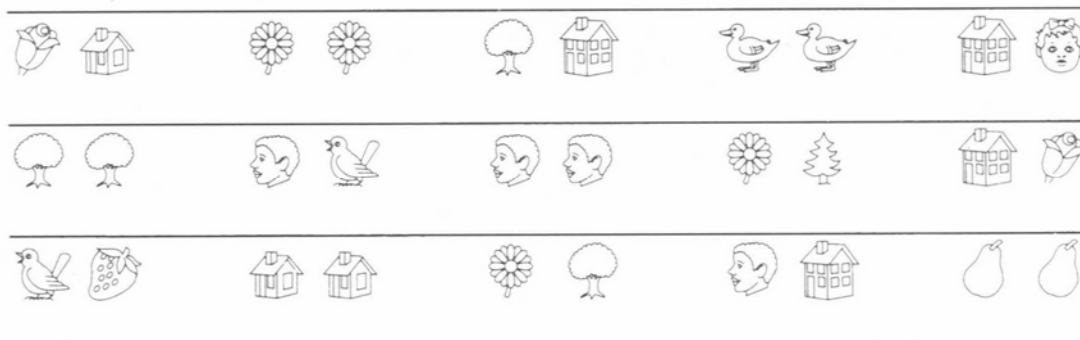
---

Busca els números que siguin com aquests: 4 5 6

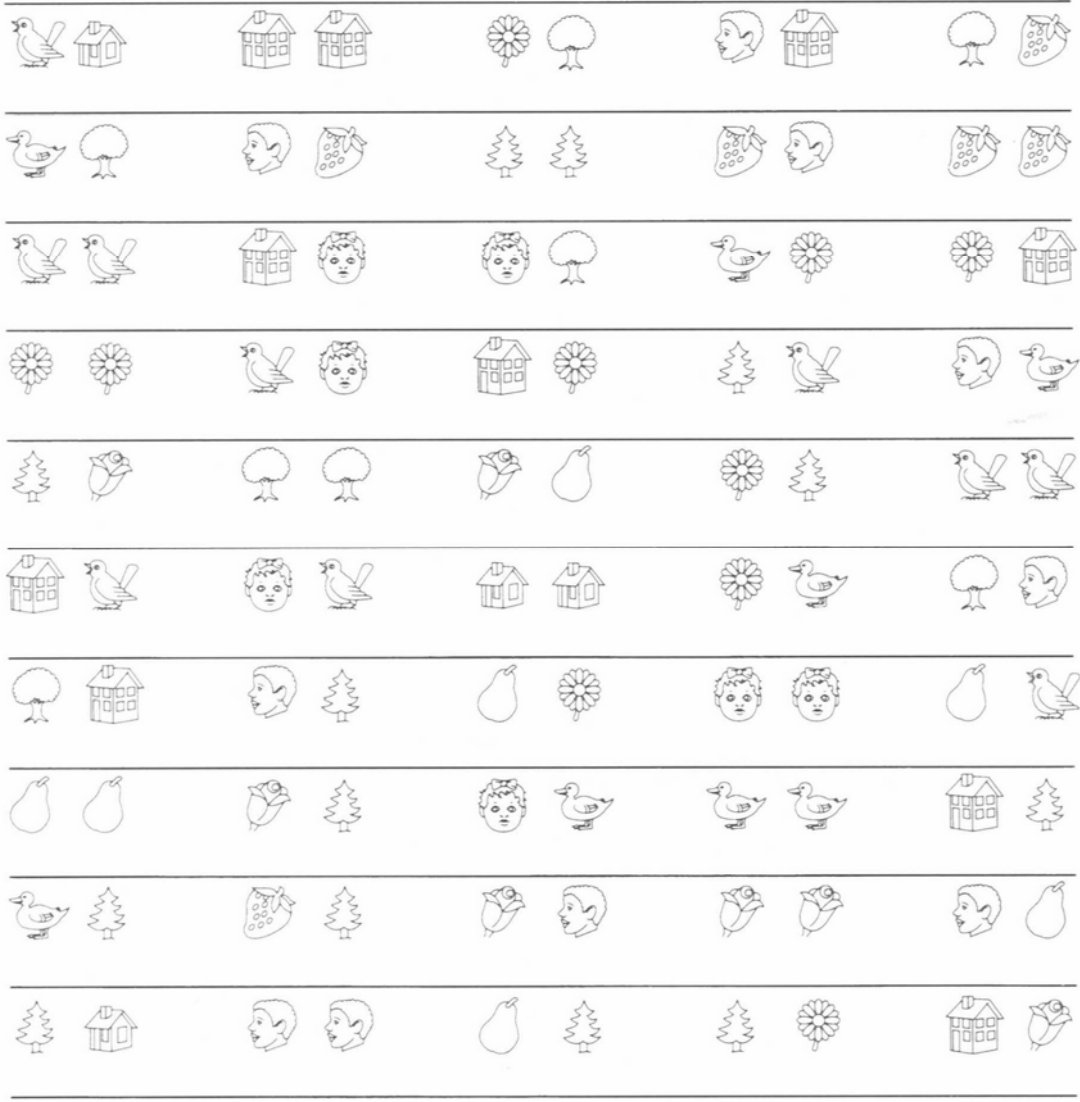
7	1	6	7	2	2	5	8	3	6
3	9	8	4	9	6	7	2	1	9
1	5	2	9	1	3	1	4	8	7
6	3	7	5	3	8	5	3	6	2
3	9	4	8	6	2	9	1	9	4
5	8	5	9	7	6	3	8	4	1
8	4	7	1	8	1	9	7	2	3
1	9	3	7	5	7	3	1	6	5
7	2	4	8	2	2	8	4	9	8
8	4	9	2	1	5	9	2	6	3
3	7	5	9	4	1	3	7	1	2
4	1	8	6	3	8	5	9	2	7
8	9	1	7	8	2	7	1	8	6
3	2	3	4	2	6	8	3	4	9
7	2	9	1	9	7	4	1	3	5
6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

**ítem 2**

# Atenció Receptiva

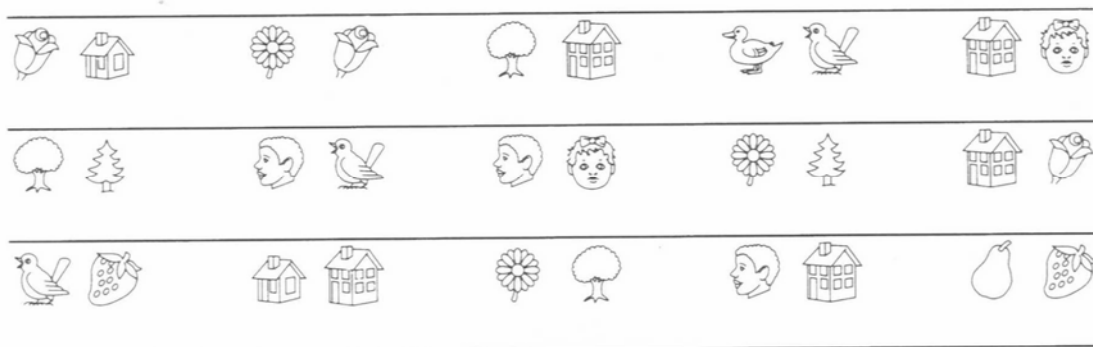


Exemple A

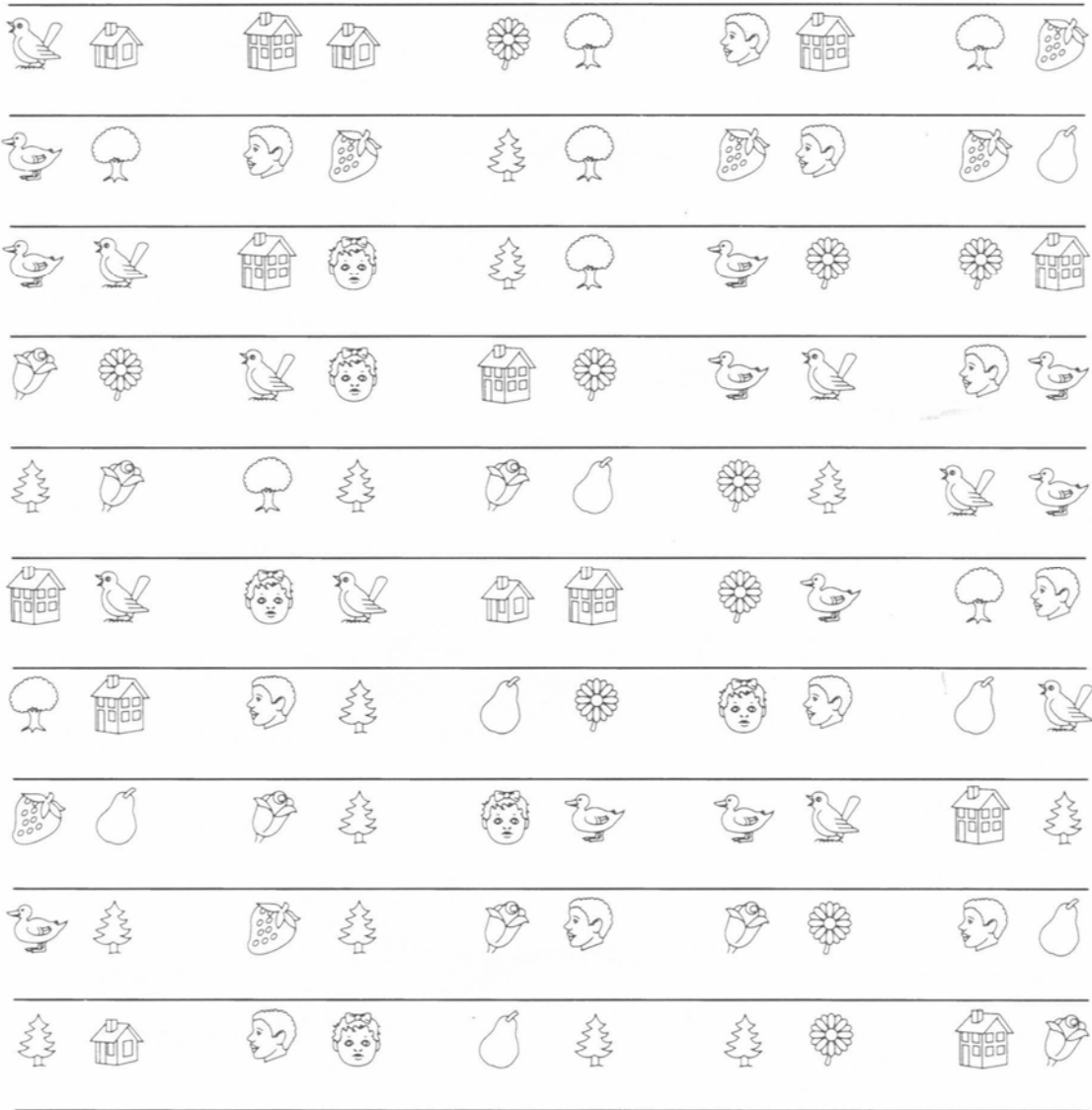


ítem 1

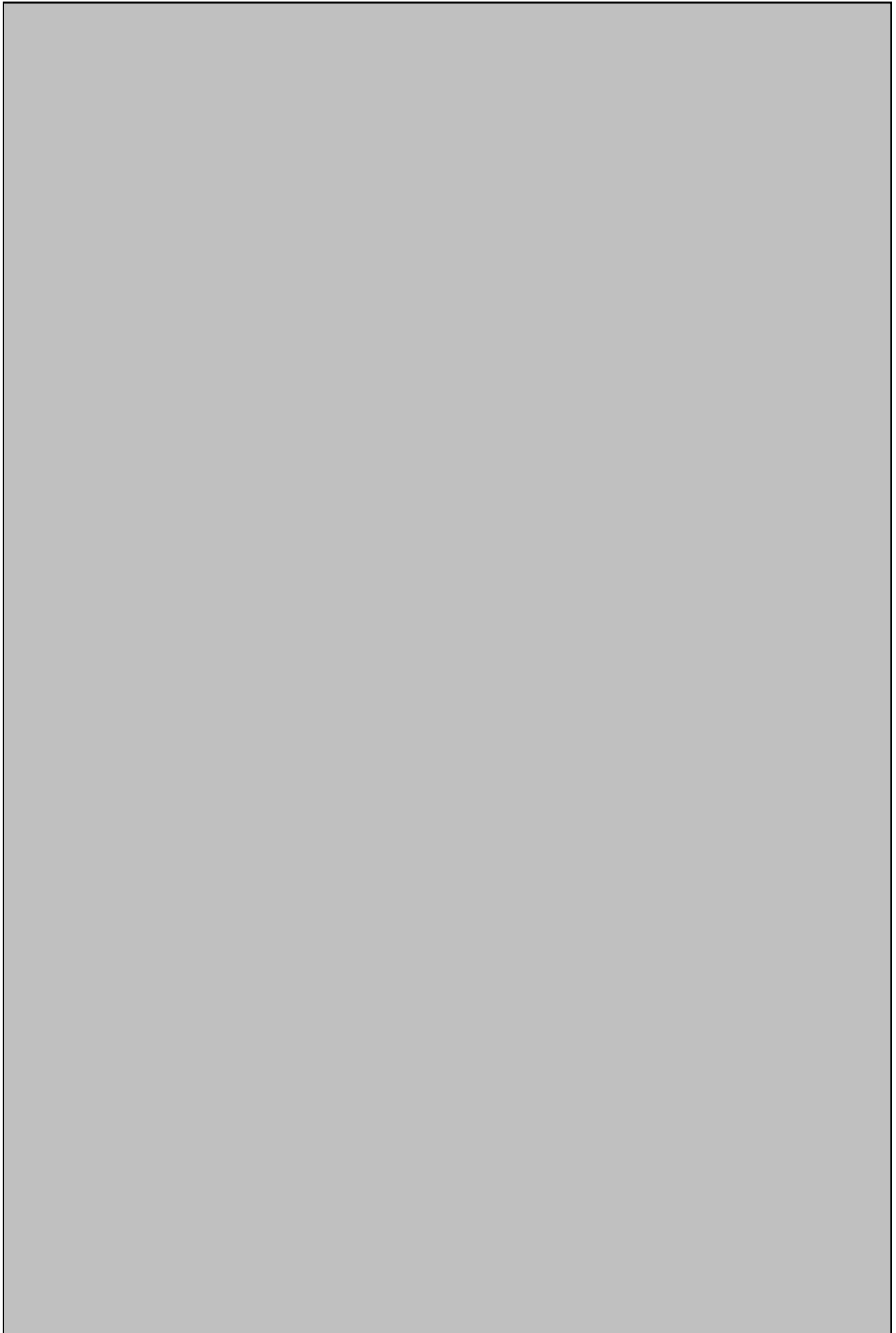


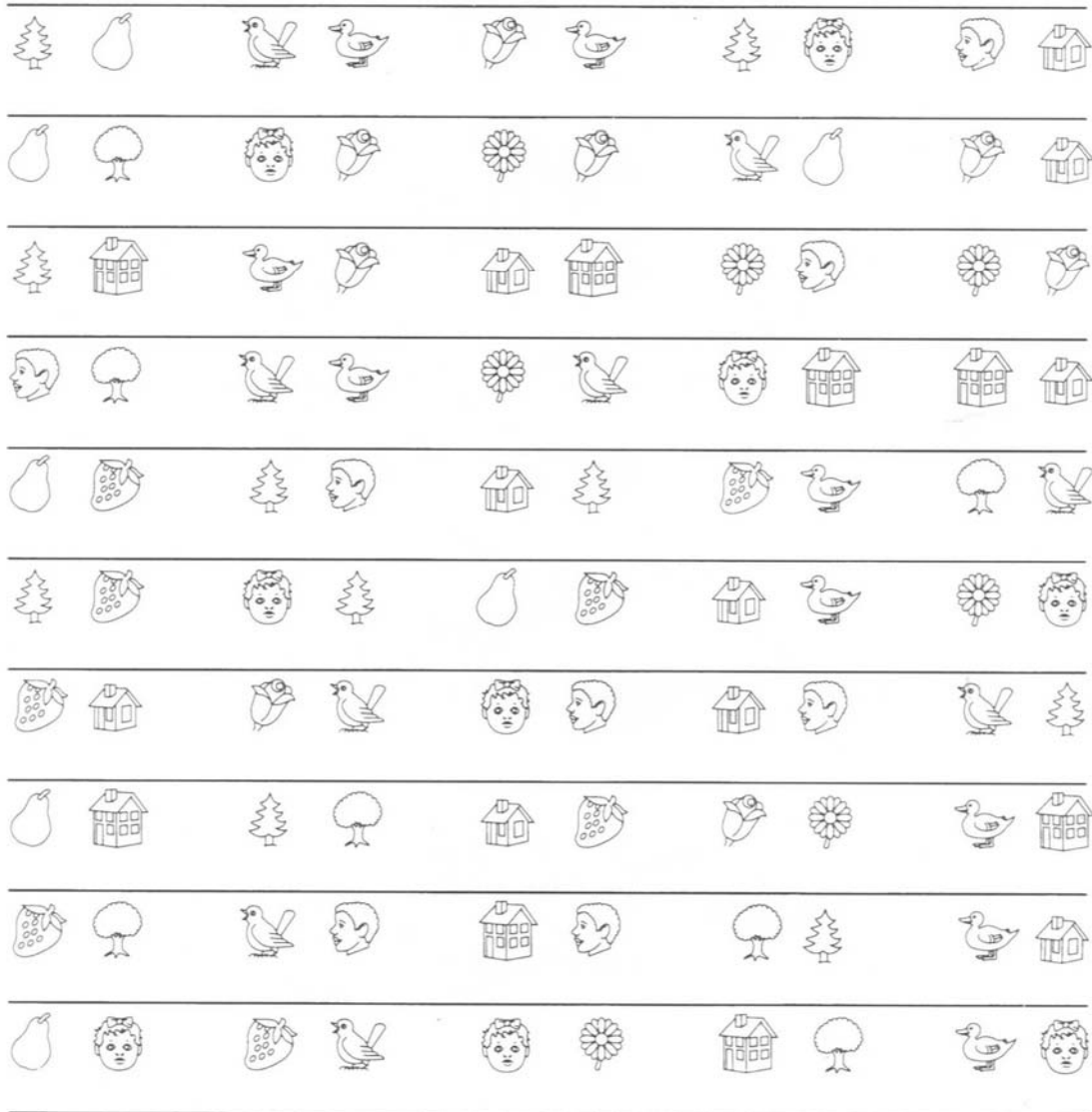


Exemple B

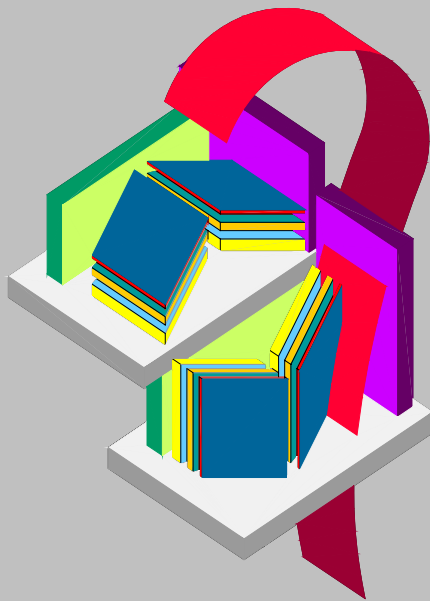








# Cognitive Assessment System



## Quadern de Respostes 8-17 Anys

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

---

### TRADUCCIÓ I ADAPTACIÓ CATALANA

Dra. Carme Timoneda Gallart

Dr. Frederic Pérez Álvarez

Unitat de Neuropsicopedagogia

**VERSIÓ EXPERIMENTAL**

# 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
-----	-----	-----	-----	-----	-----

---

**ítem 2**

---

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
-------	-------	-------	-------	-------	-------

---

---

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	273948
---------	---------	---------	---------	---------	--------

---

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

---

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

---

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

---

**ítem 4**

# Codis Establerts

A		B		C		D	
0	X	X	X	0	0	X	0

---

A		B		C		D	

**Exemple A**



<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>	
<b>0</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>X</b>	<b>0</b>

---

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

ítem 1

A		B		C		D	
X	0	0	0	X	X	0	X



A		B		C		D	

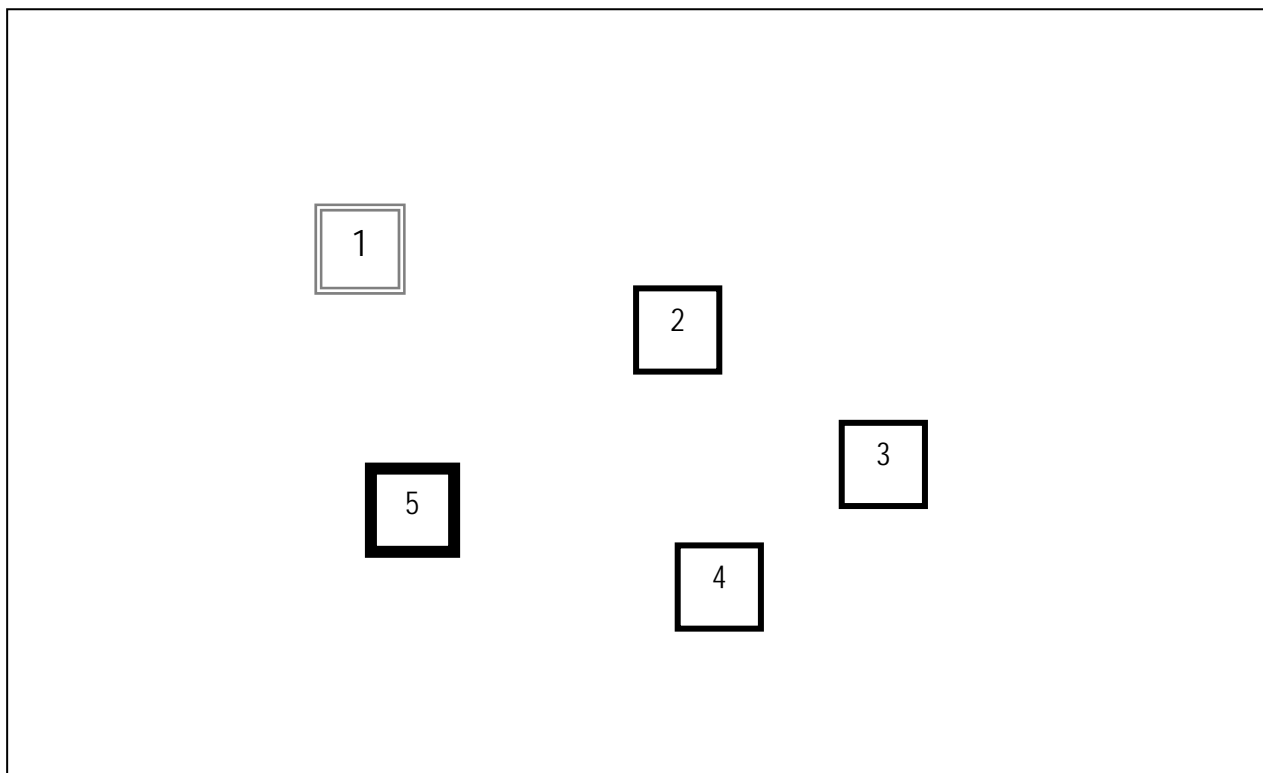
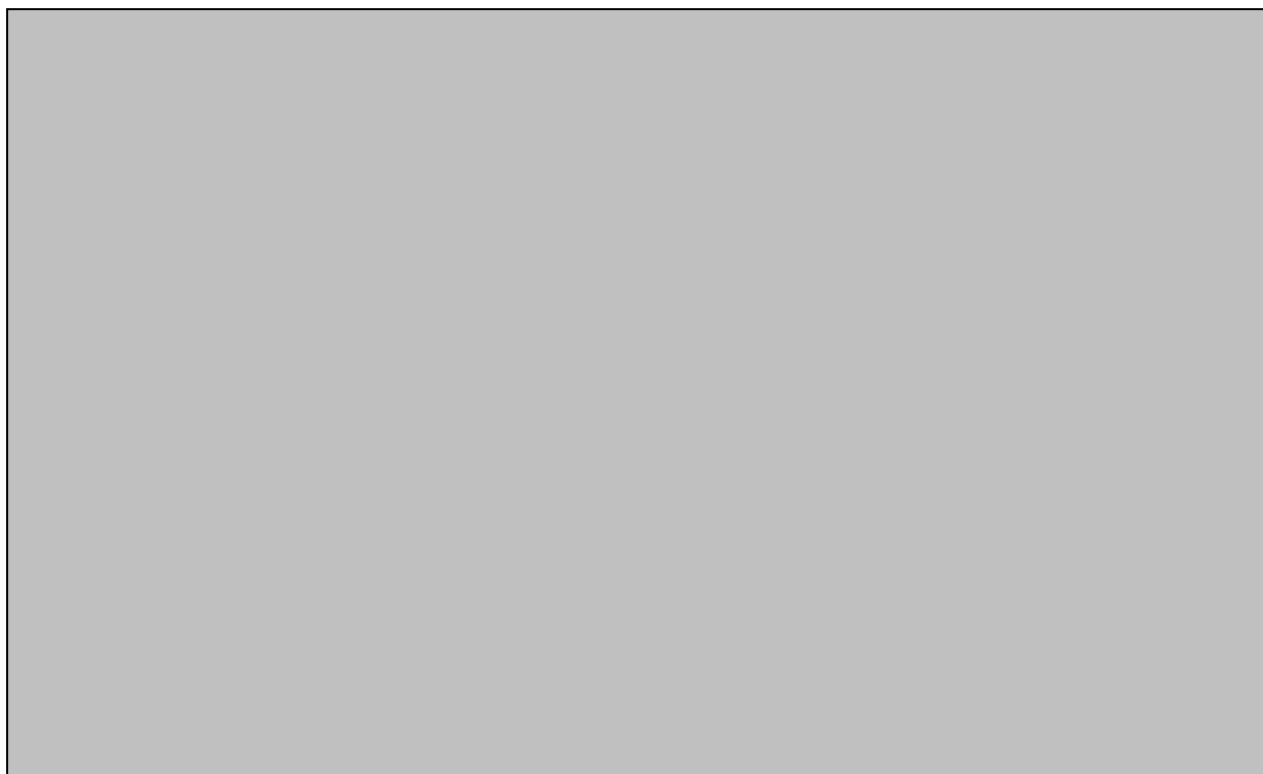
**Exemple B**

<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>	
<b>X</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>0</b>	<b>X</b>

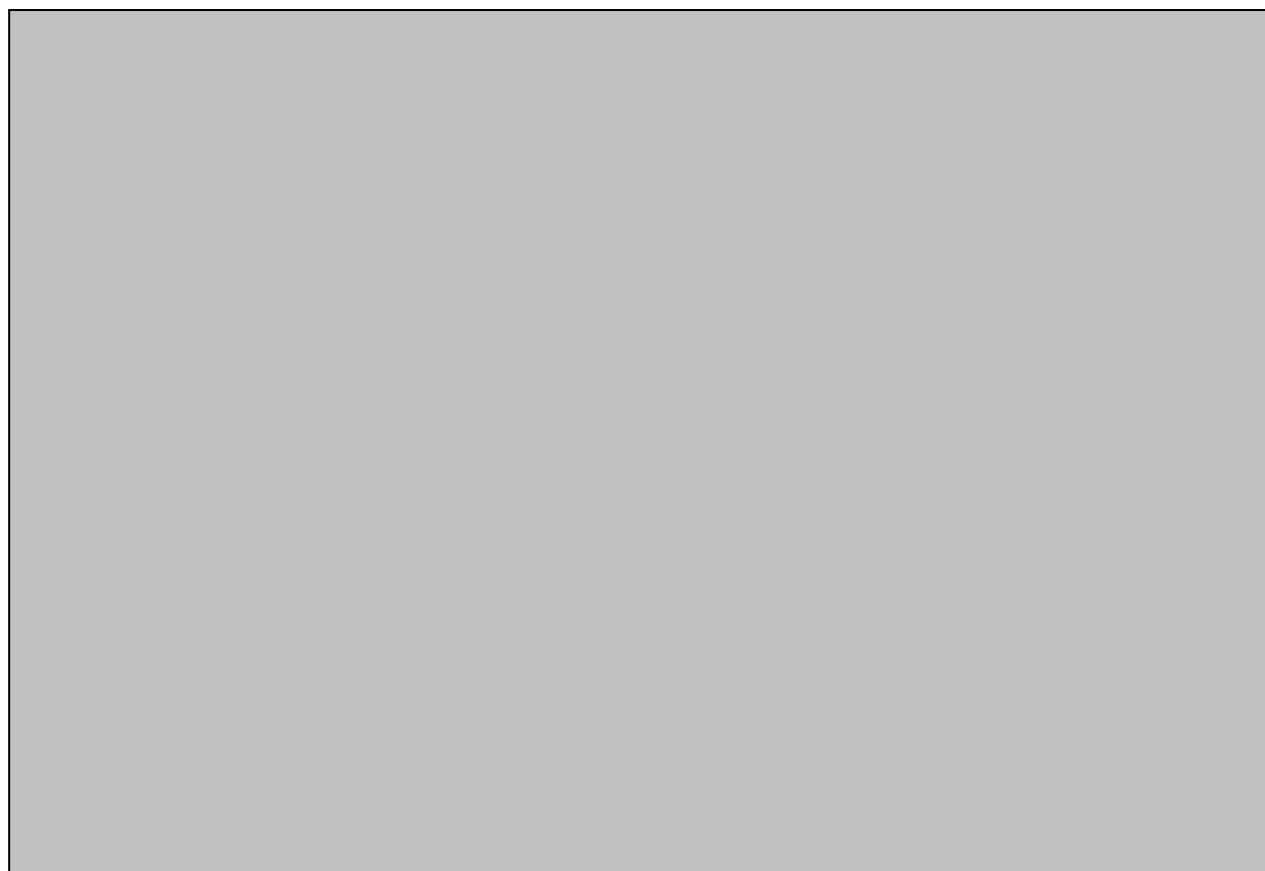
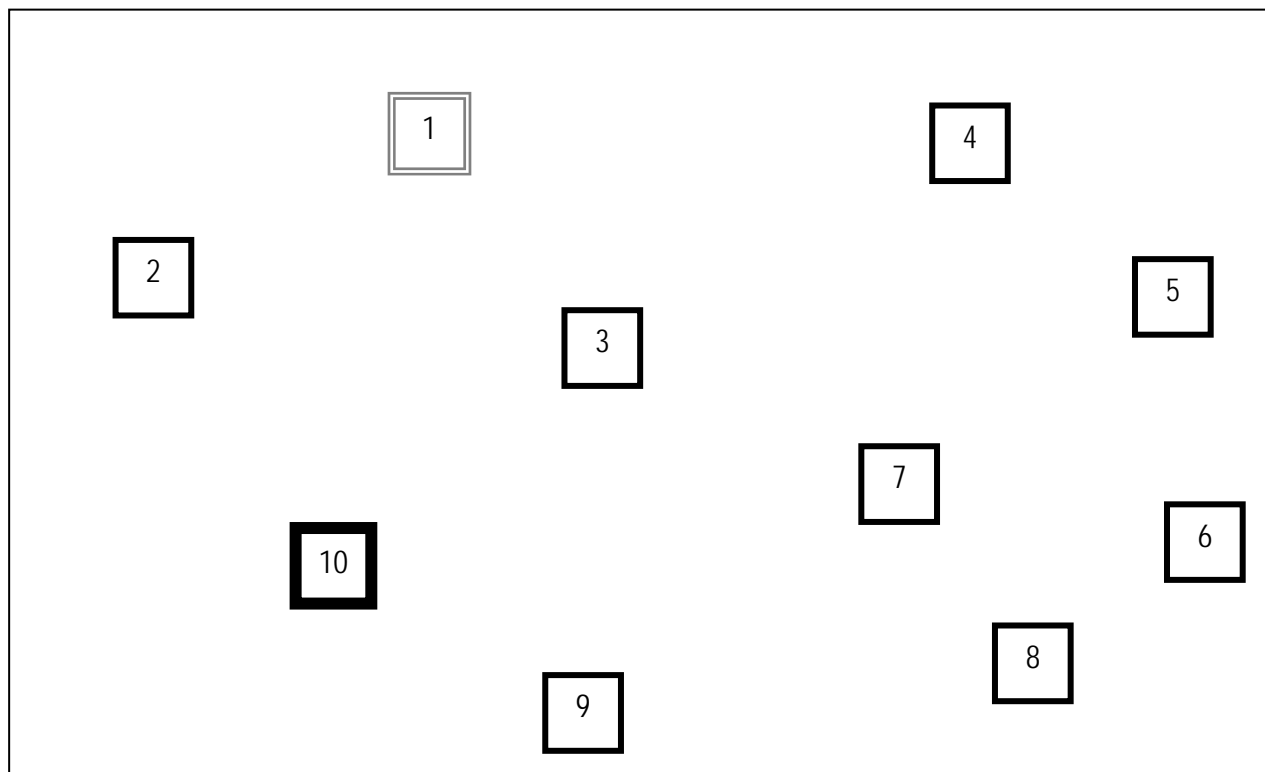
---

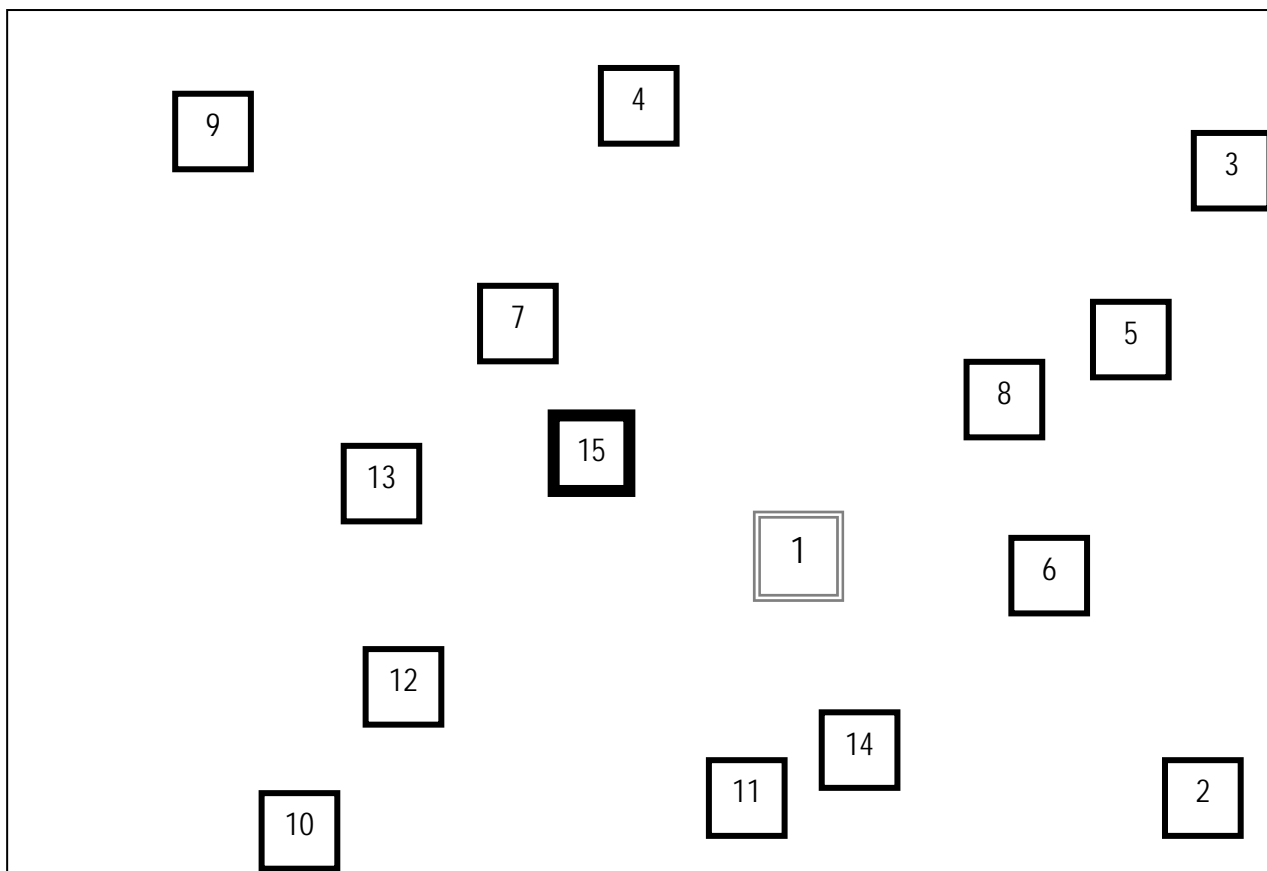
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>

# Connexions

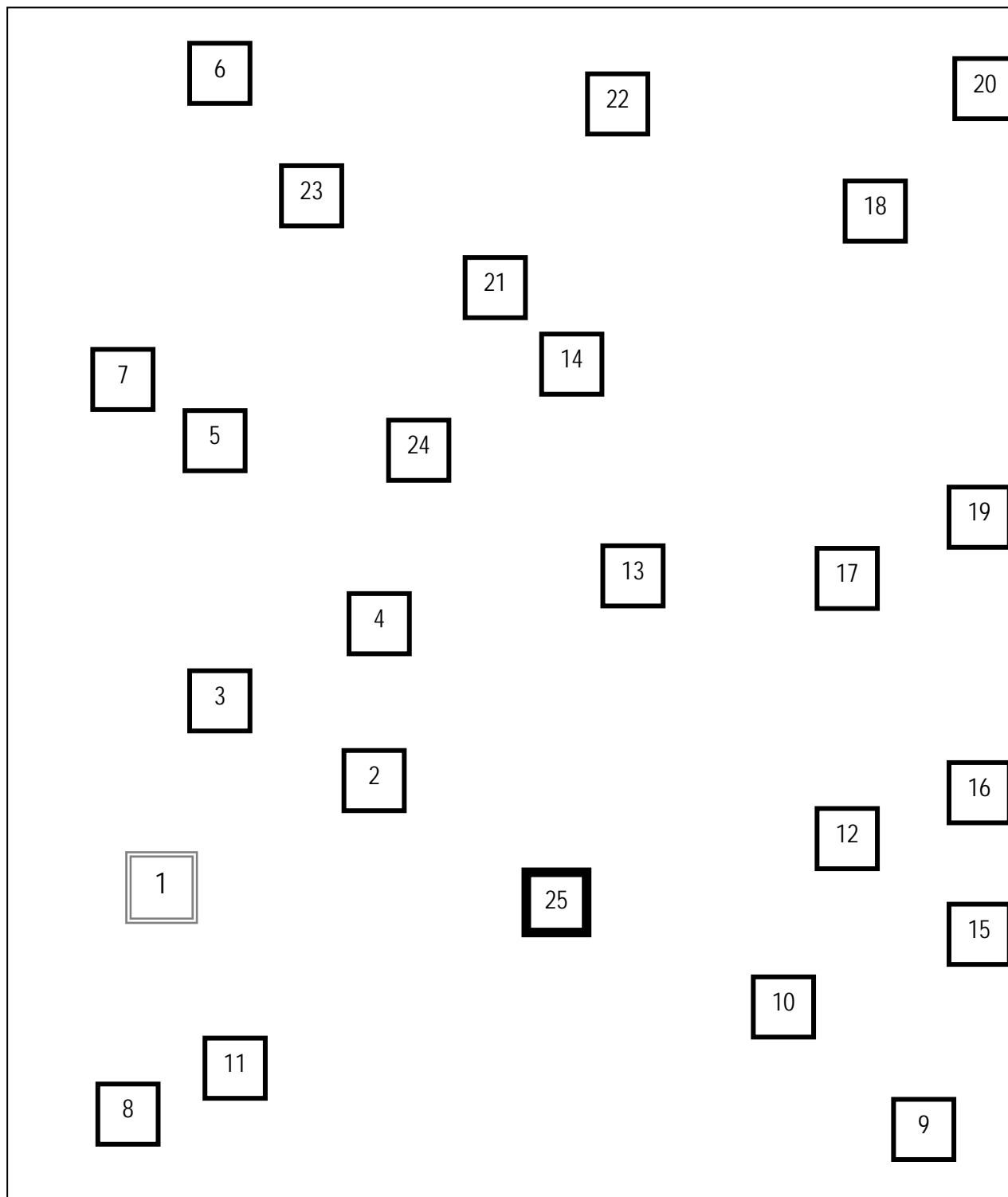


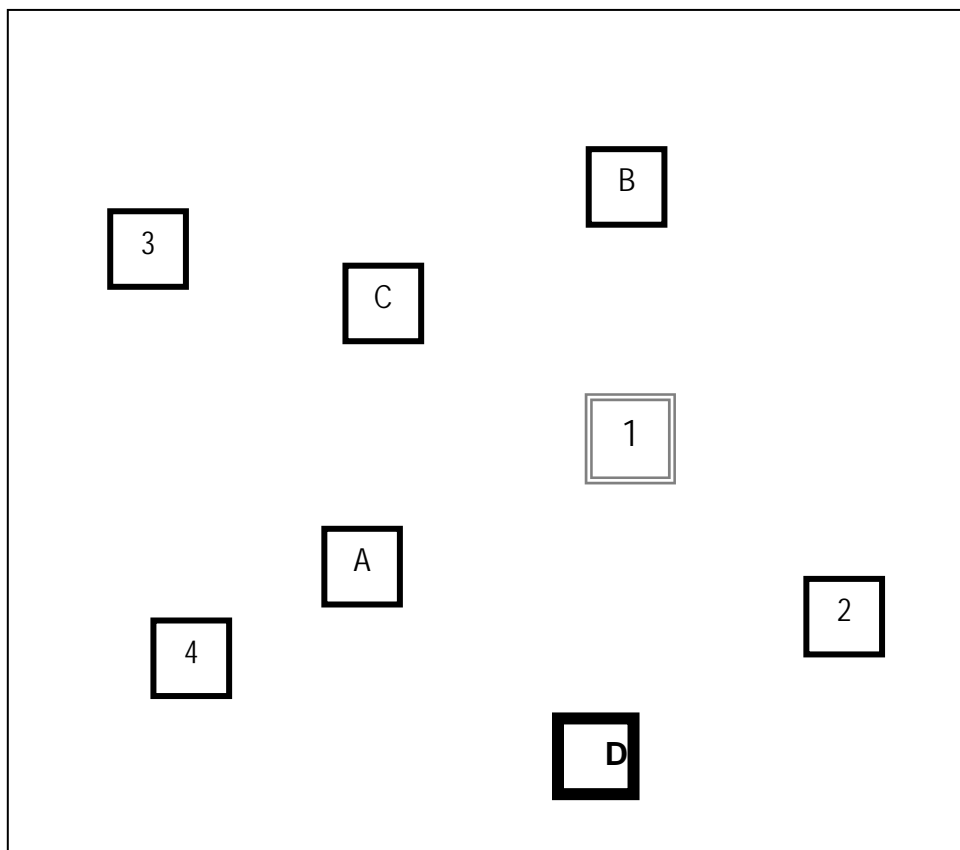
Exemple A



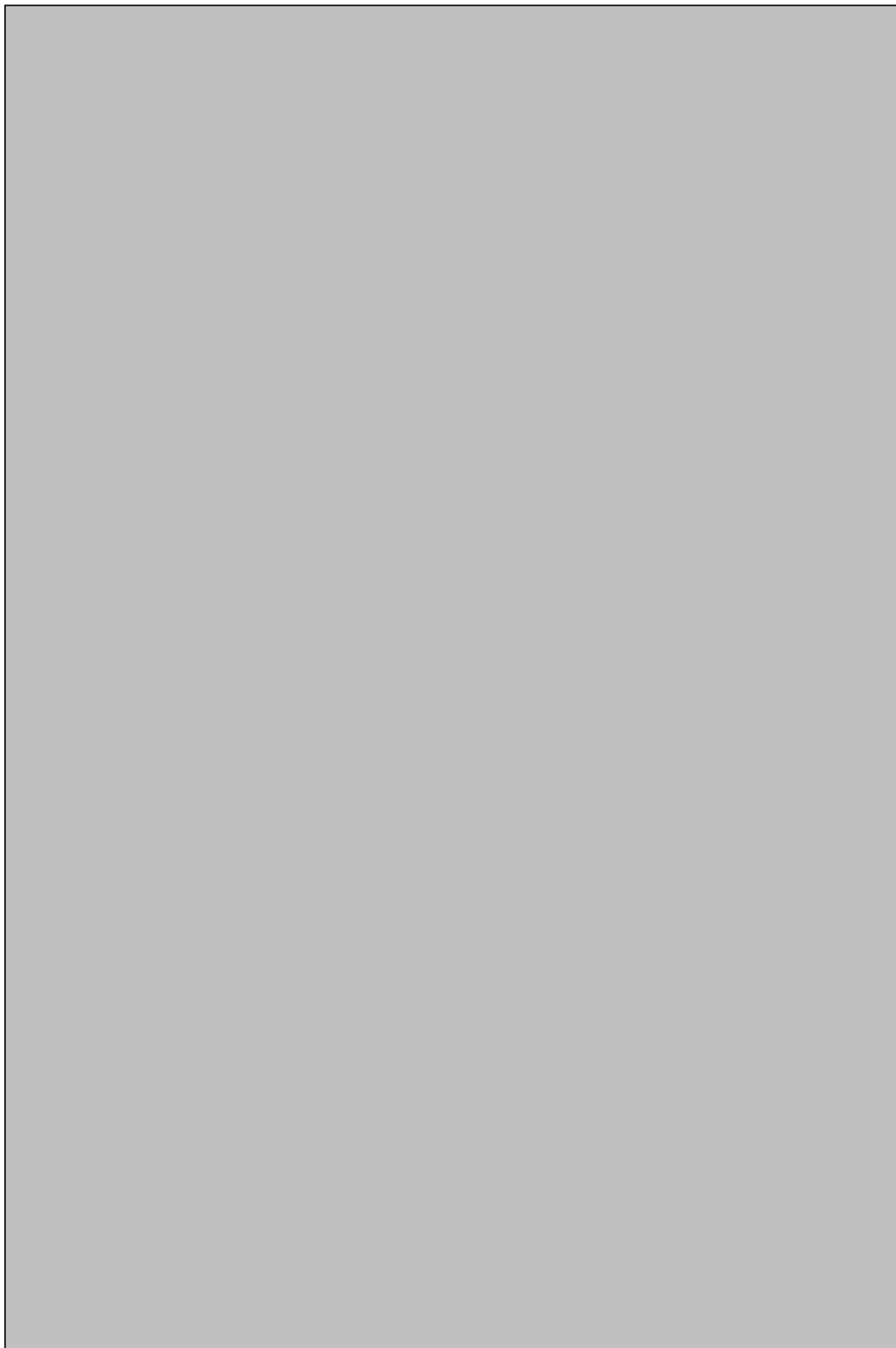


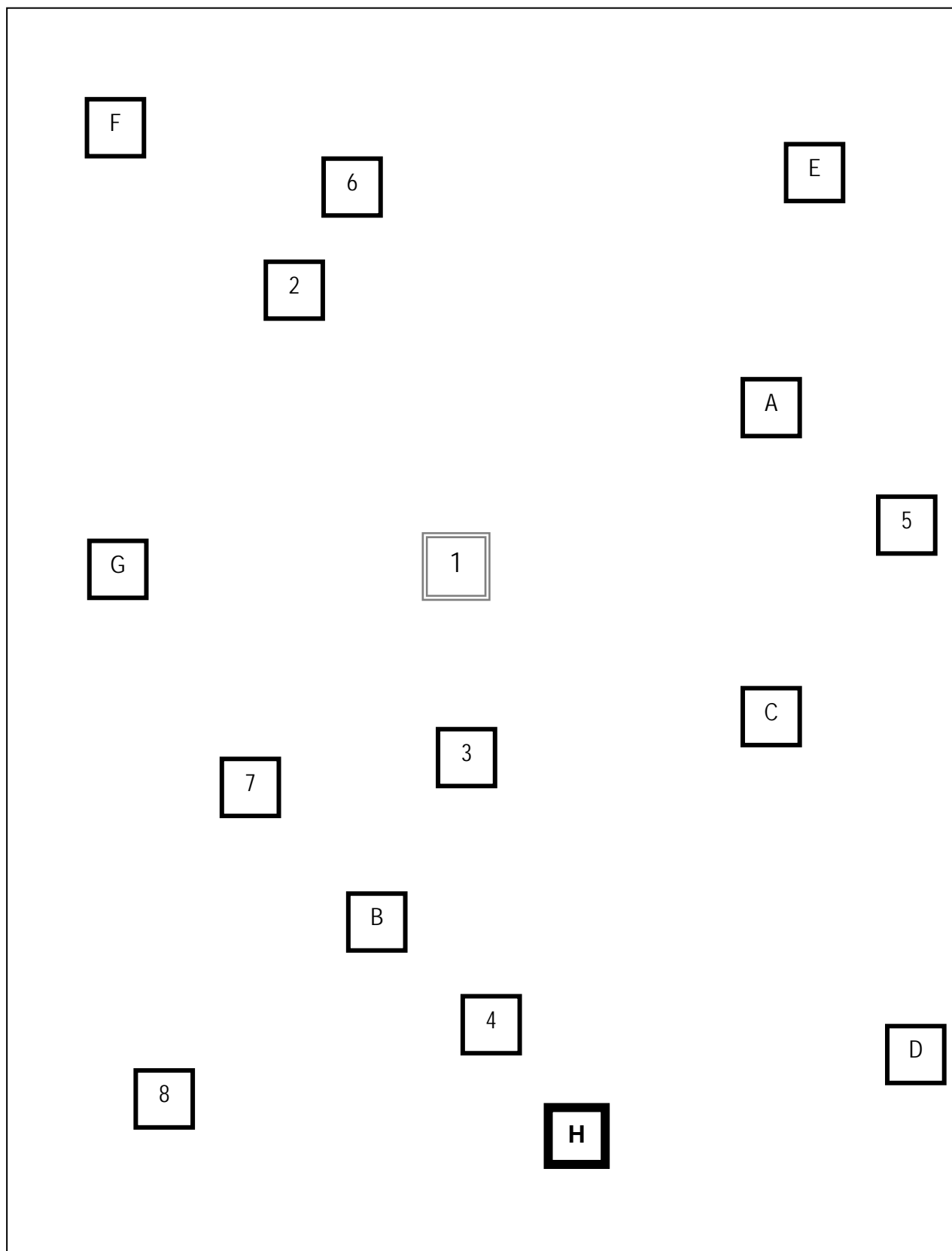
ítem 4

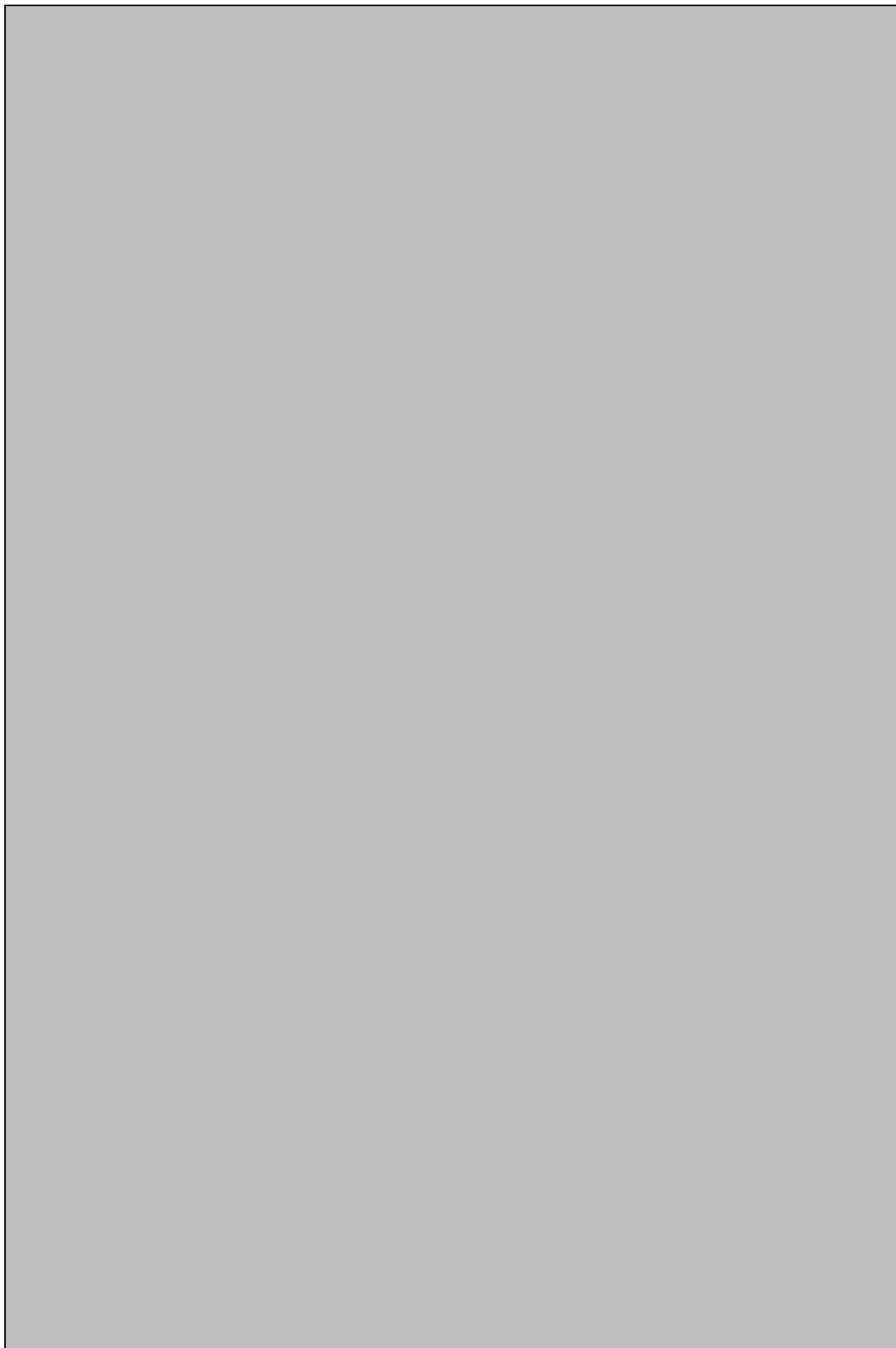


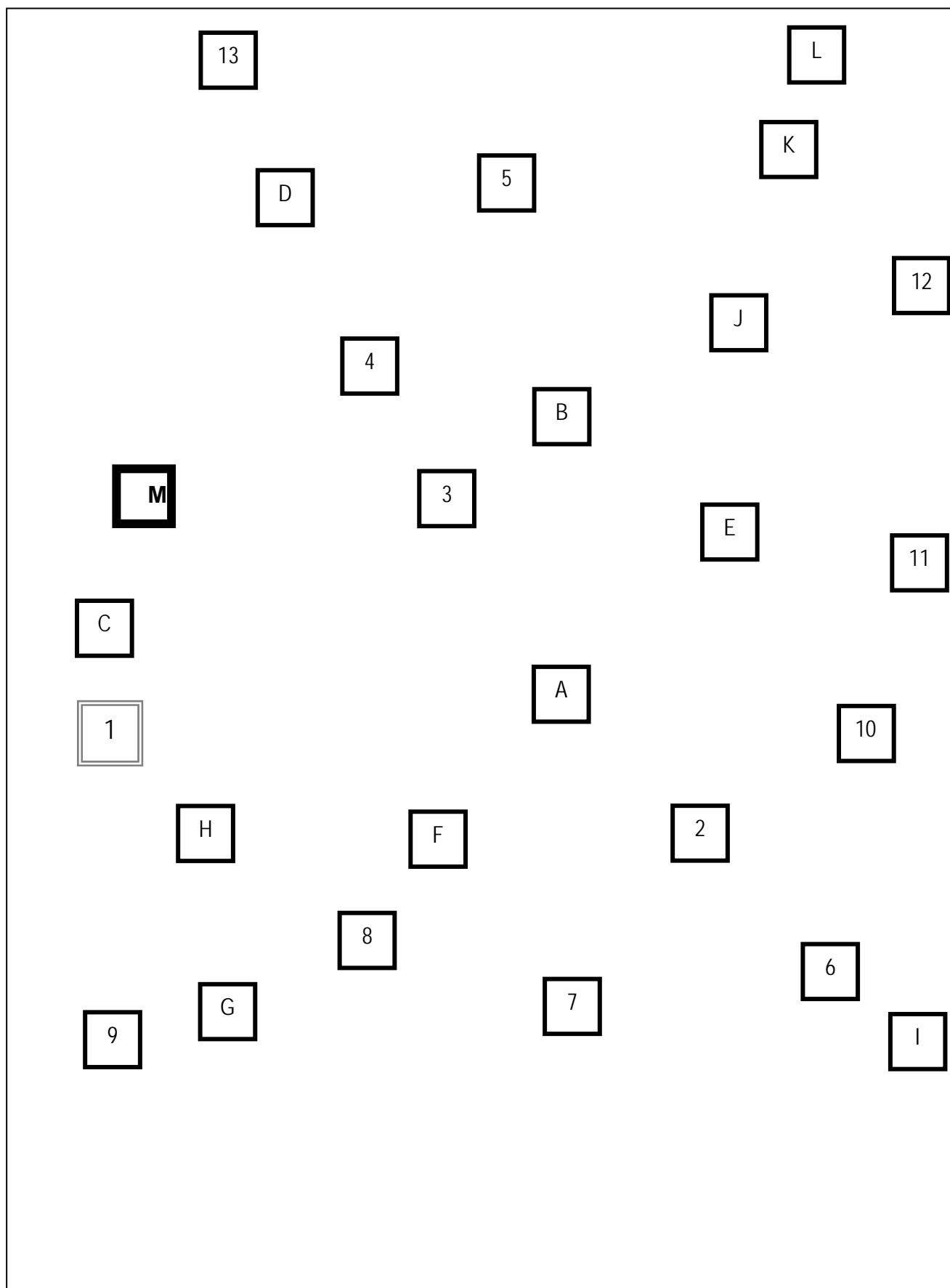












# Detecció de Números

Busca els números que siguin com aquests: 1 2 3

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

Exemple C

Busca els números que siguin com aquests: 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	6	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

Busca els números que siguin com aquests: 1 2 3 4 5 6

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

Exemple D

Busca els números que siguin com aquests: 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



# Atenció Receptiva

---

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

---

Exemple C

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	tN	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

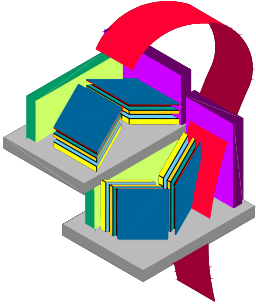
---

Exemple D

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	tN	bB	nB
aR	Nt	Nn	Ea	BR	aA	tB	rb	et	Rr

***ANNEX NÚM.3***  
***Registre de Resultats del DN-CAS***

# Cognitive Assessment System



## Registre de Resultats

Jack A. Naglieri J.P. Das

Nom nen/a	_____		
Sexe:	M	F	Curs _____
Escola	_____		
Examinador	_____		
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança	Alt					
Intervals (Apèndix B)	Baix					

Puntuacions Típiques					Puntuacions Subtests																		
	PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																		
160																							
155																							
150																							
145																							
140																							
135																							
130																							
125																							
120																							
115																							
110																							
105																							
100																							
95																							
90																							
85																							
80																							
75																							
70																							
65																							
60																							
55																							
50																							
45																							
40																							



UNITAT DE NEUROPSICOPEDAGOGIA

## Aparellant Números

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 7-9 Quadern de Respostes per 5-7 Anys, pàgines 1-3 Quadern de Respostes per 8-17 Anys, pàgines 1-4 Cronòmetre
<b>Administració</b>	5-7 Anys: Demostració, Exemples A & B, Ítems 1-2 8-17 Anys: Demostració, Exemples A & B, Ítems 2-4
<b>Temps Límit</b>	Ítems 1-3: 150 segons Ítem 4: 180 segons
<b>Registre</b>	Temps en segons Nombre de respostes correctes Avaluació d'Estratègies

Totes Edats	Ítem	Temps Límit	Temps en segons	Puntuació (nombre correctes)	Ratio (veure pàg. 13-15)	
					Anys 5-7	Anys 8-17
	Demo					
	Exemple A					
	Exemple B					
5-7 Anys	1.	150*(2:30)				
8-17 Anys	2.	150*(2:30)				
5-7 Stop	3.	150*(2:30)				
8-17 Stop	4.	180*(3:00)				
Puntuació Directa					=	Suma de ratios Ítems 1-2
					=	Suma de ratios Ítems 2-4

### Llista d'avaluació de les estratègies

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 número
		3. Ha mirat els primers dos dígits de cada número
		4. Ha mirat l'últim número i després el primer
		5. Ha mirat el primer dígit de cada número
		6. Ha posat el dit sobre el número 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 dígits per trobar el corresponent
		10. Ha mirat atentament la fila en totes direccions per trobar el corresponent
		11. No hi ha estratègia
Altres: Observades _____ Expressades _____		

## Codis Establerts

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 9-12 Quadern de Respostes per 5-7 Anys, pàgines 4-7 Quadern de Respostes per 8-17 Anys, pàgines 5-8 Cronòmetre
<b>Administració</b>	Tots els exemples i ítems
<b>Temps Límit</b>	Ítems 1: 120 segons (5-7 anys) i 60 segons (8-17 anys) Ítems 2: 120 segons (5-7 anys) i 60 segons (8-17 anys)
<b>Registre</b>	Temps en segons Nombre de respostes correctes Avaluació d'Estratègies

Totes Edats	Ítem	Temps Límit		Temps en segons	Puntuació (nombre correctes)	Ratio (veure pàg. 13-15)
		5-7 Anys	8-17 Anys			
	Exemple A					
	1.	120*(2:00)	60*(1:00)			
	Exemple B					+
	2.	120*(2:00)	60*(1:00)			
Puntuació Directa						=

### Llista d'avaluació de les estratègies

#### Ítem 1

Obs	Rep	Descripció de l'estratègia
		1. Ha codificat tota la fila ABCD ABCD d'esquerra a dreta i de dalt a baix
		2. S'ha dit els codis en veu alta
		3. Ha codificat la meitat d'una filera ABCD d'esquerra a dreta i de dalt a baix; després ha repetit
		4. Ha codificat per columnes
		5. Ha codificat d'esquerra a dreta o de baix a dalt
		6. Ha codificat les dues 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 \_\_\_\_\_

Expressades \_\_\_\_\_

#### Ítem 2

Obs	Rep	Descripció de l'estratègia
		1. Ha codificat tota la fila d'esquerra a dreta i 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 \_\_\_\_\_

Expressades \_\_\_\_\_

## Connexions

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 12-16 Quadern de Respostes per 5-7 Anys, pàgines 8-14 Quadern de Respostes per 8-17 Anys, pàgines 9-17 Cronòmetre
<b>Administració</b>	5-7 Anys: Demostració, Exemple A, Ítems 1-5 8-17 Anys: Exemple A, Ítems 4-6 Exemple B, Ítems 7-8
<b>Temps Límit</b>	Ítems 1-2: 60 segons Ítems 3-4: 90 segons Ítems 5-7: 150 segons Ítem 8: 180 segons
<b>Registre</b>	Temps en segons Avaluació d'Estratègies

	Ítem	Temps Límit	Temps en segons	
			Anys 5-7	Anys 8-17
5-7 Anys	Demostració			
8-17 Anys	Exemple A			
	1.	60"(1:00)		
	2.	60"(1:00)	+	
	3.	90"(1:30)	+	
	4.	90"(1:30)	+	
	5.	150"(2:30)	+	
5-7 Stop	6.	150"(2:30)		+
	Exemple B			
	7.	150"(2:30)		+
	8.	180"(3:00)		+
8-17 Stop			=	=
	Puntuació Directa		Suma de segons Ítems 1-5	Suma de segons Ítems 4-8

## Llista d'avaluació de les estratègies

Obs	Rep	Descripció de l'estratègia
		1. Ha mirat tota la pàgina per buscar el següent número o lletra
		2. Ha recordat l'últim número o lletra
		3. Ha aixecat la mà de la pàgina per veure millor
		4. Ha tornat a mirar l'últim número o lletra
		5. Ha repetit l'alfabet o la sèrie de números en veu alta
		6. Ha repetit l'alfabet o la sèrie de números per a ell mateix
		7. No hi ha estratègia

Altres:  
Observades \_\_\_\_\_  
Expressades \_\_\_\_\_

## Matrius Noverbals

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 18-20 Llibre d'Estímuls, pàgines 1-35
<b>Inici</b>	5-7 Anys: Exemple, Ítem 1 8-17 Anys: Exemple, Ítem 7
<b>Final</b>	Després de 4 ítems consecutius fallats
<b>Tornar enrera</b>	Si un nen de 8-17 anys falla l'ítem 7, passar a l'ítem 1 (utilitzant les instruccions per nens de 5-7 anys) i continuar fins que es donin 4 errades consecutives
<b>Temps Límit</b>	90 segons per cada ítem
<b>Registre</b>	Resposta de l'educand
<b>Puntuació</b>	Correcte=1, Incorrecte=0

	Ítem	Resposta correcta	Resposta de l'educand	Puntuació 1 o 0
Totes Edats	Exemple	1		
5-7 Anys	1.	4		
	2.	2		
	3.	3		
	4.	5		
	5.	5		
	6.	3		
8-17 Anys	7.	1		
	8.	4		
	9.	2		
	10.	4		
	11.	5		
	12.	2		
	13.	4		
	14.	2		
	15.	1		
	16.	3		
	17.	2		
	18.	3		
	19.	5		
	20.	4		
	21.	4		
	22.	2		
	23.	6		
	24.	2		
	25.	3		
	26.	6		
	27.	3		
	28.	1		
	29.	1		
	30.	2		
	31.	5		
	32.	6		
	33.	4		

Puntuació Directa



## Relacions Verbo-Espacials

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 20-24 Llibre d'Estímul, pàgines 36-64 Cronòmetre
<b>Inici</b>	5-7 Anys: Exemple, Ítem 1 8-17 Anys: Exemple, Ítem 7
<b>Final</b>	Després de 4 ítems consecutius fallats
<b>Tornar enrera</b>	Si un nen de 8-17 anys falla l'ítem 7, passar a l'ítem 1 (utilitzant les instruccions per nens de 5-7 anys) i continuar fins que es donin 4 errades consecutives
<b>Temps límit</b>	30 segons per cada ítem
<b>Registre</b>	Resposta de l'educand
<b>Puntuació</b>	Correcte=1, Incorrecte=0

	Ítem	Resposta correcta	Resposta de l'educand	Puntuació 1 o 0
<b>Totes Edats</b>	Exemple	1		
<b>5-7 Anys</b>	1.	3		
	2.	2		
	3.	4		
	4.	5		
	5.	6		
	6.	2		
<b>8-17 Anys</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		

Puntuació Directa

## Memòria de Figures

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 24-27 Llibre d'Estímul, pàgines 65-94 Quadern de Respostes Memòria de Figures, pàgines 1-57 Cronòmetre
<b>Inici</b>	5-7 Anys: Demostració, Exemple, Ítem 1 8-17 Anys: Demostració, Exemple, Ítem 3
<b>Final</b>	Després de 4 ítems consecutius fallats
<b>Tornar enrera</b>	Si un nen de 8-17 anys falla l'ítem 3, passar a l'ítem 1 (utilitzant les instruccions per nens de 5-7 anys) i continuar fins que es donin 4 errades consecutives
<b>Temps límit</b>	Exposar cada ítem durant 5 segons
<b>Puntuació</b>	Correcte=1, Incorrecte=0

	Ítem	Puntuació 1 o 0
<b>Totes Edats</b>	Demostració	
	Exemple	
<b>5-7 Anys</b>	1.	
	2.	
<b>8-17 Anys</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.	

Puntuació Directa

## Atenció Expressiva

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 29-34 Llibre d'Estímul, pàgines 95-102 (5-7 anys) o 103-109 (8-17 anys) Cronòmetre	
<b>Administració</b>	5-7 Anys:	Demostració, Exemples A-C, Ítems 1-3
	8-17 Anys:	Exemples D-F, Ítems 4-6
<b>Temps límit</b>	180 segons per ítem	
<b>Registre</b>	Temps en segons Número de respostes correctes	

	Ítem	Temps Límit	Temps en segons	Puntuació (nombre correctes)	Ratio (veure pàg. 13-15)
5-7 Anys	Demo				
	Exemple A				
	1.	180"(3:00)			
	Exemple B				
	2.	180"(3:00)			
	Exemple C				
5-7 Item Final	3.	180"(3:00)			

	Ítem	Temps Límit	Temps en segons	Puntuació (nombre correctes)	Ratio (veure pàg. 13-15)
8-17 Anys	Exemple D				
	4.	180"(3:00)			
	Exemple E				
	5.	180"(3:00)			
	Exemple F				
8-17 Item Final	6.	180"(3:00)			

5-7 Anys

**Demostració**

1	petit	gran	gran	petit	petit
2	gran	gran	petit	gran	petit

**Exemple A**

1	gran	petit	petit	gran	petit
2	gran	gran	petit	petit	gran

**Exemple B**

1	gran	petit	petit	gran	petit
2	gran	gran	petit	petit	gran

**Exemple C**

1	gran	gran	petit	gran	petit
2	gran	petit	gran	petit	petit

**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		

8-17 Anys

**Item 4**

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

**Item 5**

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

**Item 6**

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

## Detecció de Números

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 35-38 Quadern de Respostes 5-7 anys, pàgines 15-18 Quadern de Respostes 8-17 anys, pàgines 18-21 Cronòmetre
<b>Administració</b>	5-7 Anys:           Exemples A & B, Ítems 1-2 8-17 Anys:        Exemples C & D, Ítems 3-4
<b>Temps límit</b>	150 segons per ítem
<b>Registre</b>	Temps en segons Número de respostes correctes Número de deteccions falses

	Ítem	Temps Límit	Temps en segons	Nombre de correctes	Número de deteccions falses	Puntuació (nombre correctes menys deteccions falses)	Ratio (veure pàg. 13-15)
<b>5-7 Anys</b> →	Exemple A						
	1.	150"(2:30)		◊ -	◊ =		<input style="width: 100%;" type="text"/>
	Exemple B						+
	2.	150"(2:30)		◊ -	◊ =		<input style="width: 100%;" type="text"/>
							=
							<input style="width: 100%;" type="text"/>

Puntuació directa

	Ítem	Temps Límit	Temps en segons	Nombre de correctes	Número de deteccions falses	Puntuació (nombre correctes menys deteccions falses)	Ratio (veure pàg. 13-15)
<b>8-17 Anys</b> →	Exemple C						
	3.	150"(2:30)		◊ -	◊ =		<input style="width: 100%;" type="text"/>
	Exemple D						+
	4.	150"(2:30)		◊ -	◊ =		<input style="width: 100%;" type="text"/>
							=
							<input style="width: 100%;" type="text"/>

Puntuació Directa

## Atenció Receptiva

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 39-43 Quadern de Respostes 5-7 anys, pàgines 19-25 Quadern de Respostes 8-17 anys, pàgines 22-25 Cronòmetre
<b>Administració</b>	5-7 Anys:           Exemples A & B, Ítems 1-4 8-17 Anys:        Exemples C & D, Ítems 5-6
<b>Temps límit</b>	Ítems 1-5: 120 segons Ítem 6: 180 segons
<b>Registre</b>	Temps en segons Número de respostes correctes Número de deteccions falses

	Ítem	Temps Límit	Temps en segons	Nombre de correctes	Número de deteccions falses	Puntuació (nombre correctes menys deteccions falses)	Ratio (veure pàg. 13-15)
<b>5-7 Anys</b> →	Exemple A						
	1.	120"(2:00)	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> -	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> =		<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
	2.	120"(2:00)	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> -	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> =		<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
	Exemple B						
	3.	120"(2:00)	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> -	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> =		<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
	4.	120"(2:00)	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> -	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> =		<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
<b>5-7 Stop</b> →	Puntuació Directa						<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>

	Ítem	Temps Límit	Temps en segons	Nombre de correctes	Número de deteccions falses	Puntuació (nombre correctes menys deteccions falses)	Ratio (veure pàg. 13-15)
<b>8-17 Anys</b> →	Exemple C						
	5.	120"(2:00)	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> -	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> =		<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
	Exemple D						
	6.	180"(3:00)	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> -	<input style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;"/> =		<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
<b>8-17 Stop</b> →	Puntuació Directa						<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>

## Sèries de Paraules

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 45-47
<b>Inici</b>	5-7 Anys: Exemples, Ítem 1 8-17 Anys: Exemples, Ítem 4
<b>Final</b>	Després de 4 ítems consecutius fallats
<b>Tornar enrera</b>	Si un nen de 8-17 anys falla l'ítem 4, passar a l'ítem 1 (utilitzant les instruccions per nens de 5-7 anys) i continuar fins que es donin 4 errades consecutives
<b>Puntuació</b>	Correcte=1, Incorrecte=0

Item		1 o 0	
<b>Totes Edats</b>	Exemple	Suc - Gat	
<b>5-7 Anys</b>	1.	Gat - Gol	
	2.	Mel - Ruc	
	3.	Mal - Col - Mel	
<b>8-17 Anys</b>	4.	Gos - Gel - Suc	
	5.	Gat - Ruc - Gol	
	6.	Ruc - Gos - Mal - Suc	
	7.	Suc - Gol - Mel - Gos	
	8.	Mal - Gol - Gat - Ruc	
	9.	Gel - Gat - Ruc - Col	
	10.	Gol - Gat - Gel - Col	
	11.	Suc - Ruc - Gel - Gos - Gat	
	12.	Col - Mel - Mal - Gol - Gos	
	13.	Gel - Gat - Gos - Mal - Mel	
	14.	Gel - Mel - Ruc - Gos - Gol - Suc	
	15.	Gos - Mel - Mal - Col - Ruc - Gel	
	16.	Mal - Gel - Ruc - Gat - Col - Gol	
	17.	Gat - Gel - Gol - Mel - Suc - Ruc	
	18.	Suc - Gat - Got - Mal - Gos - Ruc - Mel	
	19.	Mel - Gel - Mal - Suc - Gat - Ruc - Gol	
	20.	Mal - Gat - Gel - Gol - Suc - Gos - Col	
	21.	Gat - Gos - Mel - Col - Ruc - Gel - Mal	
	22.	Gos - Gel - Gat - Ruc - Mel - Gol - Col	
	23.	Gel - Suc - Gos - Gat - Gol - Col - Mel - Ruc	
	24.	Gol - Gel - Gos - Mal - Suc - Gat - Ruc - Col	
	25.	Mal - Ruc - Mel - Suc - Gol - Gos - Gel - Gat	
	26.	Mel - Gol - Mal - Ruc - Suc - Col - Gat - Gos - Gel	
	27.	Suc - Mel - Gel - Mal - Gat - Got - Ruc - Gos - Col	

Puntuació Directa

## Repetició de Frases

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 48-50
<b>Inici</b>	Exemple A
<b>Final</b>	Després de 4 ítems consecutius fallats
<b>Puntuació</b>	Correcte=1, Incorrecte=0

Item		1 o 0	
<b>Totes Edats</b>	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 grisejava 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 grisejava 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 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

## Nombre de paraules ( Només 5-7 Anys )

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 51-53 Cronòmetre
<b>Administració</b>	Exemple, Ítems 1-8
<b>Temps Límit</b>	30 segons per ítem
<b>Registre</b>	Temps en segons

	Item	Temps límit	Nombre de repeticions	Temps (seg.)
<b>5-7 Anys</b> →	Exemple: Clau - Gos - Llaç			
	1. Mà - Col - Què	30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	2. Blau - Groc - Verd	30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	3. Gos - Gel - Suc	30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	4. Negre - Vermell - Marró	30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	5. Gol - Gat - Ruc	30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	6. Vermell - Blanc - Negre	30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	7. Ruc - Gel - Gat	30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
	8. Negre - Rosa - Vermell	30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Puntuació Directa



## Frase i Pregunta ( Només 8-17 Anys )

<b>Materials</b>	Manual d'Administració i Puntuacions, pàgines 54-56
<b>Inici</b>	Exemple A
<b>Final</b>	Després de 4 ítems consecutius fallats
<b>Puntuació</b>	Correcte=1, Incorrecte=0

	Item		1 o 0
<b>8-17 Anys</b>	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 emmaronegen el púrpura. Quins emmaronegen 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 el 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 blavejava el verd, quan el gris enrogia el rosa. Quin era blavejat?	(El) verd
	14.	El vermell blavejava 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 engroguís 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)grog(eix) (el) marró
	17.	El marró blavejava el verd, però el verd blavejava 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

***ANNEX NÚM.4***  
***Caràtules DN-CAS de la mostra d'intervenció emocional.***

***ANNEX NÚM.5***  
***Cas de diagnòstic - intervenció emocional.***

## CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS

**Cas:** 24 (mostra primera)

**Nom:** David

**Edat:** 14 anys

**Estudis:** Segon d' ESO

**Estructura familiar:** Pare i mare en procés de separació, germana bessona i àvia.

**Número de visites:** 16 amb en David i 4 amb la seva mare

**Durada del cas:** la intervenció encara s'està portant a terme

**Qui fa la demanda:** la mare, després d'haver parlat amb la psicopedagoga de l'institut.

**Demanda:** problemes de rendiment escolar i de conducta.

**Perfil de DN-CAS:** Planificació – 110 ; Simultani – 120 ; Atenció – 105 ; Seqüencial - 107

### Entrevista n°1: Primera visita

Passen deu minuts de l'hora i encara no ha arribat. Em sona el mòbil hi és la mare preguntant on sóc, dic a la tercera i diu que ara mateix puja. Diu que com que els altres cops era a la primera es pensava que aquesta també, no va quedar clar<sup>1</sup>. Anem a la sala d'espera fent broma amb el fet que anem donant volts<sup>2</sup>. Entrem i li dic que ja poden asseure's allà on vulgui. S'asseu a la punta de la taula i jo a l'altre costat. La mare es posa el bolso a la falda<sup>3</sup>. Em presento i parlem del trajecte (són de un poblet molt allunyat). Li dic en què la puc ajudar<sup>4</sup>, i la mare respon automàticament que això li hauria de dir jo perquè l'únic que sap és que va venir amb el Dr. Pérez, que creia que seria una visita i ja està, i ell li va donar hora per vosaltres<sup>5</sup>. Silenci<sup>6</sup>. La mare diu: perquè vosaltres què feu exactament?<sup>7</sup>... Li dic que sap què passa<sup>8</sup> que nosaltres portem bata, però no som metges... som un equip de psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs on el que nosaltres volem és ajudar als nens amb allò que necessitin<sup>9</sup> (si tenen mals de cap, panxa, dificultats a l'escola...) silenci<sup>10</sup>... la mare comença a parlar de l'escola, i els problemes que hi té en David, explica que li treu males notes per el seu comportament, que sempre està en tots els merders<sup>11</sup>. Explica que quan anava a l'antiga escola va haver-hi molts canvis de professors i això el va desestabilitzar no sé si és que en aquella escola no ho fan bé o què.. perquè hi ha molta gent que no hi vol portar els seus fills (explica diferents situacions on va tirant les culpes a fora: a l'escola). S'està una estona parlant de l'escola de primària i lo malament que ho han fet. Diu que clar que ella moltes coses no les sap fer i llavors es troba que no hi pot fer res. Explica que ella també va tenir problemes a l'escola per aprendre, i que sempre ha treballat molt i això fa que no estigui tant a casa com voldria<sup>12</sup>. Vaig assentint<sup>13</sup> i dic que a vegades es fa el que es pot i de la millora manera que es sap fer en aquell moment<sup>14</sup>. Li dic que moltes vegades

<sup>1</sup> Quan truquem parlem amb el pare i li diem ben clar i fins i tot, s'ho va apuntar. Suposo que la dona no se'n devia fiar i deu haver fet el que creia ella. Aquest fet ja ens comença a indicar que potser la relació de parella la domina la mare.

<sup>2</sup> Comencem parlant d'un tema fora de l'entrevista per començar a crear empatia.

<sup>3</sup> Llenguatge corporal que ens diu que de moment sembla voler-se protegir.

<sup>4</sup> Pregunta oberta amb la qual solem iniciar la primera entrevista. Aquesta formulació respon al fet que nosaltres volem que la mare parli d'allò que li passi pel cap quan sent la pregunta.

<sup>5</sup> Comportament emmascarador de resistència (s'està defensant perquè venint aquí es sent atacada per alguna cosa que encara no sabem).

<sup>6</sup> Silenci. Recurs de comunicació indirecta que utilitzem quan volem que la persona que tenim al davant continuï parlant.

<sup>7</sup> La impressió que ens dóna és que abans de parlar ella vol saber el què per dir més o menys. I per això, a continuació li diem alguna cosa per sortir del pas però sense explicitar al cent per cent el que ens sembla que la mare vol escoltar.

<sup>8</sup> Utilitzem el recurs de despertar la curiositat.

<sup>9</sup> En cap moment diem que tinguin un problema perquè llavors la resistència s'hagués accentuat.

<sup>10</sup> Ídem 6.

<sup>11</sup> Comença a explicar el que serà el motiu de la demanda.

<sup>12</sup> Denotem un sentiment de culpa, i una creença de fons de no sentir-se bona mare.

<sup>13</sup> Acompassament.

<sup>14</sup> La desculpabilitzem.

diem que ojalà els nens quan naixessin ho fessin amb un llibre d'instruccions<sup>15</sup> sota el braç on hi posés com tractar-los, que dir-los, etc.. a cadascun perquè tots són diferents. La mare fa un sospir, i es relaxa, i deixa el bolso al terra<sup>16</sup>. Explica que des que va a aquest institut ha canviat un xic i l'ha ajudat molt. Diu que des de l'escola els hi van recomanar venir aquí per veure si vosaltres podrem saber exactament com el podem ajudar<sup>17</sup>. Li pregunto si els problemes a l'escola hi són de sempre<sup>18</sup> ... diu que al principi el professor que tenia mai els havia comentat res,... però al canviar de professora van començar els problemes.

Li pregunto si va començar a parlar, caminar... alhora. Em diu que sí que tot amb normalitat, tot i que li va costar parlar un xic, no se l'entenia.

Li pregunto si en David té germans, diu la mare que sí que una germana bessona. Comença a dir coses molt positives d'ella com si ella fos la perfecte i ell no<sup>19</sup>. Li pregunto, com es porta en David amb el seu pare. La mare diu que malament, diu que a vegades perd la paciència i acaben cridant els dos. Comença a criticar el pare en tots els sentits<sup>20</sup>. I de seguida canvia de tema<sup>21</sup>: diu que amb les coses manipulatives ho capta tot molt ràpidament i no se li han de dir les coses dues vegades, però que es pensa que no tingui alguna cosa cerebral que faci que ell sigui així<sup>22</sup>. Acompassem<sup>23</sup>. Els dic que si volen els explico com treballem nosaltres<sup>24</sup>: vessant cognitiva (nou concepte d'intel·ligència), li dic que s'imaginin que el cervell<sup>25</sup> és com un ordinador, li podem entrar les dades per el teclat, per escàner i per altaveu, i altres maneres potser, i alhora també podem extreure'n la informació imprimint, per disquet, CD... però el que ens interessa a nosaltres no és com entra o surt la informació sinó què hi passa dins de l'ordinador, quins programes utilitza alhora d'aprendre i aquests programes nosaltres els podem veure amb un test d'intel·ligència que diríem que és com una taula que té quatre potes, una d'elles en diem que és el simultani que és el programa que ens ajuda a aprendre les coses globalment, lligant conceptes, intentant aprendre entenent i buscant associacions, etc..., una altra pota seria la que en diem planificació que seria el programa que ens ajuda a aprendre pensant les coses abans de fer-les, és a dir, pensar en les diferents opcions que tenim i triar i si ens equivoquem doncs, canviar de manera de fer; una altra pota, en diem atenció que és el programa que ens ajuda a focalitzar-nos en allò que en aquell moment per a nosaltres és més important, no sé, potser ara per nosaltres és més important estar escoltant però potser no sé és pensar en què farem aquesta tarda per solucionar aquell problema que tenim... , i la última pota és la que nosaltres diem que és el seqüencial que seria aquella pota que ens ajuda a aprendre les coses senzillament per memoritzar pura, és a dir, perquè una cosa va darrera l'altra sense donar-li cap sentit, ni associant-t'ho, és el que en diem empollar. Però també creiem important la

<sup>15</sup> Metàfora tipus I. Missatge: és difícil ser mare.

<sup>16</sup> El llenguatge corporal ens diu que la mare ha abaixat la resistència perquè s'ha sentit a gust i entesa. I per tant, hem creat empatia.

<sup>17</sup> Això és contradictori al que ens ha dit a l'inici de l'entrevista quan ha comentat que no sabia perquè l'havien derivat a la UNPP. Per tant, la reacció d'abans era totalment un comportament de defensa o emmascarador.

<sup>18</sup> Ara ja podem demanar més informació del desenvolupament del nen des de la seva infància i de les relacions amb els diferents membres de la família.

<sup>19</sup> En moltes ocasions, en una família es dona que hi ha el fill que tot ho fa bé de cares als pares i el fill que ho fa tot malament. O aquesta és la percepció i com ho viuen els pares, fet que ens pot donar informació de que la relació amb en David no ha de ser gaire constructiva i positiva.

<sup>20</sup> No veu res de positiu en el pare. S'intueix mala relació de parella.

<sup>21</sup> S'adona de la situació i es defensa canviant de tema (comportament emmascarador): torna a parlar del nen (donant a entendre que exclusivament ell és el problema).

<sup>22</sup> Busca raó orgànica que justifiqui que el nen tingui els problemes (comportament emmascarador). Cal tenir en compte que abans de ser derivats a la nostra UNPP ja ha passat per diferents proves mèdiques per tal de descartar qualsevol tipus de problema orgànic, i per tant, això ja se li ha comunicat a la mare.

<sup>23</sup> Recurs de comunicació indirecta que utilitzem davant qualsevol comportament emmascarador, amb el qual pretenem que la persona es senti entesa amb el que va dient, que no vol dir que li donem la raó. En algunes ocasions, posteriorment a l'acompassament es fa intervenció amb altres recursos per tal de desmuntar la creença emmascaradora que sustenta aquest comportament però en d'altres (sobretot en les primeres entrevistes) on l'empatia encara no és suficient senzillament acompanyem i més endavant (en una altra entrevista) realitzarem la intervenció.

<sup>24</sup> En aquest cas som nosaltres que canviem de tema per tal que la mare no es passi molta estona parlant i donant voltes sobre el comportament emmascarador anterior ja que això podria fer que se li reforces encara més. Per això, aprofitem per explicar qui som i què fem nosaltres en aquesta Unitat.

<sup>25</sup> Metàfora tipus I: ordinador, i taula. Missatge: la intel·ligència no és allò que es respon sinó allò que passa dins el nostre cervell, la qual no és estàtica.

vessant més emocional, com el nen viu les coses i com les interpreta<sup>26</sup>, és com si totes les persones portéssim unes ulleres<sup>27</sup> de color diferent, clar imagina't que jo porto unes ulleres de vidre verd, i tu em vols convèncer que tot és de colors diferents al verd, clar a mi, em costarà, i potser primer per entendre aquest nen és important posar-nos les seves ulleres verdes i després ja l'ajudarem a que es vagin tornant de transparents sense cap color perquè pugui veure les coses tal com són. Li diem que si vol<sup>28</sup> durant una hora, dos dies veuríem el nen i llavors parlariem amb ells per explicar-los com ho veiem i què pensem. Accepta. Quedem per el proper divendres a la tarda.

### **Entrevista n°2: dn-cas.**

L'anem a buscar, ens presentem (una practicant) i jo, ell diu hola. En David està molt rialler però com nerviós. Anem cap al despatx per passar el dn-cas, a totes les preguntes que fem respon amb molta soltura i explica moltes coses. Entrem, li expliquem si li han dit perquè ha vingut, diu que no. Li diem que deunidó<sup>29</sup> que a vegades els pares sense voler ens tracten com si fóssim uns paquets que ens porten a on ells volen sense dir-nos res. Somriu. La Judith li introdueix explicant qui som, què fem i amb què el podem ajudar. Li diu que encara que portem bata no som metges, no punxem,... i que si poguéssim no en portariem, però com que som en un hospital, i ens la fan dur. Li explica alguns casos de nens que hem ajudat, nens amb mal de panxa, nens que estaven tristos,... i llavors li diu quan jo feia 1r d'ESO, abans però no es deia així, tenia una professora que m'explicava els accents. Jo no entenia el que m'explicava, i li vaig anar a demanar que m'ho tornés a explicar. Però la professora m'ho continuava explicant de la mateixa manera i jo continuava sense entendre-ho, fins que un dia vaig anar en un altre lloc que m'ho van explicar d'una altra manera i vaig entendre els accents. Què creus David, que era un problema meu o de la mestra? En David respon que un problema de la mestra. La Judith continua David, tu creus que la Laura, jo i tu, tenim el mateix nas, i les mateixes orelles, i els mateixos ulls, i el mateix cervell...?<sup>30</sup> En David va responen que no. Clar, però saps què passa que no podem agafar obrir-te el cervell (mentre ho gesticula) i dir ah! Doncs el cervell d'en David li va millor aprendre d'aquesta manera i és així i és aixàs.... perquè clar!. Silenci. Per això ara farem uns jocs<sup>31</sup> que serveixen per veure com funciona el cervell, com aprèn, per així poder ajudar-te a què sàpigues quina és la manera més bona per tu. En David ha anat escoltant atentament l'explicació. David (continua la Judith) aquests jocs els farem en dos dies, però si tu estàs cansat i vols parar<sup>32</sup>, ja que no és qüestió de que el cervell tregui fum, parem i si els fem en dos, i si els fem en tres dies o els que calgui. D'acord? En David respon que sí. I comencem a passar el DN-CAS. Al llarg de les tasques anem dient a en David que ho fa molt bé i l'anem animant. En cap moment es queixa i va fent tot el que li diem amb molta agilitat i rapidesa. Quan hem acabat de passar el planning i del simultani, acabem la sessió. Participa molt durant tot el dn-cas i se'l veu distès, tot i que molt exigent davant les proves que va fent<sup>33</sup>.

Abans de marxar, però li donem a en David un paper<sup>34</sup> amb els nostres noms i números de telèfon, ja que si algun dia a l'escola van d'excursió o fan alguna activitat divertida, ell ens truca (encara que els pares no vulguin) i canviem el dia sense cap problema, ja que les coses

<sup>26</sup> Li estem dient que a vegades els problemes no són exclusivament cognitius quan la manifestació és aquesta, sinó que pot ser que l'origen sigui emocional.

<sup>27</sup> Metàfora tipus I: ulleres. Missatge: tothom veu les coses a la seva manera i per entendre'ls cal fer-ho des de la seva perspectiva.

<sup>28</sup> Termes de possibilitat. Presa decisions.

<sup>29</sup> Acompassament. Metàfora tipus I: paquet. Missatge: a tothom sap greu que no li demanin la opinió, i és normal que es senti malament.

<sup>30</sup> Metàfora tipus I: cervells diferents. Missatge: ningú té el mateix cervell i no es poden valorar sota el mateix patró.

<sup>31</sup> D'entrada li podríem haver dit de fer els jocs però l'efecte aconseguit utilitzant els recursos de comunicació indirecta fent que ell vagi trobant la resposta eleva el seu efecte a l'enèsima potència.

<sup>32</sup> Termes de possibilitat, donant la última decisió en el nen, creant efecte identitat.

<sup>33</sup> Creença emmascaradora: si sóc ràpid en les tasques sóc intel·ligent.

<sup>34</sup> Acte exemplificador, on li diem a través d'un fet que ell és qui pren les decisions i qui "mana". Creant efecte identitat.

divertides no se les perdi. En David assenteix amb el cap i diu rialler que perfecte. L'acompanyem on es troba la mare, i quedem pel proper divendres.

Observacions del dn-cas:

- proves de planning:
  - Aparellant números: de seguida entén com ha de realitzar la tasca, i la fa correctament. Per buscar els números parells, mira el primer, l'últim i el del mig, i també el primer i últim dígit de cada número. No verbalitza ni fa cap moviment amb els llavis. No utilitza els dits.
  - Codis establerts: codifica de manera ràpida. Codifica la filera d'esquerra a dreta i de dalt a baix, i mira els codis completats en comptes de la clau. En l'ítem 2 comença codificant com l'ítem 1 canvia d'estratègia i veu que ho farà més ràpidament si els omple en diagonal. En ambdós casos s'adona de la millor estratègia a utilitzar.
  - Connexions: escaneja la pàgina per buscar l'últim dígit o lletra, aixeca la mà de la pàgina per veure-hi millor. Sobretot en els ítems més complicats va mirant l'últim número marcat. Molta rapidesa d'execució.
- proves de simultani:
  - Matrius no verbals: mira atentament i respon ràpidament. Comet pocs errors i se'l veu segur en donar les respostes.
  - Relacions verbo - espaials: mira atentament i respon ràpidament. Comet pocs errors i se'l veu segur en donar les respostes.
  - Memòria de figures: mira atentament i respon ràpidament. Va associant els dibuixos que veu amb coses de la seva vida quotidiana quan pot.

### **Entrevista nº 3: dn-cas David**

Anem a buscar en David a la sala d'espera on el trobem esperant-nos. Quan ens veu de seguida s'aixeca i ve cap a nosaltres<sup>35</sup>. Continua mostrant-se rialler. Anem cap a la Unitat. Li preguntem com està. Respon que bé. La Judith li explica que jo sóc una experta en aquests jocs que fem l'altre dia i que avui els acabarem de fer nosaltres dos, sense ella. En David s'hi mostra d'acord. També li diu que després li explicaré el que havíem pensat fer, per veure si a ell li sembla bé<sup>36</sup>, perquè aquí l'amo és ell. Anem cap a un despatx i la Judith se'n va.

- proves d'atenció:
  - Atenció expressiva: Quan fa l'ítem 6 on ha dir el color de la paraula i no llegir el que està escrit, ho fa amb menys dificultat i no s'equivoca cap cop, i en poques ocasions ha de rectificar.
  - Detecció de números: ídem anterior.
  - Atenció receptiva: segueix les mateixes pautes que en la detecció de números. Ràpid tot i que, es nota que està cansat.
- proves de seqüencial:
  - Sèries de paraules: ho fa bastant bé, sobretot amb sèries de quatre paraules. Les de 6 comet algun error tot i que, realitza forces ítems.

<sup>35</sup> El seu llenguatge corporal ens denota que ja ens estava esperant i amb moltes ganes.

<sup>36</sup> Li demanem la opinió. Efecte identitat.

- Repetició de frases: Segueix bé la seqüència però en els que comet errades és perquè intercanvia paraules, o n'omiteix alguna, tot i que, la frase acaba tenint el mateix perfil.
- Frase i pregunta: en les frases més curtes respon les preguntes correctament, però en les més llargues hi té més dificultat. Tot i que li dic que si vol li puc repetir, quan m'ho digui, i això l'ajuda molt quan dubta.

Quan acabem li dic que ho ha fet molt bé, que és molt trempat. I li explico que el proper dia havíem pensat parlar amb els pares per explicar-los com funciona el cervell d'en David, com aprèn, i que si després ell vol<sup>37</sup>, li explicarem a ell. En David es mostra d'acord amb tot el que li dic. L'acompanyo. Quedem amb ella i ens despedim.

**Nota:** finalment, el dia previst per l'entrevista no es va poder realitzar i no es va poder dur a terme, per diferents circumstàncies per part de la família, fins un mes més tard.

#### **Entrevista nº4: mare.**

Arribem, està esperant al passadís, ens dona la mà. Entrem al despatx i parlem dels embussos que provoquen els controls de carretera durant una estona<sup>38</sup>. La Judith li comenta que havent fet els jocs que vam comentar l'últim dia sabem que els problemes del nen no són deguts a raons cognitives<sup>39</sup>. Hi ha algun altre factor de tipus més emocional. Hi ha coses que se'ns escapen del que és racional i són les emocions<sup>40</sup>. Li diem que s'imagini que hi ha dues autopistes<sup>41</sup> paral·leles (fent el gest d'una mà sobre l'altra) i a una hi passa tot el que sigui la raó, i en l'altra tot el que sigui sentiments, i emocions. I que ens passa alguna cosa que ens afecta als sentiments i llavors aquesta autopista es col·lapsa i ens sentim malament però no sabem perquè exactament i llavors comencem a donar-nos raons, però clar això és com si poséssim un policia per desembussar l'autopista de les raons quan en realitat l'embús està en la dels sentiments. Ara per exemple<sup>42</sup>: si tu vas pel carrer i una bicicleta està a punt d'atropellar-te saltaràs cap a l'altre costat sense pensar-t'hi, tots tenim mecanismes de defensa i emocionalment funcionem igual. Si alguna cosa és "perillosa" per en David, en aquests moments pot ser tenir por de suspendre, ell generarà sense adonar-se'n unes defenses<sup>43</sup>. La nostra intervenció si et sembla bé<sup>44</sup>, s'encaminarà a esbrinar el perquè en David ha hagut de defensar-se i en ajudar-lo a trobar recursos per fer front als problemes i actuar. Li diu que no tothom viu les coses de la mateixa manera i li explica que vam conèixer un cas<sup>45</sup> en què van venir perquè una de les seves filles que era bessona amb una altra tenia molta por a l'aigua i estava traumatitzada, li expliquem que estaven tots quatre en una barca de remos quan al pare sense tenir temps de res se li va volcar, i van caure tots quatre a l'aigua. Les nenes eren molt petites i no sabien nedar però les van agafar

<sup>37</sup> Presa decisió. Efecte identitat.

<sup>38</sup> Parlem d'un tema neutral per tal de trencar el gel, i crear un clima d'empatia.

<sup>39</sup> Li donem el missatge totalment contrari del que la mare ens va transmetre el primer dia quan deia que el nen tenia alguna cosa orgànica (=creença mare).

<sup>40</sup> La mare té la creença que tot es pot solucionar i controlar amb la raó, i aquí el missatge va dirigit al contrari (donar-li una contracreença).

<sup>41</sup> Metàfora tipus I, les autopistes (missatge = cal actuar allà on és el problema, si és emocional actuar a aquest nivell, i si és cognitiu actuar a aquest nivell).

<sup>42</sup> S'intenta transmetre a través d'un fet que segur que ha experimentat o s'imagina molt bé, a la mare el coneixement que hi ha coses que no depenen de la raó i que si detectem perill a nivell emocional ens defensem sense que intervingui la raó. D'aquesta manera llancem la contracreença que en David, tot i ser intel·ligent i treure males notes, no és gandul, sinó que en realitat s'està defensant

<sup>43</sup> Ancla de la metàfora anterior.

<sup>44</sup> Termes de possibilitat, donant sempre l'opció de la persona a la última decisió, creant efecte identitat.

<sup>45</sup> Metàfora tipus I. Missatge: no tothom viu les coses de la mateixa manera, depèn de cadascú.



de seguida, i una va quedar traumatitzada i l'altre no. I diries home si els hi va passar la mateixa situació, mateix lloc, ... però eren persones diferents i ho van viure diferent<sup>46</sup>.

La mare ens diu que els problemes d'en David tot i poder ser en una part psicològics ella creu que tenen fonamentació orgànica<sup>47</sup>. A partir d'aquí la mare d'en David començarà a parlar durant aproximadament 1h30m. En tot aquest temps nosaltres acompanyem<sup>48</sup> i no ens dona cap oportunitat durant la resta d'entrevista d'intervenir. Malgrat això durant tot aquest temps ens aporta molta informació que reflectim a continuació de manera sistemàtica i concreta per tal d'ésser més clara, i on es poden observar moltes creences<sup>49</sup> de la mare respecte cadascun dels membres de la família:

a) en relació a en David:

- De petit era molt petoner i sempre volia estar a sobre seu.
- Camina com si li faltés una mica de corda.
- Sempre l'han deixat en ridícul. Ha estat rebutjat pels companys i es deixa “portar” per ser acceptat.
- Està en un núvol com el seu pare.
- De petit va ser ingressat per què s'afogava. Tenia mucositats i febre. Va venir al Trueta. Li queia la baba com a conseqüència de no empassar bé la saliva.
- Fins el curs de segon treu molt bones notes, a partir d'aquí, aquestes baixen. Per contra, les notes de la nena milloren fins al punt de superar i per molt les del seu germà.
- Segons la mare ha estat un nen al qual li ha costat entendre el llenguatge i els missatges corporals que ella li volia fer arribar.
- S'ha ajuntat amb tres males peces i les gamberrades les paga ell.
- Últimament ha fet una redacció de contingut extraordinari segons la mestra, amb molta fantasia, però plena d'errades ortogràfiques. Fa els deures estirat sobre el llit.

b) en relació al seu marit:

- Passat molt problemàtic, va estar cinc anys a la presó. Té un fill amb una altra dona.
- No estan casats ni ell està empadronat a casa seva. Actualment té una amant polaca.
- És molt “barroer” i “passota”, aquest món “li patina”, sempre està als núvols. Els va abandonar durant un període de vuit mesos. Ha tingut problemes a la feina per despistat.
- El necessita pels diners que ell aporta a la casa.
- Si ve a parlar amb nosaltres ens diu que vigilem per què voldrà quedar bé i no mostrar com és en realitat.

c) en relació a la germana d'en David:

- Ha estat sobreprotegida pel pare. Va ser fleuma fins que un dia ella li ho va dir i la va fer reaccionar.

<sup>46</sup> Una mateixa situació és viscuda i es percep de forma diferent depenent de la persona. A més de tenir un efecte desculpabilitzador, ja que no importa tant el que un fa, sinó el que l'altre percep, s'envia a la mare la contracreença que en David pot tenir problemes a l'institut, deguts a causes emocionals, tot i que la seva germana no en tingui.

<sup>47</sup> Resistència per part de la mare, tot i les fonamentacions donades per part de nosaltres com a professionals.

<sup>48</sup> La resistència de la mare és tant elevada i la seva conducta de defensa (o emmascaradora) és tant fort que s'opta per acompanyar el que diu i aconseguir, d'aquesta manera, crear un elevat grau d'empatia. A la vegada, obtindrem informació.

<sup>49</sup> A continuació es podrà observar com de les informacions que ens dona reflexa la realitat com si ella fos víctima, el pare el dolent, la nena que ho fa tot bé, i en David que ha canviat i ara és un desastre.

- La nena li diu a la seva mare que deixi el pare i que si mai passés alguna cosa ella no voldria per res quedar-se amb el seu pare.
- De petita era molt esquerra, no volia petons. Sempre s'ha sentit protectora d'en David.
- Entén el llenguatge corporal que la mare li transmet.

c) en relació a ella:

- És d'una família pobre però culta.
- El seu pare va morir d'una úlcera d'estómac quan ella tenia 25 anys. El pare tenia un negoci però li van robar i a partir d'aleshores va quedar fracassat. Ella diu que quan el seu pare va morir li hagués volgut dir que l'estimava.
- Als 20 anys es casa però un any després se separa. Era un home molt infantil. No té fills amb ell. Va tenir un avortament (volia que el fill tingués una pare i una mare "estables").
- Li han agradat sempre els nens, ha treballat en casals, ha realitzat campaments i ha llegit molts llibres sobre el desenvolupament humà.
- Ha tingut problemes amb la seva germana que han acabat al jutjat. Ella estima la seva germana, és la petita i la seva mare sempre li havia deixat clar que ella era la gran i l'havia de cuidar (li vénen ganes de plorar)<sup>50</sup>.
- Després de tenir un desengany amorós va decidir que no volia que li fessin més mal. La solució va ser no casar-se més, amb papers pel mig l'home canvia de la nit al dia. Si un home estima, malament, cap i sexe no poden anar junts.
- La fan fora d'una feina perquè diu que s'hi robaven diners públics. Després d'aquesta injustícia ho passa molt malament i cau en una depressió<sup>51</sup>. Té oportunitats de caure en la droga però pensa que no és el camí bo, també pots llançar-te dalt a baix d'un pont.
- Ha viscut a França. Amb els nens parlen el francès fins que la seva mare i l'àvia van a viure amb ells. La seva mare havia tingut una embòlia.
- Ha tingut problemes al fetge. Bevia 8 litres d'aigua al dia i no menjava res. S'havia d'ajudar d'un llençol lligat al sostre per aixecar-se del llit. Feia, no obstant, vida normal i ningú li deia res.
- Neixen els bessons per cesària i ella es queda "en coma" uns dies, no parla ni mira els fills fins que la fan menjar i es va recuperant. El metge li va dir que tindria seqüeles fins que la sang no s'hagués netejat del tot. A ella li sembla que mai més ha estat la mateixa.
- Para dues vegades de parlar i ens diu que deu estar-nos dient un munt de tonteries però de seguida continua parlant.
- Ens explica que des de que els nens van néixer ella va separar-los del lletet, una cosa per cadascú, limitar bé l'espai de cada nen. El nen es mostrava molt carinyós i la nena rebutjava mostres d'estima. Ella diu que això és degut al caràcter de cada un dels seus fills.
- De petits el nen va fer caure la nena i es va fer mal a una dent; i la nena va fer caure el nen que es va fer un trauc a la barbata. Ella no els ho ha dit per evitar odis.
- Porta vint anys de convivència amb el pare dels seus fills.
- Per ella tothom és bo fins que no es demostra el contrari.

<sup>50</sup> Es denota sentiment de culpa.

<sup>51</sup> Es denota inseguretat amb ella mateixa.

- Ara l'han fet fixa a la feina (despatxa en una botiga de mobles, hi neteja,...). Ha hagut de passar per una sèrie de proves però les ha superat. La vida és així i ja ho diu al seu fill.
- Només fa ajudar els fills el cap de setmana, la resta de dies ja van a estudi.
- Insisteix perquè fem una prova al nen per veure l'estructura i el funcionament del cervell. Trobar possibles causes orgàniques.
- Pensa en algun mètode pels mestres amb l'objectiu que el seu fill pugui viure èxits i li augmenti l'autoestima.
- Li diu a en David que sigui fort i que els amics et volen pel que ets i del contrari no són bons amics. Que la vida són patacades.
- Té por que al fer-se gran en David tingui més camins per emmascarar i sigui més difícil ajudar-lo (li vénen ganes de plorar).

La Judith li diu que ens sap greu però ens espera una altra visita. Quedem per parlar amb en David i ens acomiadem.

### **Entrevista n°5: sessió primera David**

Arriba 10m tard. La mare ens ensenya unes gotes homeopàtiques que es pren en David. La Judith diu que si els sembla bé ho comentaran al neuropediatre<sup>52</sup>. Baixem a la primera planta que hi ha un despatx lliure. La mare es queda a fora esperant. La Judith s'assenta al costat d'en David i jo davant.

La Judith li diu que feia molt temps que no ens venia a veure i ell diu que a l'hospital han fet vacances. Li diem que té raó. La Judith li pregunta què és el que tenim dins la closca<sup>53</sup> i ell diu el cervell, li parla de la importància que té aquest ja que si ara estem respirant és gràcies a ell. La Judith li diu que tots som diferents, tenim els ulls diferents, la cara diferent i que fins ara els mestres s'havien entossudit en pensar que el nostre cervell era igual i això no és veritat. En David ens diu que no, que hi ha nivells<sup>54</sup>. La Judith li demana a què es refereix<sup>55</sup>. Ens posa exemples: nens que sense estudiar aproven, nens que estudien molt i treuen no gaire bones notes, nens que treuen un suspès però podrien treure més bona nota i els pares s'enfaden... La Judith li diu que això no és just pel nen, que potser ell no ha pogut treure millor nota per algun altre motiu<sup>56</sup>. La Judith li demana si li agraden els cotxes<sup>57</sup>; ell diu que sí, li demana el nom d'un cotxe que corri molt i ell diu el ferrari. La Judith li parla d'algú que s'ha comprat un ferrari que pot anar a 250Km/h però no passa de 100Km/h per por o per qualsevol altre motiu no prem prou el pedal de l'accelerador. En David diu que deu tenir por de tenir un accident i que el que pot fer és que algú altre conduïxi per veure que no passa res i perdi la por. La Judith li diu que en David al cap hi té un ferrari però que per algun motiu no prem prou el pedal de l'accelerador i que si vol, només si ell ho vol, l'ajudarem però no fent de pilot, ell és el pilot i ha de conduir perquè és el seu ferrari i el seu accelerador però si vol nosaltres li farem de co-pilots durant algun temps fins que ell pugui conduir tot sol a 250Km/h. Ell accepta.

<sup>52</sup> Veiem com la mare torna a insistir amb la vessant mèdica, tot i haver-ne parlat el primer dia, i per això desviem el tema (ja que considerem que és un comportament emmascarador) cap al neuropediatre perquè en parli amb ell.

<sup>53</sup> Metàfora tipus I: cervell diferent (ídem 31). Utilitzem preguntes durant aquest per tal de fer més particip al nen i que vagi descobrint ell mateix el missatge de la metàfora.

<sup>54</sup> En moltes ocasions té algun comentari a dir, fet que interpretem com a resistència.

<sup>55</sup> Pregunta d'aclariment del que s'acaba de dir per tal de no sobreentendre coses amb les nostres ulleres.

<sup>56</sup> Intuíem que està parlant d'ell mateix i acompanyem posant-nos al seu costat.

<sup>57</sup> Introduïm una metàfora amb una pregunta. Metàfora tipus I: ferrari. Missatge: no sempre que un no rendeix al 100% és perquè no hi hagi un potencial sinó que pot ser degut per altres factors (com ens sentim, emocions,...). La contracreença que se li envia és que ell no és tonto tot i treure males notes. A la vegada se'l desculpabilitza d'aquests mals resultats dient-li que hi ha quelcom que no el deixa prémer l'accelerador. Se li ofereix ajuda.

Entra un metge al despatx a buscar una cosa. Deixem de parlar i quan marxa la Judith li diu a en David que ha callat perquè ningú n'ha de fer res del que parlem allà dins<sup>58</sup>. En David somriu<sup>59</sup> i ens dóna la raó.

La Judith li diu que coneix<sup>60</sup> un home que quan era jove es va comprar un tot terreny però el van estafar venent-li un cotxe vell fent-lo passar per nou. Aquest noi es va enfadar tant que va agafar un ganivet i va tallar les mans del que li havia venut. En David diu que això és molt bèstia<sup>61</sup> però que ell un cop de puny sí que li hauria donat. La Judith li diu que aquest home tot i haver fet això no és dolent. Hi havia alguna cosa dins seu en aquell moment que li deia que ho havia de fer. Li demanem si ell creu que aquest home és dolent i ell diu que no i que l'altre, en part s'ho mereixia. La Judith li explica que en el moment de tallar-li les mans a aquell home se'n va penedir sense sentir plaer ni un sol instant. No li va servir de res només per empitjorar les coses ja que el van tancar a la presó.

En David ens diu que hi ha persones que roben "xuxes"<sup>62</sup>. La Judith li demana si creu que poden tenir algun tipus de satisfacció. Ell diu que si són bones, sí. La Judith li diu que no es tracta de satisfacció de la panxa i ell diu que d'acord que ella es refereix a tenir remordiments. En David diu que si el que roba ho fa per necessitat qui acabarà penedint-se serà el que l'enganxa i l'ha castigat<sup>63</sup>. Acompassem<sup>64</sup>.

Li demanem si en David sap quins són aquests problemes que no el deixen prémer prou l'accelerador<sup>65</sup>. Ens parla d'unes paraules que ara no ens vol dir, li diem si es refereix a paraulotes i diu que no ho són del tot i ens comença a explicar el llenguatge que utilitzen a la classe per ficar-se amb els altres companys o fer enfadar a la mestra. Diu que no són les paraulotes típiques ja que aquestes estan passades de moda. És un llenguatge creat per ells, una mena de codi. Ens explica que abans els nens l'insultaven i ell plorava i ho deia a la seva mare. Ella li deia que comptes fins a 10 i els deixés estar, ell ho va fer durant un temps però el problema no es solucionava. La Judith li diu que de vegades comptant fins a 10 no en tenim prou<sup>66</sup>. És com el noi de la història<sup>67</sup>, encara que hagués comptat fins a 10 hagués anat a tallar-li les mans a l'altre igualment<sup>68</sup>. En David diu que des d'aleshores ell també fa enfadar els altres, però si ho fa a cinc companys tots cinc es tornen contra ell i es queda sol. Ens parla de la colla amb qui va. Tots el volen perquè és divertit i simpàtic però es queixa que no lliga amb cap noia. La Judith li diu que si en David s'ho creu que és divertit i simpàtic<sup>69</sup>. Ell mou el cap i dubta<sup>70</sup>. Ens diu que sempre ha anat més amb noies que amb nois perquè aquests últims són molt cruels. Ens explica el cas d'un noi que li va treure dos possibles "ligues". Ens diu que la seva mare li diu que el que importa és el que hi ha dins i ell és molt maco<sup>71</sup> i alguna noia ja ho veurà. La seva mare sempre li dóna consells però de vegades no l'entén. La Judith li diu que li haurem d'estirar les orelles<sup>72</sup> a la seva mare. Ell somriu. La Judith li diu que les mares ja ho fan sovint això. En David ens parla d'una xicota que va tenir als 6 anys d'edat (la més maca de la classe segons ell) però van tallar. La seva mare li ha dit que qui no es pot mirar al mirall és perquè està brut per dins i com que està

<sup>58</sup> Acte exemplificador. Ídem 35.

<sup>59</sup> El seu llenguatge corporal ens diu que s'ha sentit bé.

<sup>60</sup> Metàfora tipus I: presoner. Missatge: es pretén trencar la creença que hem percebut en el noi de *qui la fa la paga*, i se li envia el missatge que, de vegades, no fem les coses perquè volem sinó que, per algun motiu, en tenim necessitat. Se li envia la contracreença que: fer coses malifetes no vol dir ser dolent.

<sup>61</sup> Interromp. Li costa seguir les metàfores sense raonar-les conscientment. Resistència. Això és característic de les persones que són molt intel·ligents.

<sup>62</sup> En David ho extrapola a un fet quotidià per ell.

<sup>63</sup> Comportament emmascarador. Resistència a canviar creença *qui la fa la paga*.

<sup>64</sup> Davant un comportament emmascarador el recurs utilitzat és l'acompassament per tal de fer abaixar aquesta resistència, i que la persona que tenim davant es senti entesa i es defensi el menys possible.

<sup>65</sup> Anclatge: utilització d'un o dos termes per recordar una metàfora o altre recurs ja explicat.

<sup>66</sup> Acompassem verbalment.

<sup>67</sup> Ídem 66.

<sup>68</sup> Tornem a recordar el missatge que a vegades hi ha coses que no podem controlar.

<sup>69</sup> Li preguntem perquè en dir-ho el seu llenguatge es contradia amb el que parlava (abaixa la mirada, i ho diu amb un to més baix,..), i per tant, és un comportament emmascarador.

<sup>70</sup> Això ens ratifica que no s'ho creia.

<sup>71</sup> Missatge: la bellesa és interior i no cal valorar l'exterior.

<sup>72</sup> Ens posem al seu costat. Crear empatia.

malament es troba lleig. La Judith li diu que no sempre que et mires al mirall i et trobes a gust això vol dir que no et passi res<sup>73</sup>.

La Judith li diu que ara ell decideixi si vol<sup>74</sup> tornar a venir i ell diu que sí. Li diem si el divendres vinent li va bé i diu que millor ja que els divendres ja està tip de les classes. Li diem que hauria de ser, però a les 9h ja que després la Judith té una reunió. Ell no fa gaire bona cara. La Judith li ofereix la possibilitat de tornar, si a les 9h no li va bé, al cap de dues setmanes. Ell de seguida diu que no que ja li va bé i que li és igual aixecar-se d'hora però que ho han de dir a la seva mare. La Judith diu que és ell que ho ha de decidir<sup>75</sup> i ell diu que ja li va bé però no sap si a la seva mare li anirà bé. Abans de sortir la Judith li demana si vol comentar allò de les gotes al neuropediatre<sup>76</sup> i ell diu que sí. Sortint li diem a la mare que hem quedat amb en David el divendres a les 9h si a ella li va bé. Hi troba inconvenients però la Judith diu que més tard no pot perquè té una reunió. La mare d'en David diu que ja s'espavilarà i accepta l'hora. Li diem a la mare que li hem demanat a en David, i està d'acord<sup>77</sup>, a ensenyar les gotes al neuropediatre i que si volen es poden esperar allà mateix un moment. La mare diu que sí i ens acomiadem.

### **Entrevista n°6: sessió segona David**

Arriba en David a les 9'30h. Ens diu que li sap greu arribar tard però que se'ls ha fet just perquè han portat la seva germana a l'institut i el pare al treball. Ens diu que la seva mare està aparcant. El felicitem<sup>78</sup>, dissabte passat va ser el seu aniversari, ell somriu i ens dóna les gràcies. Li dic si el dia de l'aniversari va anar bé i em contesta que un dia com un altre<sup>79</sup>, va sortir amb els seus companys. La Judith li diu que així sí que ho van celebrar<sup>80</sup>. Ell assenteix amb el cap sense quedar gaire convençut. Entrem a una sala on hi ha una taula petita al mig i tot de butaques al voltant. Ens assentem cada un a una butaca formant un triangle on tots tres ens veiem un a l'altre. La Judith li diu que què ha passat amb la mare que la va telefonar per saber el dia i l'hora de la visita<sup>81</sup>. En David diu que res, que la mare ja el sabia i que ell li havia dit. La Judith li demana com ha anat la setmana i diu que bé<sup>82</sup>. Ens explica una anècdota de l'institut on algú ha fet explotar uns petards al passadís i tothom s'ha espantat molt, diu que es pensava que era un atemptat de l'ETA, i que la seva germana ha estat a punt de saltar per la finestra i que sort que no és gaire alta. Nosaltres assentim i l'escoltem atentament.

La Judith li demana si ha sentit mai la frase: “el cap em diu una cosa però el cor me'n diu una altra”<sup>83</sup>. Ell diu que sí. La Judith li diu que sovint ens demanen coses diferents. La Judith agafa uns fulls i dibuixa una calaixera<sup>84</sup>, li diu que fa uns dibuixos una mica “patateros” i que a veure si sap què és. Ell riu i de seguida diu que són uns calaixos i li diem que molt bé que és el que la Judith pretenia dibuixar. La Judith li explica que les persones és com si dins nostre tinguéssim una calaixera amb aquests calaixos (1er calaix HAS DE..., 2on calaix VULL..., 3er calaix M'AGRADA...), i els anem emplenant amb allò que fem, creiem i ens diuen. Li pregunta quin calaix creu que té més ple. I ell respon que ell té plens

<sup>73</sup> Li donem un missatge diferent al fet de mirar-se al mirall, per fer-lo dubtar.

<sup>74</sup> Presa decisió. Efecte identitat.

<sup>75</sup> Acte exemplificador. Ídem 35.

<sup>76</sup> Li demanem la seva decisió. Presa decisió. Efecte identitat.

<sup>77</sup> Li diem què ha decidit ell sinó no ho fariem.

<sup>78</sup> Crear empatia.

<sup>79</sup> Es denota sentiment de tristesa mentre ho diu.

<sup>80</sup> Li donem una nova visió als fets, per tal que ho vegi positivament.

<sup>81</sup> Comportament emmascarador de la mare.

<sup>82</sup> Pregunta oberta.

<sup>83</sup> No continuem parlant del que ell ens diu, i canviem de tema amb una metàfora tipus I (frase feta). Missatge: el cor i el cap es contradueixen.

<sup>84</sup> Metàfora tipus I: calaixera. Missatge: podem fer les coses a través de tres conductes (les que hem, les que ens agraden i les que volem) i quines són les que realment ens fan sentir bé (vull) a través de la presa de decisions. Quan la persona es situa constantment en el calaix del VULL diem que el procés d'intervenció ha finalitzat.

el segon i el tercer calaix; que moltes vegades la seva mare li diu que ha de fer una cosa i ell no vol perquè no li agrada. La Judith li diu que el primer calaix, normalment, ens l'emplenen els altres i li explica la metàfora del mosso i del nen petit<sup>85</sup>. Ara imagina't que, no sé, si t'ha passat mai però jo ho crec.. que és com si dins nostre hi hagués un mosso que va dient que **has de...** però alhora també hi ha un nen petit li diu que **m'agrada....** i clar, què passa? Doncs que el mosso i el nen es barallaran i en David es trobarà com entremig i potser si només escolta a un i a l'altre no llavors es sentirà malament per l'altre, i clar què pot fer en David? A mi em sembla que si no hi fa alguna cosa és allò de *dos es barallaven i el tercer va rebre*, i què et sembla David qui els pot aturar i pensar què és el que realment vol tenint en compte què passarà després?. La Judith li diu que sempre hem d'omplir el segon calaix si volem estar bé. Li diu que el temps passa i sempre hi ha un ara i automàticament un després i que si sempre fem el que ens agrada sense pensar en el després podem fer-nos mal. En David posa l'exemple d'un noi que fa campana i quan arriba a casa al vespre no se sent bé. Li diem que exacte, que és veritat. La Judith li diu que quan vas de viatge i vas a comprar el bitllet si no saps on vols anar l'altre decideix per tu<sup>86</sup>. En David ens diu que si comprem un bitllet per anar a la lluna i ens el donen, que sí<sup>87</sup>. La Judith li demana si sap quin és el vehicle<sup>88</sup> que sempre va endavant i no pot anar mai endarrera i ell respon la moto. La Judith li diu que no perquè la podem fer anar enrera nosaltres aleshores ens diu l'avió però tampoc és aquest perquè el podem arrossegar. Aleshores la Judith li diu que és el tren i ell diu: sí que pot anar enrera. Però quan la Judith li diu que el que fa és canviar de punta el maquinista diu que és veritat. La Judith li explica que dins nostre tenim un tren que sempre va endavant i aquest tren té vagons i cada vagó s'emplena de les coses que formen part de la nostra vida (esports, estudis, família...). En David ens diu que a dins de cada vagó<sup>89</sup> hi tenim un tren amb més vagons, així per exemple dins del vagó dels esports hi hauria el tren del futbol amb diferents vagons, i li diem que el que podem pensar és que es tracta d'un talgo on cada vagó està format per diferents compartiments. Ell ho accepta. Li diem que en David pot pensar quins són els vagons que té més plens. Ell diu el dels esports i el dels estudis. Després la Judith nombra el vagó de la família i en David diu que aquest està ple de problemes. La Judith li diu que no s'atabali, que ja en deu tenir prou de les nostres xurrades. Ell diu que no. Li demana si li sembla bé fer uns deures, es tracta que durant la setmana pensi en els seus vagons i en què hi ha a dins de cada un. Ell diu que sí. Tot seguit ens explica que l'altre dia els seus oncles van anar a veure'ls perquè volien felicitar-los i donar cinc mil pessetes a ell i a la seva germana. Ell diu que no les van voler, que la seva mare s'hagués enfadat. Li diem que segurament li hagués agradat tenir les cinc mil pessetes i ens diu que sí però que el que va fer és escoltar el que volia en David. Ell diu que sí. La Judith li demana què vol<sup>90</sup> fer divendres vinent, si vol venir. Ell diu ràpidament que sí. Li diu a quina hora vol quedar, que li sembla que no té cap reunió. Ell diu que si pot ser més tard que avui i quedem a les 10h. Ens diu que ell ja ho dirà a la seva mare. La Judith li apunta en un paper el seu número de mòbil per si algun dia la vol telefonar encara que tan sols sigui per dir-li hola<sup>91</sup>. Ell fa un gest d'estar content. Ens acomiadem d'en David, la seva mare està al fons del passadís, la salutem de lluny i marxem.

### **Entrevista nº7: sessió tercera David**

<sup>85</sup> Relacionem la metàfora anterior amb la del mosso d'esquadra i el nen petit. Missatge: el que ens fa sentir bé i feliços és el decidir (pensar en l'ara i en el després).

<sup>86</sup> Anem posant diferents exemples donant el mateix missatge: importància decidir.

<sup>87</sup> Resistència (comportament de defensa). Capta ràpidament el missatge, que li fa mal i llavors s'agafa les metàfores literalment i raonant el missatge verbal per tal d'amagar el missatge implícit o "moraleja".

<sup>88</sup> Davant aquest comportament emmascarador no li donem corda i, canviem de tema iniciant una metàfora tipus I: tren. Missatge: cadascú es pot construir la vida que vulgui triant. Serveix perquè la persona reflexioni sobre la seva vida, el que més prima en aquesta, les seves relacions amb els altres,... i, en definitiva, es conegui a ELLA mateixa per aprendre a organitzar-se millor i sentir-se més bé.

<sup>89</sup> Resistència. Sempre vol canviar el que anem dient nosaltres, fet que fa que l'anem sortejant.

<sup>90</sup> Presa decisions. Efecte identitat.

<sup>91</sup> Crear empatia.

En David telefona per dir que arribarà tard. Arriba sol i entrem a un despatx de la tercera planta. Ens assentem i li demanem com ha anat la setmana<sup>92</sup>. Ens diu que molt bé. Es treu un paper de la butxaca i diu que són els deures, que durant la setmana la seva mare li ha recordat els calaixos i li ha posat exemples com són: - el teu pare li agraden les dones, vol anar amb dones i ha d'anar amb dones... la seva mare també li ha recordat les coses que havia de fer del primer calaix<sup>93</sup>, ... La Judith li agafa la mà i li fa endreçar el full<sup>94</sup> i li diu que imagini que en David viu en una casa<sup>95</sup> que no té les portes tancades i que un matí quan s'aixeca es troba un senyor dormint al sofà. El senyor li diu que no té a on dormir i com que ha trobat la porta oberta ha dormit al sofà d'en David. En David el fa fora però el dia següent torna a passar el mateix. Què pot fer en David? - diu la Judith- i ell contesta tancar la porta<sup>96</sup>. La Judith li diu que sí i que sovint els pares volen entrar a casa nostra<sup>97</sup>. En David ens diu que la seva habitació i la del seus pares no tenen porta i que és veritat que no té prou intimitat i que si vol fer una malifeta no pot fer-la perquè no hi ha porta i el veurien. La Judith li diu que és veritat i que tothom té dret a fer una malifeta, a un espai privat<sup>98</sup>.

Li diu que pensi que cadascú de nosaltres tres porta una motxilla<sup>99</sup> a l'esquena per anar d'excursió i que a veure on posaríem les coses de la Marta i ell diu a la motxilla de la Marta, les coses de la Judith a la motxilla de la Judith i les coses d'en David a la motxilla d'en David. Li diu que imagini que la Judith no vol agafar la jaqueta i en David li diu que l'agafi que farà fred i com que ella no la vol agafar en David se la carrega a l'esquena. Comencen a caminar i com que en David va més ràpid els agafa una avantatge de dos Km, aleshores es posa a ploure i ell pensa que la Judith tindrà fred, però de què li haurà servit carregar-se la seva motxilla amb la jaqueta de la Judith. En David diu que l'únic que li haurà portat són problemes. La Judith li diu que té tota la raó i que cadascú té la seva motxilla i que ha de decidir qui i quan vol que hi posi la mà. En David<sup>100</sup> ens diu que és com si el president d'una empresa està parlant per telèfon i un treballador li demana amb qui està parlant, i el president li pot dir que a ell no li importa i no n'ha de fer res. Li diem que d'acord,<sup>101</sup> però ell ens diu que la seva mare és diferent perquè a ella sí que l'importa i que es preocupa per les seves coses. La Judith li diu que sovint els pares volen posar la mà dins la nostra motxilla i nosaltres si no volem que la hi posin hem de tancar la cremallera i si convé posar-hi un candau<sup>102</sup>. En David ens diu que la seva mare s'enfada i que a ell li sap greu i no vol veure-la enfadada<sup>103</sup>. Li diem que és clar que li deu saber greu<sup>104</sup>. Ens diu que, no obstant, quan ell s'enfada com per exemple avui perquè sempre fan tard, ella no se sent malament. Ens explica que quan van a comprar sempre vol que es quedi el que ella vol i no el que a ell li agrada i del contrari s'enfada, ens explica alguna estratègia que fa servir per poder-se quedar amb les sabates d'esport que vol: començar nombrant unes bambes més cares i que no li agraden i anar baixant de preu fins que pot triar les que vol. Somriem i li diem que en David és molt llest. La Judith li explica que l'altre dia havia d'anar a sopar a casa de la seva

<sup>92</sup> Pregunta oberta introductòria perquè l'altra respongui obertament.

<sup>93</sup> Això ens diu que la mare li demana a en David que expliqui tot el que es fa durant l'entrevista, que ell es sent obligat a dir-li i que la mare fa les interpretacions a la seva manera de la metàfora dels calaixos, en aquest cas, manipulant inconscientment les relacions establertes dins la família, per tal que tothom faci el que ella creu més convenient.

<sup>94</sup> La mare li deu haver dit que ens ho ensenyés i en David estava passant un mal moment, i per tant, intentem relativitzar la situació. I canviem de tema amb una altra metàfora.

<sup>95</sup> Metàfora tipus I: tancar portes. Missatge: és important posar límits amb els altres, i que en David és un bon fill, tot i que, no faci el que li digui la mare.

<sup>96</sup> No es resisteix, i s'adona de la solució sense haver de raonar sinó a través d'una metàfora.

<sup>97</sup> Li diem el que sospitem que pot estar passant en les dinàmiques de la seva família.

<sup>98</sup> Acompassem verbalment.

<sup>99</sup> Metàfora tipus I: motxilles. Missatge: cadascú té les coses que depenen d'un mateix (responsabilitats...) però d'altres no són nostres i ens les posen, etc., i per tant, que fer-se càrrec de les coses nostres i posar límits no vol dir ser dolent o menys valuós com a fill.

<sup>100</sup> No ens dona temps de canviar de tema i fer amnèsia postrance i llavors, intenta raonar el missatge tergiversant-lo.

<sup>101</sup> Acompassem inicialment, però a continuació li recordem el missatge inicial.

<sup>102</sup> Llenguatge metafòric amb un clar missatge real.

<sup>103</sup> S'observa sentiment de culpa d'en David vers la mare, que el condiciona en tots els seus actes.

<sup>104</sup> Verbalització dels sentiments. Anem al pla dels sentiments.

mare<sup>105</sup> i feia tard, la va telefonar però el telèfon estava mal penjat, la mare patia per si li havia passat alguna cosa. Quan va arribar ja li va explicar que havia telefonat i la mare ho va entendre però tot i així li va fer “ un pet de crits “. La Judith li diu si ella va tenir la culpa que la seva mare s'enfadés. En David diu que no. La Judith li diu que el fet que un s'enfadi o no depèn d'ell mateix i no del que fan els altres. La Judith li diu que la faci enfadar<sup>106</sup> i ell diu que no, la Judith li demana si podria fer-la enfadar i ell diu que depèn. La Judith diu que no s'enfadaria, només si ella volgués. Ell diu que d'acord però que quan veu la seva mare enfadada se sent malament i quan li demana què li han explicat la Judith i la Marta a la sessió li ho acaba dient<sup>107</sup>. La Judith li diu que això són coses nostres i que té tot el dret de no dir-les si no vol. Ell diu que li costa i no sap com fer-ho. Aleshores acordem fer una representació<sup>108</sup> on la Judith fa el paper de David i en David fa de la seva mare. En David adopta una posició corbada amb una mà a la cintura i diu: - a veure fill què heu fet avui? , la Judith diu que ja li explicarà<sup>109</sup>. A casa li va “donant llargues” o bé li diu que han parlat de la motxilla i que cadascú té la seva, o bé li diu que han fet tantes coses que no sabia ni com explicar-les o bé li diu que l'han criticat molt (en to d'ironia),... En David ens diu que quan la mare li digui a veure què farà si el que li diu ella o bé el que li diu la Judith ell pot respondre que la Judith no li fa fer res, tan sols li dóna una opció i ell decideix i escull el que creu que li anirà més bé<sup>110</sup>. La Judith li diu que això està molt bé. Li diu que ens sap greu però que ho haurem de deixar perquè s'ha fet tard<sup>111</sup>. Li demanem si vol tornar i ens diu que sí. Quedem divendres vinent a les 10 però tots tres acordem que a la mare li dirà a les 9'30 per poder així arribar puntuals. Sortint ens ve a trobar la mare i en David ens mira i diu: - així divendres vinent a les 9'30- (amb un gest de complicitat), nosaltres li diem que sí i la mare ho sent. La mare fa una consulta a la Judith referent a l'àvia i després ens acomiadem fins la setmana vinent.

### **Entrevista n°8: sessió quarta David**

L'altra dia vam quedar amb en David a les 10 h. però a la mare se li va dir a les 9:30h. per tal que arribessin puntuals. Avui, han arribat a les 9:30h. i s'han hagut d'esperar una bona estona. Li diem a en David que ho sentim. Li demanem com ha anat la setmana i si ha posat portes<sup>112</sup>. Ell ens diu: “ Ah! Posar portes, sabia que havia de fer alguna cosa<sup>113</sup>” i comença a parlar del pare. Ens explica que cadascú té el seu mòbil i que els demés no el poden fer servir ni xafardejar, no obstant, ahir va veure com el seu pare agafava el seu mòbil per enviar un missatge i després el borra. Ell es va enfadar perquè és el seu mòbil i no li queden gaires diners, a més, ell no pot tocar el del seu pare perquè no li deixa; un dia va agafar el mòbil del seu pare i hi va trobar dos números de telèfon de companys de feina memoritzats i tot un llistat de números de telèfon de dones. Ens diu que té una fulana que és polaca i que la té enganyada perquè li envia missatges d'amor i en realitat va amb més dones<sup>114</sup>. Diu que es pensa que la mare no ho sap això de la polaca però ell li ho va dir<sup>115</sup>. Tot va començar quan un dia el seu pare els va dir a ell i a la seva germana si volien anar al parc aquàtic sense haver de pagar i els va dir que esperessin un autobús i li diguessin a la

<sup>105</sup> Metàfora típus II. Missatge: enfadar-se depèn d'un mateix i no del que facin o deixin de fer els altres. Un s'enfada si un vol. Alhora aconseguim un efecte desculpabilitador amb en David, i atacar la creença identitat: no sóc un bon fill si la mare s'enfada amb mi. No sóc digne de ser estimat.

<sup>106</sup> Acte exemplificador.

<sup>107</sup> Això ens corrobora el que hem dit abans, que el sentiment de culpa vers la seva mare el condiciona en totes les seves accions. Aquest sentiment de culpa sorgeix per la creença negativa explicitada en el punt 105.

<sup>108</sup> Acte exemplificador, on aconseguim la dissociació dels sentiments que pugui tenir en David.

<sup>109</sup> Li diem com posar portes en situacions d'aquesta, és a dir, com parar-li els peus a la mare quan vulguem i com fer-ho.

<sup>110</sup> Ell troba una estratègia a fer davant la mare. S'ha identificat amb el paper de la Judith.

<sup>111</sup> Amnèsia postrace (canvi de tema).

<sup>112</sup> Anclatge (paraula que recorda tota una metàfora) recordant el que es va parlar i iniciant l'entrevista.

<sup>113</sup> Resistència: fa veure que se n'ha oblidat però segurament és perquè fer-ho vol dir enfrontar-se a situacions que fins el moment les havia tolerat i això és complicat i difícil de fer. Per això a continuació canvia de tema per desviar la nostra atenció cap a altres temes.

<sup>114</sup> És el discurs après i sentit de boca de la mare.

<sup>115</sup> El sentiment de culpa arriba tant lluny que fins i tot, no pot amagar-li cap informació.



guia que són els fills d'en Pol. Així ho van fer i la guia els va dir que passessin i va ser amable. Al dia següent el seu pare li va dir com s'ho havien passat i què els havia semblat la guia, ell va dir que bé. Més tard insistí tornant a parlar de la noia i finalment li ensenyà unes fotos on sortia ell amb la guia polaca. En David li digué què pretenia i el seu pare li va dir que allò eren coses d'homes i que seria el seu secret, que no li havia de dir res a la seva mare. Però van passar els dies i en David ens diu que al cap de dos mesos se sentia molt culpable i ho va explicar tot a la mare. La Judith li diu que deunidó<sup>116</sup>. Ell diu que tant se li'n fot, que li sap greu per la seva mare (la seva cara no ens diu el mateix<sup>117</sup>). Ens explica que el seu pare treballa en un càmping i que amb l'excusa que havia de fer hores extres a la nit anava amb altres dones. Ens diu que fa un temps va marxar de casa i va estar vuit mesos fora abans no va tornar. En tot aquest temps no va enviar un sol diner a casa<sup>118</sup>. Anem acompassant i l'escoltem perquè veiem que té ganes d'explicar-nos moltes coses<sup>119</sup>. Diu que una cosa molt forta i que ha sabut fa poc és que té germans escampats pel món i no sap on són ni els veurà mai. Diu que el seu pare tot i fer vint anys que està amb la seva mare no són casats perquè ell encara està casat amb una altra dona que és francesa i amb la qual tenen dos fills. Li diem que això de saber que tens germans ha de ser molt dur i ens diu que a ell li és igual (el llenguatge corporal mostra el contrari)<sup>120</sup>. Ens diu que el que realment li sap greu és que mai ha fet un petó a la seva mare ni li ha dit a ell que l'estima<sup>121</sup>. La seva germana ja li diu a la mare que el deixi, però la seva mare té por que li posi la mà al damunt<sup>122</sup>. La Judith li diu si això ja ha passat i en David diu que ell no ho ha vist però que alguna vegada sí que l'ha pegada, que la seva mare li ho ha dit. Li demana si a casa hi ha moltes baralles i ell diu que no però més tard ens diu que a casa seva sempre hi ha crits. Ens diu que el seu pare no ha anat mai amb ell a comprar-li algun regal i que no vol comprar-li una moto. Això de la moto ja li agrada perquè el motiu pel qual no li vol comprar és perquè té por que caigui i es faci mal, això vol dir que en certa manera l'estima. Li diem que és clar que sí. En David ens explica que ahir el seu pare estava a dalt mirant el futbol i ell va voler anar a mirar-lo amb ell. S'acabava de canviar els mitjons i es va descalçar, el seu pare li va dir que s'anés a rentar els peus que sentia pudor, però ell sabia que el que volia era fer-lo fora i li va dir que marxava i que no tornaria a pujar perquè el feia sentir malament<sup>123</sup>. La Judith li diu que de vegades hi ha persones que en realitat no s'estimen a elles mateixes i per això els costa tant estimar als altres<sup>124</sup>. En David diu que això és el que li passa al seu pare, que ell no s'agrada tal com és i per això se sent malament i actua d'aquesta manera. Ens diu que no obstant tot el que fa el seu pare sempre serà el seu pare. Li diem que sí, que té tota la raó. Se'l veu nerviós<sup>125</sup>, ha demanat permís per agafar un full blanc i el va cargolant mentre ens va parlant. Ens diu que el que no li podrà perdonar és el fet que va fer avortar un cop la seva mare i que quan va quedar en estat d'ell i la seva germana, el pare volia que tornés a avortar, per tant, si la seva mare no s'hi hagués negat ara ell no seria aquí amb nosaltres<sup>126</sup>. Ens diu que ell pensa que quan el seu pare sigui més gran tornarà amb la seva primera dona demanant-li perdó i fent-li pena dient-li que va estar a la presó i ho va passar molt malament. I que ella el perdonarà i ell ja no tornarà més amb nosaltres. La Judith li diu que potser trobarà el llit ocupat i en David diu que pot ser té raó.

---

<sup>116</sup> Ídem 105.

<sup>117</sup> Comportament emmascarador de defensa, ja que la situació li fa tant de mal que no ho pot admetre dient que a ell no li afecta.

<sup>118</sup> Informació extreta per part de la mare. Fet que ens diu com la mare parla malament del pare davant els seus fills.

<sup>119</sup> Totes aquestes informacions són emmascaradores per evitar parlar d'ell mateix i així, busca problemes de la seva situació en fets que facin les altres persones del seu voltant.

<sup>120</sup> Ídem 118.

<sup>121</sup> Creença: el pare no m'estima. No sóc digne de ser estimat.

<sup>122</sup> Comportament emmascarador de la mare, per justificar que no té prou seguretat per deixar al marit. I així deixa al pare com el dolent i a la mare com la bona i víctima.

<sup>123</sup> En David crida l'atenció al pare perquè no se sent estimat. No sóc digne de ser estimat.

<sup>124</sup> Desculpabilitzem de la creença que si el pare no m'estima és per alguna cosa (no sóc bo, no valc, per culpa meva...)

<sup>125</sup> Es comença a neguitejar perquè se sent malament que les coses siguin així.

<sup>126</sup> Segur que això és informació de la mare i que així ella continua sent la bona i el pare el dolent. I aquesta és una altra raó que es pot donar en David per fet que cregui que el pare no se l'estima.

Ell diu que no entén com pot ser que el seu pare tingui fulanes essent no gaire guapo i a més a més tenint els anys que té, que no és pas jove<sup>127</sup>.

La Judith li diu a en David que s'imagini l'exterior de la seva casa ideal<sup>128</sup>. Ell ens diu que és la Casablanca, amb jardins, ferraris, noies boniques esperant-lo,... La Judith, amb veu de suspens, li agafa la mà i li diu que ara s'acosta a la porta d'entrada, l'obre i hi troba un interior fosc, una casa bruta, plena de teranyines,... En David fa un gest bruscat amb el cap i afegeix que hi fa pudor<sup>129</sup>. La Judith li diu que sí i que de vegades les coses més maques de fora no ho han de perquè ser de dins. Li diu que un savi amic<sup>130</sup> seu un dia li va explicar que en un dels seus molts viatges va conèixer una noia que feia de model i era molt guapa, però tenia un interior molt lleig. Ella li va proposar al savi que es casessin perquè de la seva unió en sortiria un fill que tindria la seva bellesa i la intel·ligència d'ell. Però ell li va dir que no, què passaria si sortís lleig com jo i desagradable i "tonto" com tu? . En David somriu i diu que tenia raó : -"molt bona aquesta". Ens diu que a ell de vegades li surt algun gra i es mira al mirall i li fa ràbia perquè no està tant maco però que li és igual. La Judith li diu que moltes vegades mirar-se al mirall i veure's maco no significa que per dins realment t'ho creguis<sup>131</sup>. Li diu que ella va conèixer una noia molt guapa<sup>132</sup>, rossa amb ulls blaus i que se n'adonava que era molt bonica, no obstant, aquesta noia era anorèxica. En David ens explica el cas d'una noia de la seva classe que diu que és model i és anorèxica, però que ara ja està més bé, en part gràcies a que ell i altres companys de la classe li diuen que mengi. Ell diu que ara que s'ha engrèixat està més guapa. Ens parla d'un temps que va estar amb una banda on els nois anaven amb caçadores negres, ell es va comprar una samarreta amb una serp i uns pantalons negres. Ens diu que aquests nois l'acceptaven tal com era però la relació es va trencar quan aquests van començar a tenir xicota i ell no. Ens comenta que ara va vestit diferent. La Judith li diu si és com a en David li agrada realment anar vestit. Ell diu que sí però no gaire convençut<sup>133</sup>. Quedem pel proper dia a les 10h. Sortim i ens acomiadem d'en David i de la seva mare. La mare no ens ve a demanar res, ens saluda i marxem.

### **Entrevista n°9: sessió cinquena David**

Arriben a les 10h. (puntuals)<sup>134</sup>. Els saludo i poso la mà a l'espatlla d'en David<sup>135</sup>. Els dic que la Judith ha hagut de marxar última hora i que avui no podrà estar amb nosaltres; miro a en David i li dic que si li sembla bé<sup>136</sup> avui m'haurà d'aguantar a mi<sup>137</sup>. Ell somriu i diu que sí. El despatx on havíem d'anar en un principi està ocupat i això dóna peu a que la mare aprofiti per començar a parlar; diu que volia comentar-nos una cosa i que tot i no ser-hi la Judith me la dirà a mi. Em comenta que nota una millora a en David però que potser seria bo que nosaltres féssim arribar algun tipus d'informe a l'escola sobre com evoluciona el seu fill ja que sempre és més escoltada l'opinió dels professionals. Em diu que els resultats del trimestre estan molt a prop i té por de no ser-hi a temps<sup>138</sup>. Assenteixo i li dic que ja ho

<sup>127</sup> Ídem 127.

<sup>128</sup> Metàfora tipus I: casa ideal. Missatge: el que importa en les persones és l'interior. La contracreença: és que si jo no sóc bonic per fora això vol dir que no sóc valuós.

<sup>129</sup> S'identifica plenament.

<sup>130</sup> Metàfora tipus I: savi i la model. Missatge: el que importa en les persones és l'interior. La contracreença: és que si jo no sóc bonic per fora això vol dir que no sóc valuós.

<sup>131</sup> Tornem a remarcar el mateix missatge de 129,131.

<sup>132</sup> Sense donar-li temps a que digui res, continuem amb una metàfora tipus I, on el missatge continua essent el mateix.

<sup>133</sup> A vegades utilitza un discurs que pot donar la sensació que sap el que vol, que ho té clar, que és madur, etc.. però en realitat és un discurs verbal i raonat però que alhora de la veritat no és així, ja que si l'acceptessin tal com és ell no necessitaria l'aprovació d'amics o amigues.

<sup>134</sup> En els dies anteriors, que arribaven tard, els fets (no veure'ls més que l'estona que quedava, dir que ja no teníem temps,...) han fet que ara siguin sempre puntuals i vinguin el dia que els pertoca.

<sup>135</sup> Llenguatge corporal que li volem transmetre la nostra empatia, i que ens sentim molt a gust amb ells.

<sup>136</sup> Presa de decisió. Efecte identitat.

<sup>137</sup> Crear empatia.

<sup>138</sup> La mare ho comenta tot davant d'en David, fet que volem evitar i per això, no li seguim el fil argumental. I a continuació li diem que ja en parlarem amb l'equip.

comentaré a la Judith i que es posaran en contacte. Segueix parlant, ara de la germana d'en David que diu que ha baixat en el seu rendiment escolar i que també es veu afectada per tot el que passa al seu voltant<sup>139</sup>. En David diu que va un moment al lavabo<sup>140</sup>. La seva mare em diu que la sessió de l'últim dia li va anar molt bé a en David i que ella ja sap de què vam parlar perquè ell li ho va explicar tot. Em diu que es va desfogar, que necessitava explicar-ho<sup>141</sup>. Diu que ella no recorda si ens n'havia parlat del seu home en l'entrevista que vam tenir, però que no obstant, d'aquella entrevista no n'havia explicat res a en David, assenteixo. El noi torna del lavabo i aprofitant que la Carme venia pel passadís, li dic a la mare d'en David que em perdoni, li poso la mà al braç un moment<sup>142</sup>. Li demano a la Carme si l'aula d'ordinador de lactants està ocupada i em diu que no. Miro a en David i li dic si li sembla bé anar a un altre lloc perquè del contrari ens haurem d'esperar i no sabem quanta estona. Ell diu que sí i li dic a la mare que fins ara. Ella diu que d'acord i marxem. Pel passadís li dic a en David que és un privilegiat ja que anem a un lloc on no hi va gairebé ningú. Em diu que una vegada ja hi havia anat però a una altra habitació. Li dic que a la que anem hi ha una vista de l'exterior molt bona. Entrem i hi ha la Margarita i la M<sup>a</sup> Àngels (integrants de la UNPP), els presento en David i la Margarita li fa dos petons (el noi es mostra content). Ens diuen que ara marxem, la M<sup>a</sup> Àngels, però, li demana a en David si li deixa fer una trucada i ell li diu que sí. Ella li dóna les gràcies. Ens assentem cadascun en una butaca, de costat quedant-se la taula davant nostra. Li explico que la Judith ha anat a fer unes xerrades<sup>143</sup> i que ha estat una cosa d'última hora, m'ha donat records per ell i m'ha dit que li sap molt greu no poder ser aquí amb nosaltres ja que li agrada molt poder parlar amb en David. Somriu. Li dic que quan ens veiem la Judith ja ens ho explicarà tot i diu que d'acord. Li demano com ha anat la setmana<sup>144</sup> i em diu que no tan bé com l'anterior ja que hi va haver pont. Li dic que les festes sempre van bé i em diu que sí. M'explica que va anar a Figueres amb el cau. Li dic que jo sóc de Figueres i que llàstima que no ens vam veure. Diu que van anar a dormir a un local situat damunt de TV Figueres i que van conèixer els del cau Sant Pere. S'ho va passar molt bé. M'explica una sortida d'una setmana que van fer l'any passat amb els del cau. Està una bona estona parlant i quan para em diu que potser m'ha avorrit<sup>145</sup>. Li dic que de cap manera, que m'agrada molt escoltar-lo<sup>146</sup>. Ell em mira i somriu<sup>147</sup>. Em diu que la seva mare quan van en cotxe li diu que no "ratlli" tant<sup>148</sup>. Li demano si li agrada molt parlar a en David i diu que el que passa és que a ell li agrada explicar els detalls i la seva mare voldria que anés més al gra. Li dic que explicar els detalls és important<sup>149</sup>. Ell diu que també ho creu i em posa l'exemple d'un acudit explicat sense gràcia o bé un acudit explicat a poc a poc i amb tots els detalls. Li dic que té tota la raó. Entra la Carme a saludar a en David, quan marxa li dic que deunido si és conegut, que això està bé. M'explica que a través d'un crèdit d'imatge i vídeo i de llengua estrangera van fer un intercanvi a Suïssa i que hi havia unes noies molt maques, totes rosses i amb ulls blaus. Em diu que divendres li donaran les notes i que sort que una festa que fan a Blanes és dijous perquè si fos divendres potser no li deixarien anar. Em diu que el que estaria bé és que donessin els resultats tornant de vacances per poder passar més bé les festes. Li demano com li va a l'institut i em diu que l'altre dia va fer un treball i s'hi va estar fins 2/4 de dues de la matinada. El va fer bé i "a consciència" i a l'hora de donar els resultats el

<sup>139</sup> Un fet molt característic en les dinàmiques familiars és que quan el nen/a motiu de la demanda comença a millorar, llavors algun germà empitjora, segons versió família. Això ens dóna molta informació de com la mare/pare interpreten la situació.

<sup>140</sup> Es sent tant malament que fuig.

<sup>141</sup> Justifica al nen, com si ella fos la que l'hi hagués insistit a que digués tota la informació del seu pare.

<sup>142</sup> Saturació dels canals informació.

<sup>143</sup> Primerament, li expliquem la situació perquè tingui la informació.

<sup>144</sup> Pregunta oberta introductòria.

<sup>145</sup> Recordem que en la primera entrevista la mare també feia el mateix després de parlar molta estona es sentia malament i necessitava justificar-se.

<sup>146</sup> Crear empatia. Efecte identitat.

<sup>147</sup> El llenguatge corporal ens diu que s'ha sentit a gust i desangoixat.

<sup>148</sup> No se sent comprès per la mare.

<sup>149</sup> Acompassem verbalment, i ens posem al seu costat entenent-lo.

mestre li va posar un suficient. Li dic que li devia saber molt greu<sup>150</sup> i diu que es va anar a queixar i que la resposta del mestre va ser dir-li que a la classe es porta malament. Li dic que deunidó quin llampec i ell no m'entén. Li explico la metàfora dels llampecs<sup>151</sup>. Començo a dibuixar una casa dins un bosc. Li dic si sap què és i ho diu. Li dic que molt bé. Li dic que s'imagini (mentre continuo dibuixant) que comença a posar-se molt núvol i que el cel es queda tant negre que comença a ploure cada vegada més fort fins que llampega, amb tanta mala sort que cauen molts llampecs a sobre de la casa. Li pregunto què creu que passaria? Ell diu que es destrossaria. Li dic que té tota la raó del món. Giro el full i faig un altre dibuix. Li dic que amb què li fa pensar i diu que amb una persona, li dic que menys mal que s'hi assembla. Li dic què creu que hi ha aquí dins (assenyalant dins el cap), i diu que el cervell. Li dic que molt bé, i què et sembla perquè serveix aquest cervell. Ell diu que per pensar. I què més? silenci. Li dic que el cervell és com el nostre motor del cotxe. Li dic que està connectat amb tot el nostre cos i ens va dient coses: si aixeco aquest dit m'ho diu el cervell, si tinc gana m'ho diu el cervell, etc... i ara imagina't per exemple que en aquest cervell li comencen a dir (dibuixant uns llampecs dirigits cap al cervell): has de dir les coses, has de fer això o allò, has d'estudiar, no et portis malament, .... com creus que es sentirà aquest cervell? Ell diu que malament. Li dic que molt bé, i que segurament explotará d'alguna manera o altra. Però clar, què li passa a aquest cervell, no té una boca per queixar-se, no? i clar com ho pot fer per avisar-nos, doncs, a vegades, amb mal de panxa, amb mal de peu, mal de cap, nervis a l'estómac, un neguit... i clar, saps què passa, si tu vols nosaltres aquí amb el que et podem ajudar, si tu vols, és a posar com una mena de parallamps per poder-te protegir. Canvi de tema. Li dic que al nostre cap també li arriben molts llampecs, ho relaciono amb la metàfora dels calaixos<sup>152</sup> i li dic que quan això passa acabem sentint-nos malament i ens queda el cap com un bombo. Ell diu que sí. Li comento que el que va bé és posar el parallamps al primer calaix i emplenar més el calaix del vull. Ell diu que podem fer un forat per tal de fer passar les coses del primer al segon calaix. Li dic que molt bona pensada i que també podríem fer el mateix per passar del tercer calaix cap el segon perquè és aquest últim el que realment ens fa sentir bé. “Diu que el que li agrada ho vol?” (la frase no és exactament aquesta però em fa saber que encara no té clara la diferència)<sup>153</sup>. Li dibuixo un policia i un nen<sup>154</sup>. Li dic que a aquest nen li encanten els caramels i que està a punt de robar-ne un grapat però que a la botiga hi ha el policia. Al nen li agradaria robar els caramels per poder-se'ls menjar però sap que després pot passar que el policia (gesticula amb les mans “pegar”) i, fins i tot, el portin a comissaria. A ell li agradaria fer-ho però no ho vol fer perquè pensa en el després. Ell pot escollir. Li dic que li explicaré una cosa que em va passar ja fa uns anys<sup>155</sup>. Faltaven unes setmanes per fer les proves de selectivitat i a en Narcís, el meu xicot, li va tocar un viatge a Mallorca, precisament amb la TV Figueres, va telefonar i li van concedir un número que va entrar en un concurs i va ser el guanyador. Li dic que s'ho imagini, una setmana dues persones tot pagat a Mallorca. En Narcís i jo de vacances i sense haver de pagar un duro. Però jo volia entrar a estudiar la carrera de mestra, era el que sempre havia volgut i sabia que per aconseguir-ho havia d'estudiar perquè volia entrar-hi molta gent i necessitava la nota. A mi m'agradava molt la idea d'anar a Mallorca però volia ser mestre. Li demano a en David que creu que vaig fer. Ell diu que vas anar a Mallorca<sup>156</sup> (l'expressió de la cara ens diu que pensa el contrari) i al moment diu que no que segurament no vaig anar-hi. Li dic que exactament que vaig quedar-me a estudiar i que vaig

<sup>150</sup> Verbalització dels sentiments. Anem al pla dels sentiments.

<sup>151</sup> Metàfora tipus I: llampecs. Missatge: desculpabilitzar de sentiments i situacions que ens passen, que a vegades és per coses de fora i no perquè nosaltres siguem de determinada manera.

<sup>152</sup> Mirar 85.

<sup>153</sup> Resistència, perquè amb les amistats es mou al calaix del M'AGRADA, i no pot pensar que no ho vulgui.

<sup>154</sup> Mirar 86.

<sup>155</sup> Canviem de tema, amb una metàfora tipus II. Missatge: intenta mostrar la diferència que existeix entre el que *t'agrada, vols i has de fer*. Sovint el que volem no s'identifica amb el que més ens agrada o ve de gust. A l'haver creat un clima d'empatia amb en David, aplico una metàfora que explica un problema que m'ha sorgit i com l'he resolt; d'aquesta manera l'impacte de la metàfora és més fort

<sup>156</sup> D'entrada li surt, no pensar en el després i actuar amb el calaix del M'AGRADA en el moment precís.

poder entrar a Magisteri. Em demana si sóc mestra i li dic que sí, però que després de mestra vaig estudiar psicopedagogia i ara estic a l'hospital. Li dic que si hagués escollit el viatge possiblement ara no estaria aquí amb ell i que només per això ja va valer la pena haver decidit estudiar<sup>157</sup>. Li toco el braç<sup>158</sup> i ell somriu i diu que oi tant que sí i que d'aquesta manera ara faig el que vull. Li dic que exactament i, que tot i que m'hagués agradat anar a Mallorca no me'n penedeixo perquè vaig escollir pensant en l'ara i el després i a Mallorca i van anar en Narcís i la seva germana i jo ja hi vaig anar l'any següent. Ell em diu que de fet no és un viatge tan car i li dic que no, que té raó.

Li demano què li agradaria estudiar o fer, i em diu que cirurgia però que s'ha informat i ha d'estudiar molt i és molt difícil i no creu que pugui<sup>159</sup>. Li dic que, sovint, el que volem no és el que menys costa<sup>160</sup>. Em diu que la seva mare<sup>161</sup> li diu que hauria de ser polític perquè mana i li agradaria canviar el món. Li dic que sovint, però el que fan els polítics no és canviar el món sinó la seva butxaca. Ell somriu i diu que és veritat i que un dia va sentir per la TV que algú deia que el polític sempre és el mateix i l'únic que canvia és la façana. Assenteixo. Li dic que a la seva mare li agradaria que fos polític però: i en David, què és el que vol?<sup>162</sup> - Ell somriu i diu convençut - cirurgia.

Li dic que si vol quedem per divendres vinent o, bé passat festes. Em diu que no, que ja li va bé el divendres vinent. Quedem per les 10h. i ell diu que és com quan vas a un lloc que no coneixes i demanes pel lavabo, sempre és al fons a la dreta o bé quan queda amb els amics, ja saben el lloc i l'hora. Diu que nosaltres sempre quedem el divendres a les 10h. Li dic que és veritat. Pel passadís li explico que estan fent obres i que l'altre dia feien molta fressa perquè tallaven fusta. Em demana si a l'hospital hi posaran marbre i li dic que no li podria assegurar però em sembla que no, ell diu que és una llàstima ja que la màquina que talla marbre té diamants a les puntes i que la podria agafar, vendre-la i fer-me rica. Li dic que això m'agradaria molt però li demano si creu que és el que realment jo vull<sup>163</sup>. Somriu i em diu que de totes maneres no serien tan burros de deixar-la al nostre abast. La seva mare no hi és, li dic que jo tinc una altra visita i que hauré de marxar; ell diu que ja l'esperarà allà i em demana si la visita que tinc és una noia perquè li podria presentar. Li dic que em sap greu però que és una nena de set anys. Quedem per divendres vinent i que si hi ha algun problema ja el telefonarem la Judith o jo. Ens acomiadem.

### **Entrevista n°10: sessió sisena David**

Arriba en David, ens diu que la seva mare ha anat a aparcar. Li demano si s'ha tallat els cabells i em diu que sí. La Judith li diu que està molt maco i en David somriu. Ens assentem cadascun en una cadira, de costat, mirant-nos i amb la taula al davant. M'explica la festa de l'ou de Blanes, em diu que va tirar un ou a un mosso i que aquest el va perseguir un bon tros amb cara d'enfadat. Li dic que em sembla que en David va fer allò que li agradava sense pensar gaire en el després<sup>164</sup>. Em diu que no passa res, que és una festa i que els policies ja ho saben. Em diu que ha estat parlant dels deures amb la seva mare i que ell no vol rentar els plats però que sap que ho ha de fer i per això vol<sup>165</sup>. Dibuixo els calaixos. Em diu que el calaix del HE DE i el calaix del VULL per a ell són germans. Li dic que si s'hi fixa tots tres calaixos són germans, estan enganxats i que per això cal vigilar per què es confonen però solament el del mig ens fa sentir bé. Li dic que aquesta setmana hi havia

<sup>157</sup> Crear empatia. Efecte identitat.

<sup>158</sup> Saturació de canals. Crear empatia.

<sup>159</sup> Creença: no sóc capaç...

<sup>160</sup> Li diem que és normal i cert.

<sup>161</sup> Quan pensa en com és ell, sent la veu de la seva mare sobre coses que ha dit d'ell i llavors ell les exterioritza.

<sup>162</sup> Anem a parlar sobre les creences d'identitat. Presa decisió.

<sup>163</sup> Li tornem a recordar tot allò que hem estat dient durant l'entrevista (ara - després, amb el m'agrada - vull)

<sup>164</sup> Anclatge.

<sup>165</sup> Al veure que en David no entén la diferència entre el que VOL i el que HA DE FER optem per tornar a la metàfora dels calaixos i a partir d'aquí, explicar metàfores de segon grau.

sopar amb els companys de l'hospital i després anàvem a la discoteca a ballar. A mi m'encanta ballar. Però "saps què m'ha passat?" Havia de fer un treball que la mestra ens deixava presentar ara abans de festes o després de les festes. Ja podia deixar-lo per més tard, però no desitjava passar-me el Nadal i els Reis pensant en el treball. M'agrada molt ballar, però volia fer-lo per tant dimarts vaig decidir només anar al sopar i després marxar cap a casa a fer el treball i ara ja està lliurat (faig un gest d'estar contenta amb la feina realitzada)<sup>166</sup>. Li dic que he parlat amb la M<sup>a</sup> Àngels (psicopedagoga de l'institut on va en David) i li demano pels llampecs que li han arribat aquesta setmana de l'Institut. Em diu que l'han expulsat i que no és just, que la seva mare ha pensat posar una denúncia a Ensenyament<sup>167</sup>. Li dic que a en David<sup>168</sup> li deu haver sabut molt greu ser expulsat i em respon que sí, que a més és la seva primera expulsió i justament ara, abans de vacances. M'explica l'acumulació de faltes. Li dic si és divertit i em diu que sí. Li dic que de vegades allò divertit no és el que volem. Em diu que per a ell fer-ho és com fumar, un vici que té i que no pot deixar de fer-ho. Li dic que tot allò que fas, és una conducta i que per tant pots decidir fer-la o no, encara que costi. Diu que sí però que de vegades ja ho diu que es portarà bé i després no se'n recorda<sup>169</sup>. Em diu que la culpa que l'hagin expulsat és d'un mestre que té unes celles molt gruixudes, me'l dibuixa al full<sup>170</sup>. Li dic que ara que l'ha dibuixat em recorda a un mestre que vaig tenir a COU. Em demana com es deia i li dic Federico. Li explico que jo sóc molt xerrapetes i que precisament m'asseia al costat de la meva millor amiga que també parla pels descosits i estàvem tot el dia "xiu, xiiu...", el mestre s'enfadava i em deia: "Viñas, cierre el pico, no ve que interrumpe la clase...". A mi em sabia greu que em renyés i saps què? moltes vegades érem 4 o 5 les persones que xerràvem i sempre em tocava a mi. Aquest professor em feia ràbia, no entenia que per una cosa així s'enfades tant amb mi. Però un dia em van explicar que en Federico tenia un fill que se n'havia anat de casa i que no sabia on era i que s'ho estava passant molt malament. Aleshores aquell dia vaig comprendre que a en Federico també li arribaven molts llampecs (li toco el cap a en David amb el dit<sup>171</sup>) i el que vaig fer va ser aguantar-me les ganes de parlar, tot i que va ser molt difícil, i esperar a l'hora d'esbarjo o a la sortida<sup>172</sup>. Li dic a en David si no té fred amb màniga curta<sup>173</sup>. Em diu que no i que si no es va constipar ahir que va arribar ben moll a casa no creu pas que ho faci avui.

Li demano per les notes que m'ha dit que les donen avui i em diu que malament, però que ara els seus pares ja no s'enfaden tant. Li dic que a en David no li deu agradar treure males notes<sup>174</sup> i diu que tan li fot (el llenguatge corporal mostra el contrari)<sup>175</sup>. Hi ha resistència. Li explico la metàfora dels micos<sup>176</sup>: una vegada allà al zoo de Barcelona hi havia dos micos. A un dels vigilants del zoo i, fins i tot, la gent que hi anava li deien llest perquè feia el que li manaven. En canvi, a l'altre sempre l'havien considerat tonto i ell s'ho creia. Un dia, a un nen no se li va ocórrer res més que posar-los un plàtan a dalt de la gàbia i el mico que tots anomenaven llest vinga a saltar i vinga a saltar, però no hi arribava de cap manera i no obstant no parava de saltar. El mico que li deien tonto s'ho mirava i pensava "com pot ser que el mico llest no vegi que d'aquesta manera no hi arriba, aquí hi ha un pal i podria fer-lo servir". El va deixar saltar una estona però com que va veure que la cosa seguia igual va

<sup>166</sup> Expressem el sentiment de bé, un cop una cosa que un vol.

<sup>167</sup> Comportament emmascarador de la mare.

<sup>168</sup> Utilització de la tercera persona, tot i estar parlant amb ell mateix, per tal que es dissociï i la resistència sigui menor.

<sup>169</sup> Creença: no puc controlar-ho.

<sup>170</sup> Comportament emmascarador: tirar les culpes fora.

<sup>171</sup> Anclatge gestual.

<sup>172</sup> Metàfora tipus II. Missatge: la gent fa les coses perquè també tenen els seus problemes. Així es pot posar al seu lloc, i entendre molt més a les persones amb la finalitat de desculpabilitzar en David i de modificar la creença que té dels professor com a dolents i els seus enemics.

<sup>173</sup> Amnèsia Postrance.

<sup>174</sup> Ens posem al seu costat, verbalització dels sentiments anant a aquest pla.

<sup>175</sup> Comportament emmascarador de resistència. És impossible que no li sàpiga greu. Creença: no sóc capaç de treure bones notes, sóc tonto.

<sup>176</sup> Metàfora tipus I: micos. Missatge: pretén posar en dubte i, per tant, modificar la creença d'identitat *jo sóc tonto si trec mals resultats acadèmics i jo no sóc valuos si trec males notes*.

agafar ell el bastó i va fer caure el plàtan. La gent del zoo van quedar molt parats i des d'aquell dia no li van dir mai més tonto. Perquè tu quin creus que era més intel·ligent? ell diu que el que agafa el pal. Li diem que molt bé. Canviem de tema: li dic a en David que es fixi amb un dibuix que hi ha al suro. Em diu que és molt bonic i li explico que tot això ho fan els nens hospitalitzats amb la mestra de l'aula. M'explica que una vegada el professor el va expulsar de la classe perquè un company el va acusar injustament, el va fer caure en un parany. A fora va pegar a aquest noi i el va fer plorar. A compasso. Li dic que a en David després, una vegada es va haver tranquil·litzat li devia saber greu<sup>177</sup> allò que va fer i em diu que no, que s'ho mereixia i que el seu pare ja li dóna permís per fer-ho. Li dic que el seu pare però té la seva motxilla<sup>178</sup> i que en David ja té la seva i ha de deixar sortir el que vol d'ella. Em diu que si jo m'hi hagués trobat també hagués tingut ganes de donar un cop de puny<sup>179</sup> i li dic que segurament té raó però que si hagués pensat en el després, en el que realment jo volia possiblement no ho hagués fet. M'explica que una altra vegada va fer veure al mestre que estava fumant i la broma no va fer-li gens de gràcia, per aquest motiu, va posar-li una falta però ell no li deia el seu nom al professor. Li dic que el mestre es devia enfadar més i li demano si en David va pensar en l'ara i en el després em diu que no.

Li dic que a mi em sabia molt greu quan el professor em renyava o castigava però que si vol li explico una vegada que vaig fer de mestre a una escola de Figueres i que era la tutora de P3. Durant una setmana vaig haver d'anar a fer les classes als nois de sisè perquè la mestra va caure a casa seva i es va trencar una cama. Amb els de P3 s'hi va quedar una noia que feia menjadors i també era mestra d'infantil. Li dic que s'ho imagini que jo no havia donat mai classes a nois de 12 anys i que per a mi no era gens fàcil i menys quan em girava per escriure a la pissarra i sentia els comentaris que feien alguns dels alumnes. Li dic que aleshores solia renyar a un o dos dels nois que em semblava que es portaven més malament. Per exemple: Pérez ja n'hi ha prou!... (la mirada d'en David expressa un sentiment d'emoció) i que després em sabia greu però ell no ho devia saber perquè quan jo el renyava estava seria<sup>180</sup>. En David em diu que ells es passen molt i que si jo els fes de mestra potser no ho aguantaria. Després em diu que al seu mestre, però se li'n fot i li demano si n'està segur (deixo la pregunta a l'aire)<sup>181</sup>.

Em diu si vull que m'expliqui un secret però que no el digui a la seva mare que no ho sap. Li dic que tots dos estem dins d'una enorme motxilla tancada amb candau<sup>182</sup> i que el que ell em digui no surt d'aquí. Ell somriu. M'explica que possiblement té un ligue però encara no l'ha pogut tornar a veure. Diu que quan era petit totes les noies diuen que era bonic però que ara no hi ha manera de sortir amb cap noia; que diuen però que els que no tenen èxit ara, en tindran quan siguin més grans. Li demano què és el que creu en David<sup>183</sup>. No em sap contestar. Li demano quants anys té i em diu 14 i li dic que a veure si endevina a quina edat vaig sortir per primera vegada amb un noi i ens vam fer un petó. Ell diu 14,15,16,13,12,11... fins que diu 18 i li dic que sí, que acabava de fer divuit anys. (Silenci). Li dic que el que importa és que la casa sigui bonica per dins<sup>184</sup>. Li recordo la metàfora del savi<sup>185</sup>. Ell em diu que tinc raó però que l'exterior també compta. Assenteixo i li dic que segurament sí però que amb el pas del temps es va perdent i que si tens un interior net, endreçat, amb làmpades de cristall, això sí que no canvia i és el que realment és bo. Li dic si em deixa fer-li una pregunta i li poso la mà a l'espatlla<sup>186</sup>. Somriu i diu que sí. Li demano que si en David pogués demanar un desig a un rei Mag a veure què demanaria deixant de

<sup>177</sup> Verbalització sentiments.

<sup>178</sup> Anclatge.

<sup>179</sup> Resistència.

<sup>180</sup> Metàfora tipus II. Missatge: li donem una altra visió d'un mateix fet, des de la visió del mestre. Ídem 173.

<sup>181</sup> Posem en dubte la seva interpretació.

<sup>182</sup> Anclatge. Crear empatia.

<sup>183</sup> Pregunta oberta.

<sup>184</sup> Ancla. En aquest cas, ens remet a la metàfora de l'interior i exterior d'una casa. Es pretén modificar la creença d'identitat del noi *jo sóc lleig si no trobo atractiu al meu exterior i jo no sóc valuós si sóc lleig*.

<sup>185</sup> Apliquem la metàfora del savi. Es llança la contracreença que *jo sóc valuós si el meu interior és bonic*.

<sup>186</sup> Saturació dels canals informació, per abaixar resistència.

banda coses que puguem comprar en botigues. Ell diu tenir sort. Li explico que ja fa temps quan vaig començar a treballar era l'època de la loto rasca<sup>187</sup>. Li canto la cançó “ Rasca el vell, rasca la vella, rasca el mascle i la femella” riu i diu que ja ho recorda. Li dic que m'havia tret el carnet i em volia comprar un cotxe però m'agradava molt sortir i em gastava molts diners en comptes d'estalviar. Li dic que pensava que un dia o altre ja tindria sort i vinga a rascar, vinga a rascar fins que un dia em vaig adonar que la picor no marxava (en David riu) i el que vaig fer va ser començar a estalviar. Ara tinc el cotxe i no ho dec a la sort. Li dic que sovint la sort depèn del que nosaltres fem<sup>188</sup>. M'explica un examen que va fer i diu que de 7 preguntes en va estudiar 4 i van sortir aquestes i va poder treure un 7'5. Li dic que això està molt bé, i li demano si la sort hagués pogut fer alguna cosa si en David no hagués estudiat<sup>189</sup>. Ell diu que no. Li dic si encara demanaria als Reis tenir sort i diu que el que potser demanaria seria pau, amor,... i li dic que això està molt bé i que jo també ho demanaria però que potser els Reis ens dirien que això, sovint, depèn de nosaltres i ho hem d'anar aconseguint a poc a poc. Diu que sí. Quedem pel proper dia i comentem que no ens veurem fins l'any vinent. Li dic que intentem posar-nos un parallamps (poso les dues mans sobre el seu cap)<sup>190</sup> i tenir tancada la motxilla quan vulguem<sup>191</sup>. Em diu que d'acord. Al sortir li faig dos petons desitjant-li Bones Festes. També faig dos petons a la seva mare que em diu que ja ha parlat amb la Judith però que li digui que si volem parlar amb el pare d'en David seria bo fer-ho passat Festes perquè té vacances. Li dic que ho tindrè en compte i que ja ho comentaré a la Judith. Ens acomiadem.

### **Entrevista n°10: sessió setena David**

La mare d'en David es mostra nerviosa i amb ganes de parlar. La Judith es queda amb ella i en David i jo entrem al despatx. Li demano on vol seure<sup>192</sup>; ens assentem de costat. Li demano com han anat les festes<sup>193</sup> i em diu que bé però amb la seva expressió noto que passa alguna cosa<sup>194</sup>. Li dic que a la mare se la veia nerviosa i em diu que és per l'institut però que ja en parlaran amb la M<sup>a</sup> Àngels i que ara ell ja s'ha proposat canviar la seva actitud. Somric i li dic que em sembla que a en David aquesta setmana li han arribat uns quants llampecs de l'institut (li poso la mà al cap)<sup>195</sup>. Ell em diu que sí, que li'n va arribar un de gros. M'explica que durant una classe de ciències naturals li va explicar al professor uns coneixements d'interès per l'assignatura que havia après aquestes vacances mirant la TV. El mestre no es va mostrar gens interessat i li va dir que allò que li deia són coses que ja se saben i que ara no és hora de parlar-ne. Li dic que a en David això li devia saber greu<sup>196</sup> i diu que sí. M'ho explica a mi i li dic que no ho sabia i que m'ha agradat molt que en David m'ensenyi coses noves. Ell es mostra content. Entra la Judith i li diu que acaba de parlar amb la M<sup>a</sup> Àngels per telèfon i que, segons ella diu que les coses a l'institut no marxen gaire bé. En David es manté en silenci. Li explica que quan la gent s'ha format una idea és molt difícil lluitar contra això. Li explica que coneix una noia<sup>197</sup> que de petita era coixa perquè tenia una cama més curta que l'altra i que li deien “la coixa”. Als 14 anys la van operar i va

<sup>187</sup> Metàfora tipus II. Missatge: A partir que el noi m'ha manifestat verbalment i mostrant cara de sofriment, que el que més importa és la sort, per modificar la creença *jo no sóc capaç de sortir-me'n sense la sort* aplico una metàfora de segon grau amb què es llança el missatge que *la sort no ho és tot i jo sóc capaç de sortir-me'n per mi sol i jo sóc valúos*

<sup>188</sup> Missatge: tot depèn de nosaltres, el que podem o no fer.

<sup>189</sup> Li enfocuem la situació de diferent manera, perquè pugui interpretar la situació des d'una altra perspectiva i després pugui triar.

<sup>190</sup> Anclatge gestual.

<sup>191</sup> Ancla.

<sup>192</sup> Presa de decisió. Efecte identitat.

<sup>193</sup> Pregunta oberta.

<sup>194</sup> Incongruència entre el llenguatge verbal i no verbal, i com que el no verbal és el llenguatge de les emocions fem cas a aquest, i no al "bé" verbal.

<sup>195</sup> Ancla. Remeto a en David a la metàfora dels llampecs. Hi ha una complicitat, ell em respon. S'ha utilitzat la paraula llampec com a símbol del missatge de la metàfora mencionada, i per tal de preguntar indirectament què ha passat.

<sup>196</sup> Verbalització sentiments.

<sup>197</sup> Metàfora tipus I. Missatge: desculpabilitzar en David de la situació que viu a l'institut. Se li fa arribar el missatge que hi ha coses contra les que no pots lluitar.



deixar de ser-ho però: saps com li diuen encara? En David diu “la coixa”. La Judith li diu que sí i que segurament ara, per petita cosa que faci en David de seguida se li fa una nota o se li posa falta. Ell diu que sí. Li diu que ha estat parlant amb la mare sobre el què poden fer al respecte però que és decisió d'en David. Li explica que si ell volgués i l'Hospital es posés d'acord amb l'institut ell podria fer les classes aquí. Tindria un mestre per totes les assignatures i els horaris serien flexibles per tal de poder anar a Blanes a dinar i no haver de tornar a Girona a la tarda. Li explica que l'any passat va fer-ho un noi i li va anar bé però que això ho ha de decidir ell. Li diu que en David té un cap que funciona a la perfecció però que per causes com són la situació tensa que es viu a casa seva ell no sap ben bé com donar-li el carburant necessari<sup>198</sup>. Li diu que n'estem segures que en David a la vida podrà fer el que vulgui però ara potser seria bo deixar l'institut per un temps sempre i quant ell vulgui<sup>199</sup>. En David diu que ja s'ho pensarà i ens dirà alguna cosa el proper dia o bé ens telefonarà. Li diem que ens sembla una bona opció. Demana què faria jo<sup>200</sup>. Li dic que això és en David qui ho ha de decidir<sup>201</sup>. Li dic que el que jo faig quan haig de prendre alguna decisió és fabricar-me mentalment una balança<sup>202</sup> i mesurar quins són els arguments que pesen més. En David em diu que no és gens fàcil, que és un canvi molt fort<sup>203</sup>. Deixaria d'anar a l'institut i ell hi té els seus amics i que si fos un noi marginat encara però que ell sempre està rodejat de companys i no està sol. Em diu que potser diran que és diferent<sup>204</sup>. Li dic que penso que els amics de veritat no es perden i que de diferents ho som tots i cadascun de nosaltres<sup>205</sup>. Em diu que sí i que d'altra banda això de tenir un únic professor està bé i que si sabés que jo seria la seva mestra ara mateix acceptaria el fet de venir cada dia a l'Hospital. Li dic que no el puc enganyar<sup>206</sup> i que no sé qui seria el seu mestre. Li dic que els canvis sempre provoquen inseguretat<sup>207</sup> i li explico que quan a casa em van proposar de canviar d'habitació jo no n'estava segura i finalment vaig dir que sí i que ara no ho canviaria per res ja que dispo de més espai i tinc un escriptori molt gran. En David em diu que ell està content amb nosaltres perquè l'ajudem i que si ens diu que no, potser semblarà que ens fa un lleig no acceptant l'ajuda. Li dic que no i que ell ha de decidir-ho tenint en compte què és el que vol<sup>208</sup>, que de fet és l'únic que volem per tu. Li dic que nosaltres, però creiem que en David val molt i que com que ens importa per això el volem ajudar. Li dic que si veiéssim que no s'hi pot fer res ja no ho intentaríem però que confiem amb en David de veritat. Em diu que potser en aquests moments hi ha un 51% de possibilitats que accepti venir a estudiar a l'Hospital. Em diu, però que el transport costaria molts diners i que el que li agradaria és que li compressin una moto. Em comenta que la seva mare sovint li diu que no és un noi gaire sociable. Li demano com és que ho diu<sup>209</sup> i em respon que és perquè de vegades juga tot sol a l'ordinador o li agrada estar a soles. Li dic que sempre hi ha moments en què ens agrada estar sols i pensar les nostres coses. Li explico que a mi m'agrada pintar i de vegades em tanco a la meva habitació durant força estona i que per a mi aquests moments també són importants<sup>210</sup>.

Quedem per divendres vinent a les 11'30 hores i ens acomiadem. Sortint, la mare ens demana si hem parlat del pare d'en David i quan li diem que no es posa molt nerviosa i

<sup>198</sup> Li enviem el missatge a en David que ell és intel·ligent però que hi ha alguna causa externa que no el deixa obtenir bons resultats. Es pretén aconseguir que se desculpabilitzi i que faci seva la creença: *jo sóc capaç de treure bons resultats i, per tant, jo sóc intel·ligent i valuós.*

<sup>199</sup> Presa decisió. Efecte identitat.

<sup>200</sup> És una decisió difícil i busca solucions.

<sup>201</sup> Tercera persona per dissociar-lo de la situació i que li sigui més fàcil.

<sup>202</sup> No li diem la solució però si una opció de COM trobar aquesta, una estratègia.

<sup>203</sup> Ens expressa els seus sentiments.

<sup>204</sup> Això és el que realment l'angoixa que pugui succeir.

<sup>205</sup> Reinterpretació de la mateixa situació.

<sup>206</sup> Relació de sinceritat, fet que li donem un argument a en David que pot confiar amb nosaltres. Crear empatia.

<sup>207</sup> Metàfora tipus II. Missatge: és normal que et sentis com et sentis però després és per un millor. La metàfora ataca la creença *jo no sóc valuós si em fan por els canvis, jo no sóc capaç d'acceptar un canvi.*

<sup>208</sup> Li diem que no ens importa el que faci, si és el que ell realment vol.

<sup>209</sup> Pregunta d'aclariment.

<sup>210</sup> En David afirma que la seva mare li diu que no és sociable perquè de vegades li agrada estar sol. Ell, al dir-ho mostra una expressió de dolor. Entenem que al darrera hi trobem la creença d'identitat *jo no sóc sociable si a mi m'agrada estar sol i jo no sóc valuós.* Per tal de modificar aquesta creença aplico una metàfora de segon grau en què en David s'identifiqui amb mi

mostra molta preocupació<sup>211</sup>. Diu que això s'ha de parlar amb la Judith i quedar totes dues per parlar amb ell perquè qualsevol dia desapareixerà. En David la tranquil·litza dient-li que ell ja intentarà parlar amb el seu pare quan arribin a casa i que li dirà que si vol que l'ajudin ha d'anar a l'hospital o bé del contrari pensarà que té un pare "burro". Quedem que ja ens direm alguna cosa.

### **Entrevista n°11: sessió vuitena David**

Arriben puntuals. La mare em diu que li hem de dir si el seu home ha d'anar a l'hospital i que ja han parlat<sup>212</sup>... Em diu que en David ja m'ho explicarà<sup>213</sup>. Li demano a en David si li sembla bé anar a la zona que estan reformant. Em diu que sí. Li demano com ha anat la setmana<sup>214</sup> i ell diu que bé. M'explica alguns conflictes que ha tingut amb diferents professors i els llampecs que li han arribat<sup>215</sup>. Sovint el volen castigar sense tenir-ne la culpa. Li dic que això ha de saber molt greu<sup>216</sup>. Em diu que ja ha pres una decisió i que vol venir aquí a l'hospital a fer les classes<sup>217</sup>. Diu que ja ho ha explicat als amics i li han dit que d'acord. Em demana si ha de venir la setmana vinent. Li dic que no, que primer ens haurem de posar en contacte amb l'institut. Em demana què passarà si aquests no ho volen. Li dic que em sembla que això no passarà. Fa preguntes sobre horari, mestra,... Li dic que això encara s'ha de concretar i que ja en parlarem. Em demana si això d'estar estudiant a l'hospital també seria per l'any vinent. Li dic que no, que això és temporal. Li demano si en David ho ha pensat bé i n'està segur i diu que sí (és congruent).

M'explica com és casa seva i a on té el seu amagatall on hi guarda els seus diners. Em diu que no confia en el seu pare perquè es va quedar els diners que ell havia estalviat dins la seva guardiola vella. M'explica a on dorm i em diu que cada matí el va a despertar la seva mare i li puja la persiana. Em diu que l'altre dia el seu professor el va escoltar quan li va explicar el que havia après al "món d'en Big Man" i que li va fer una pregunta a la classe i ell la va respondre molt bé i el professor va quedar parat<sup>218</sup>. Es mostra molt content. Li dic que això està molt bé i que els professors no sempre tenen un mal dia. Em diu que a veure què em semblaria que la setmana vinent vingués el seu pare a acompanyar-lo. Li dic que molt bé i ell diu que ja li ho demanarà<sup>219</sup>. Quedem per divendres vinent a les 11'30. La mare no hi és, m'acomio d'en David. Al cap de molt poca estona en David em ve a buscar a lactants dient-me que la seva mare no se'l creu<sup>220</sup> i que si puc anar-hi un moment. La seva mare em demana si l'entrevista de la setmana vinent és amb el seu home i li dic que no però que en David havia pensat que estaria bé que fos ell que l'acompanyés. La mare diu que si és per això no val la pena perquè l'home perd un matí de treball. En David es mostra molt nerviós i intenta fer callar la seva mare<sup>221</sup>, mostren una actitud tensa l'un amb l'altre. La mare em diu que a les 11'30 no li va gaire bé. Em diu que ja s'ho farà venir bé. Ens acomiadem.

### **Entrevista n°12: sessió novena David**

La mestra d'en David a l'hospital serà la Margarita. És per aquest motiu que avui abans de l'entrevista amb en David li presentem la Margarita a ell i a la seva mare. En David ja

<sup>211</sup> Comportament emmascarador de la mare: el problema és el meu marit.

<sup>212</sup> La mare ens vol "manipular" inconscientment.

<sup>213</sup> Manipula a en David perquè ens ho digui, perquè a ell li costa parar-li els peus. Comportament emmascarador.

<sup>214</sup> Pregunta oberta introductòria. No fem cap referència al que ens ha dit la mare.

<sup>215</sup> S'està aplicant a la seva vida quotidiana el que hem anat fent en les entrevistes anteriors.

<sup>216</sup> Verbalització sentiments.

<sup>217</sup> Presa decisió. Efecte identitat.

<sup>218</sup> Per ell significava molt que el mestre se l'escoltés. S'ha sentit intel·ligent.

<sup>219</sup> Li diem que això és una decisió seva perquè està dins la seva motxilla.

<sup>220</sup> Comportament emmascarador de la mare. Manipulació. Es veu com deu ser la relació mare - fill.

<sup>221</sup> En David es sent atacat per la mare i no pot fer res més que defensar-se (comportament de defensa), es sent molt malament per l'actitud d'ella.

coneixia la Margarita i li sembla bé. Passa en Frederic i saluda. Li presentem en David i li diu que ara estarà cada dia aquí amb nosaltres. En Frederic diu que ja li anirà bé per si l'ha d'ajudar. Ell es mostra content i li diu que a ell ja li va bé "fer anar el bisturí en alguna operació". La mare ens demana si és possible algun tipus d'ajuda econòmica. Ella havia pensat que a veure si seria possible que en David es traslladés en ambulància. El noi diu que no i la seva mare li diu que calli que la seva opinió aquí no compta per res<sup>222</sup>. La mare diu que hi ha una separació molt propera<sup>223</sup> i que hi haurà menys ingressos cada mes i és per això que necessitarien ajuda. Li diem que això ho ha de demanar a l'atenció a l'usuari<sup>224</sup> i que de totes maneres és molt poc probable, i que a en David, segurament no li deu agradar gaire la idea<sup>225</sup>. Quedem que dilluns començarà a venir a l'hospital.

Anant cap a l'habitació en David m'explica que tots els seus companys ja ho saben i que tot i que al principi alguns li han dit que és una tonteria deixar l'institut per anar a fer les classes a l'hospital després han canviat d'opinió i li han dit que entenen que és pel seu bé però que el trobaran a faltar. Li dic que això són bons amics i que ell se'ls mereix<sup>226</sup>. En David es mostra content. Em diu que li volien fer una festa per acomiadar-se a la mateixa classe però ell els ha dit que no perquè no vol que els professors ho sàpiguen. Li demano si no ho ha dit a cap professor i ell em diu que no, que la seva mare no ho vol. Em diu que tenen por que algun s'hi oposi. Li dic si realment creu que els professors poden ser tan dolents. Em diu que sí. Li dic que potser si de vegades semblen tan dolents és perquè ells també reben llampecs al llarg del dia. Em diu que no i que la professora de castellà, que per ell és la pitjor, li ha posat falta injustament. M'ho explica i em diu que ha estat un bon llampec. Li dic que té tota la raó i que aquest llampec ha arribat amb núvols de tempesta incorporats. Ell somriu. Em diu que quan torni a l'institut es portarà bé i donarà una lliçó als professors. Li explico que cada dia, a més de tenir a la Margarita com a mestra, algú de nosaltres l'anirà a veure i estarem una estona parlant amb ell. Es mostra molt content.

Agafem la pissarra i li demano si podem fer un joc. Em diu que sí. Dibuixo el planeta Terra i li dic que som uns astronautes<sup>227</sup> que volem anar al planeta Saturn però que per arribar-hi hem de passar per dues duanes. En la primera hem de donar totes les nostres dades i explicar bé com som perquè ens desintegrem i després ens reconstruïm amb la informació que haguem donat. En David comença descrivint-se físicament i afegeix que és simpàtic i bon noi. Li dic si en David s'ho creu de veritat això i somriu i diu que no<sup>228</sup>. Li poso la mà a l'espatlla i ens mirem<sup>229</sup>. A la propera duana pot dir totes aquelles qualitats que voldria o tot allò que desitja i es desintegrarà i tornarà a aparèixer, ara, però, amb les dades que haurà donat de nou. Ell diu que vol ser un David feliç<sup>230</sup>. De seguida em mira i em diu que ara ja ho és però que encara vol ser-ho més. Li agradaria ser ros, tenir els ulls clars,... Li demano si quan en David tornés a aparèixer estaria content amb ell mateix i em diu que sí ho pensa bé potser es trobaria a faltar. Li dic que segurament jo també el trobaria a faltar<sup>231</sup>. Ell somriu. Quedem que ja ens veurem la setmana vinent. La seva mare es mostra contenta al saber que cada dia dedicarem una estona a parlar amb en David.

### **Entrevista n°13: sessió desena David**

<sup>222</sup> Relació mare vers fill és una mica destructiva, i de no deixar prendre decisions que és l'essència per a la identitat personal.

<sup>223</sup> Comportament emmascarador: la mare ho diu fa temps però mai es realitza, és com si ho utilitzés d'amenaça en moltes situacions.

<sup>224</sup> No volem entrar en aquest joc, i ho derivem al servei pertinent, i així fem servir nosaltres també les motxilles.

<sup>225</sup> Ens posem al seu costat, fent una mirada de complicitat.

<sup>226</sup> Efecte identitat.

<sup>227</sup> Metàfora tipus I: astronautes. Missatge: saber com som de dins (identitat). D'aquesta manera, a més de posar de manifest creences que té en David d'ell mateix, l'objectiu és ajudar el noi a conèixer-se més bé a ell mateix i a reflexionar-hi.

<sup>228</sup> Creença identitat: no sóc simpàtic, no sóc bon noi. Aquestes creences, que ja han estat atacades en diverses ocasions, veiem que necessitaran d'altres metàfores per reforçar les contracreences i ser modificades. Ja que aquestes creences són perjudicials per forjar una identitat positiva.

<sup>229</sup> Acompassem gestualment, ens posem al seu costat. Crear empatia.

<sup>230</sup> Això ens diu que ara no s'hi sent.

<sup>231</sup> Li diem que nosaltres el volem tal com és. També observem un sentiment de culpa i en David ens expressa verbalment que desitjaria ser feliç, tot i que de seguida emmascara dient que ja n'és.

Aquesta ha estat la primera setmana d'en David a l'hospital. M'explica que agafa el tren i després el bus. Em diu que està content de venir a l'hospital i que ho explica als seus amics. M'explica que els seus pares estan malament i que segurament el seu pare marxarà de casa. Li dic que deunido si s'ho ha d'estar passant malament<sup>232</sup> i en David i em diu que sí, que li sap greu. M'explica que quan veu una pel·lícula on un nen va al futbol o a qualsevol altre lloc amb el seu pare i estan tots dos contents a ell li fa "enveja"<sup>233</sup>. Acompasso. Em demana si a casa meva hi ha discussions i em diu que segurament tot això no em passa. Li dic que cada casa és un món i que és clar que no són tot flors i violes i que no sempre les coses són com a nosaltres ens agradaria que fossin<sup>234</sup>. Li dic que s'imagini<sup>235</sup> que ara comença a ploure molt, i clar quan surts d'aquí l'hospital tu no et vols mullar. Surts i indiques al cel dient: para de ploure!. Què creus pararà? Ell diu que no. Li dic que molt bé, perquè clar depèn de nosaltres que plogui o no. Ell diu que no. Li dic que és cert que només depèn dels núvols. Però què és el que depèn de nosaltres per no mullar-nos. Ell diu que agafar un paraigües. Li dic que molt bé, un paraigües, una jaqueta... el que sigui per no mullar-se. Canvi de tema<sup>236</sup>. Estem una estona parlant de diferents temes. Ell m'explica coses que jo no sé i em mostro molt interessada per conèixer. Li dic que en David sap moltes coses<sup>237</sup> i que jo aprenc i estic molt contenta d'estar amb ell. Anotem en un full les seves assignatures i em diu quines són les que li presenten més dificultat. Acordem esperar a veure què ens diuen els professors per poder avançar temari i saber què haurà de fer.

#### **Entrevista nº14: sessió onzena David**

A en David se'l veu nerviós<sup>238</sup>. Em demana què farem i li pregunto què voldria fer<sup>239</sup>. Ell em diu que no ho sap i li dic si li sembla bé que anem a parlar. Em diu que sí, que és clar que vol parlar amb mi. Li demano com ha anat la setmana<sup>240</sup> i em diu que bé<sup>241</sup> (no és gaire congruent amb el llenguatge gestual). Em diu que m'ha de dir una cosa. M'explica que a casa seva les coses estan molt malament i que la seva mare es pensa que a ell això no l'afecta però ell no és Superman. Li dic que és clar que no i que segurament també s'ho passa malament<sup>242</sup>. M'explica que el seu pare ara li fa xantatge emocional<sup>243</sup> perquè segurament vol que quan se'n vagi a un pis ell també hi vagi. Li diu que li comprarà una consola. En David em diu que si li vol comprar la consola que ho faci però la deixi a casa seva. Acompasso.

Li demano si els pares es parlen gaire aquests dies. Em diu que no, que el just. Li explico que s'imagini<sup>244</sup> que (mentre dibuixo tres casetes separades en forma triangle) hi ha un lloc on hi viuen en Pep, la Quima i en Jordi. I clar com que són els veïns més propers de tant en tant es van a veure, i per això construeixen un camí que va de cada casa a les altres dues. Així que poden anar a totes elles. Però resulta que un dia entre en Pep i la Quima i comencen a haver mals entesos per qüestions del bosc, i que si tu fas això i tu fas lo altre, i què deixes de fer. Total que s'acaben una mica enfadats. I clar creus que en Pep i la Quima faran servir aquest camí (assenyalant el que va entre les seves cases), diu que no. I clar, amb

<sup>232</sup> Verbalització dels sentiments.

<sup>233</sup> Observo la creença d'en David *jo no sóc un bon fill si el meu pare marxava de casa, jo sóc culpable, no sóc digne de ser estimat*.

<sup>234</sup> Missatge: des de fora tot lo dels demés sempre es veu millor però dins sempre hi ha problemes.

<sup>235</sup> Metàfora tipus I: paraigües. Missatge: pretenc desculpabilitzar en David de la situació que està vivint fent-li arribar el missatge que hi ha coses que no depenen d'ell.

<sup>236</sup> Amnèsia postrance.

<sup>237</sup> Li estem dient que és molt intel·ligent.

<sup>238</sup> Interpretació del llenguatge gestual.

<sup>239</sup> Respondre una pregunta amb una altra, per tal d'eludir una decisió que és bo que la prengui ell.

<sup>240</sup> Ídem 215.

<sup>241</sup> Normalment, aquesta resposta és automàtica, ja que és la que s'ha après a donar davant aquesta pregunta. Però quan no és així, no podem dir malament i llavors és incongruent el llenguatge gestual del verbal, i per tant, és un comportament de defensa o emmascarador.

<sup>242</sup> Ídem 233.

<sup>243</sup> Molt característic en relacions pares - fills, quan els primers volen que els fill facin el que creuen ells.

<sup>244</sup> Metàfora tipus I: cases i camins. Missatge: l'aplico per desculpabilitzar-lo i llançar-li la contracreença que *el fet que no escolti el que em diuen els pares sobre les seves baralles no vol dir que jo sigui un mal fill*.

qui és que poden parlar? Ell diu que amb en Jordi. Molt bé. I clar, al cap del temps què creus que li passarà a aquest camí si no es fa servir i no es neteja i es cuida i es mima. Ell diu que estarà ple de herbes. Li dic que molt bé i ho dibuixem. I clar llavors què passarà que algun dia si que s'hauran de dir alguna cosa, i segurament, no sé, aniran a casa d'en Jordi i li diran: eh! Quan vingui aquell diga-li que..... o a la inversa, o fins i tot, pot ser que passi com en la casa que no tenia portes, que entrin per una i surtin per l'altre sense permís i vagin per el camí que no pertoca. I tu què creus que en Jordi es sentirà bé?. Ell diu que no. Clar, però és problema seu que ells dos no tinguin el camí arreglat? Ell diu que no. Però clar, aquest camí no depèn d'en Jordi però el que sí que depèn d'ell quins camins són. Ell els assenyala. Molt bé. I depèn d'ell cuidar-los però també cuidar-se la seva casa. I què pot fer perquè no hi entrin. Ell diu posar-hi una tanca al voltant de la casa. Li diem molt bé. Però que serà difícil perquè els altres no s'ho creuran i ho intentaran mil cops fins que vegin que no els hi funciona. Em diu que els seus pares sempre passen per casa seva i que ell ja els ho diu però no li fan cas. Em diu que el seu pare el que ha fet ara és sortir de “casa seva” i marxar a “casa” d'una amant que té. Li dic que si passa això potser m'equivoco però em sembla que la mare passa per casa d'en David per anar a casa del seu pare i com que no li troba torna a passar per casa d'en David i fins i tot s'hi queda<sup>245</sup>. En David em mira donant-me la raó. (En David mostra resistència a parlar de com se sent i del que passa a casa seva). Li respectem<sup>246</sup> i li diem que és molt dur parlar d'aquestes coses perquè fan molt de mal, i que no té perquè fer-ho sinó vol.

Avui l'ha vingut a acompanyar la seva mare i al final de l'entrevista quan sortim, li diu a en David que vagi a donar una volta perquè vol parlar amb mi. M'explica que troba a en David agressiu<sup>247</sup> i ella té por que de gran sigui com el seu pare. M'explica que la nena exterioritza els seus sentiments però que en David sembla que no li afecta. Li dic que tots i cadascun de nosaltres som diferents i fins i tot les mateixes situacions les vivim de forma diferent i reaccionem amb accions també diferents. Em diu que el noi està molt bé a l'hospital i que no hi té cap problema i ve content. Li dic que té raó. Em diu que a casa, però, està agressiu amb ella i li cauen unes llàgrimes. Silenci. M'explica que avui a la tarda han quedat amb l'Àngels per parlar. Li dic que això està molt bé. Quedem que ja ens veurem. Arriba en David i ens acomiadem.

### **Entrevista n°15: sessió dotzena David**

En David està molt content perquè ha conegut un cirurgià de l'hospital i aquest li ha dit que li ensenyarà els quiròfans. Se'l veu una mica més tranquil però li continua costant força parlar de com està. Juguem a “l'oso” i mentre ho fem li demano per com li ha anat la setmana. Em diu que el seu pare<sup>248</sup> encara està a casa seva i que les coses segueixen malament. M'explica que potser està a punt de sortir amb una noia i es mostra molt feliç. Em diu, però que no es vol fer il·lusions perquè altres vegades ja li ha passat i després li sap

<sup>245</sup> Li diem amb llenguatge metafòric i utilitzant ancles constantment quina és la dinàmica familiar i relacions establertes.

<sup>246</sup> Acompassem verbalment i gestualment.

<sup>247</sup> El fet que es decidís que seria positiu per en David fer les classes a l'hospital va venir donat per dos motius: per tal de facilitar al noi experiències d'èxit que l'ajudessin a millorar la seva autoestima i a modificar creences d'identitat que li són negatives i perjudicials i, d'altra banda, trencar l'emascarament de la seva mare que es tracta de protegir el seu fill dels problemes que aquest té amb l'institut, i culpabilitzar aquest de tot el malestar. D'aquesta manera, ella no ha d'acceptar els seus propis problemes. En aquest moment de la intervenció, en David ve a l'hospital i, al trencar-se l'emascarament de la seva mare, ja que el noi no té cap problema aquí a l'hospital, comença a focalitzar els seus propis problemes en la conducta que en David mostra, segons la seva opinió, a casa. Això ens indica que s'estan començant a assolir els objectius proposats.

<sup>248</sup> Focalitza totalment el seu malestar amb el seu pare. Comportament emmascarador, no vol parlar d'ell mateix.

greu. Li dic que mai se sap què pot passar i que és normal que si surt malament sàpiga greu. Li desitjo que tingui sort. Somriu.

M'explica que, de vegades, li diu a la seva mare que jo o altres de l'hospital com la Judith i la Gisela sí que l'entendem i veiem el que ell vol realment. Diu que la seva mare li diu que no ens tindrà sempre i que a ella sí. Afegeix que la seva mare li diu que nosaltres (els de l'hospital) ja sabem com és realment en David i que segurament pensem que ens explica mentides<sup>249</sup>. Li demano què n'opina en David de tot això i què creu que nosaltres pensem d'ell. Ell diu que no n'explica de mentides i que pensa que fer-ho seria absurd ja que aquí l'ajudem. Em diu que nosaltres pensem que en David és un bon noi. Li dic que té tota la raó del món i que jo a més de pensar-ho ho sé que és un bon noi<sup>250</sup>. Li dic que em crec que no diu mentides i que, fins i tot, si pensés que en diu seguiria sabent que és bon noi<sup>251</sup>. Em diu que segurament la seva mare ja ens parlarà d'ell a l'entrevista (avui a les 12'30h. tenim entrevista amb la mare d'en David). Li diem que ja ens espavilarem per estirar-li una mica les orelles a ella. Somriu i ens acomiadem.

### **Entrevista nº16: sessió tercera Mireia (mare David).**

L'hora de l'entrevista són les 12:30 hores. La Mireia acorda amb en David que pot anar a donar una volta mentre ella parla amb nosaltres. Ens seiem la Judith i jo a un costat de la taula i ella a l'altre<sup>252</sup>. Ens comença a explicar la baralla que va tenir amb el seu home. Ens diu que ell no li va donar la nòmina i que va arribar tard sense donar explicacions als nens<sup>253</sup>. Ens diu que el que li va passar no va pas ser un atac de nervis. Diu que ho va fer expressament<sup>254</sup> i de dia perquè hi havia gent al carrer i els nens eren a casa. Diu que el va començar a insultar i dir tot allò que sap que li pot fer més mal per vèncer la seva pròpia por i veure fins on és capaç d'arribar ell. Diu que va haver-hi un moment que la va agafar i ella va pensar que potser li donaria una empenta per fer-la caure del terrat però la Rosa (germana d'en David) va aparèixer i li va parar els peus al seu pare (es mostra contenta del que va fer la filla)<sup>255</sup>. Ens explica que en David es va quedar a mitja escala i que per això la Rosa li diu que és un covard. Després de la baralla acorden amb el seu home que hi haurà separació. Ella li diu, però, que ha de dir-li què és capaç d'assumir pel que fa el present, passat i futur. Li parla d'arreglar la casa abans que marxi i de donar-li la nòmina i arribar a acords econòmics<sup>256</sup>. Li diu que mentre visqui a casa seva haurà de donar explicacions als nens si vol arribar tard perquè són persones i se'ls ha d'educar bé i no fer-los patir. La Mireia ens diu que d'això ja en fa més de deu dies i encara no ha vist els diners ni ha començat a arreglar res<sup>257</sup>. Diu que el seu home s'aprofita de la situació i ja en té prou. Acompassem. La Mireia ens diu que sent que tot això és un fracàs. La Judith li demana a què es refereix quan diu un fracàs<sup>258</sup>. I ella diu personal. (Se li neguen els ulls)<sup>259</sup>. La Judith li dibuixa en un full dos cercles (un dins de l'altre). En el cercle petit hi escriu el verb SER i en l'altre el FER. Li explica que hi ha molta diferència entre el que fem i el que som i que, molt sovint, actuem depenent de com ens sentim i no podem fer-hi res perquè els

<sup>249</sup> Manipulació de la mare. Comportament emmascarador davant les coses bones que diu respecte els membres de la UNPP, perquè a ella li agradaria sentir-ho d'ella.

<sup>250</sup> Li diem com el veiem en termes positius. Efecte identitat.

<sup>251</sup> Distingim entre el SER i el FER de la persona.

<sup>252</sup> Si ens poséssim de costat la mare es podria sentir atacada ja que el nivell d'empatia encara no és molt elevat. Tenim en compte que és la tercera entrevista amb ella.

<sup>253</sup> Camins canviats, ja que les explicacions són a ella i no als nens.

<sup>254</sup> Comportament emmascarador de crida d'atenció de la mare vers el pare. Creença: no em sento estimada per el meu home.

<sup>255</sup> Adopta el paper de víctima, i es sent estimada perquè la filla va sentir com que la salvés.

<sup>256</sup> Amb la separació la mare crida atenció al pare però en el fons no vol separació sinó sentir-se estimada per part d'ell i per això, busca excuses i impediments perquè marxi.

<sup>257</sup> Això ens ratifica l'emascarament.

<sup>258</sup> Pregunta d'aclariment.

<sup>259</sup> La Mireia deixa d'emascarar i ens mostra els seus sentiments. Observem les creences d'identitat: *jo no sóc capaç de tenir una família estable, jo he fracassat, jo sóc la culpable..*

sentiments sempre “guanyen”. Li diu que segurament ella ha comès algun error al llarg de la seva vida però que tots en cometem i que dels errors sempre n’aprenem alguna cosa<sup>260</sup>. Li diu que, a més, potser ara ho veiem que va ser un error però que en aquell moment això no vol dir que ho va ser<sup>261</sup>. Ella diu que és clar i que si no hagués conegut el seu home ara no tindria els seus fills (no és gaire congruent). La Judith li diu que perdonar-nos a nosaltres mateixos costa molt<sup>262</sup>, de ben segur molt més que perdonar als altres ja que som molt exigents amb les nostres accions i sovint cometem l’error de carregar al SER les equivocacions, que en realitat són del FER..

La Judith li explica una metàfora<sup>263</sup> d’una cosina seva que va marxar de casa als 16 anys perquè a casa seva hi estava molt malament (el llenguatge corporal de la Mireia ens mostra que s’identifica molt amb la metàfora<sup>264</sup>). La Judith li diu que va quedar en estat ja que ella se sentia sola i tenia moltes ganes de sentir-se estimada. Explica que no va dir res a casa seva perquè tenia por i que va anar a París a avortar. Una vegada va ser a la Clínica se’n va penedir i va telefonar a casa de la Judith a veure si la podien anar a buscar. Després d’un temps els pares de la Judith van parlar amb els seus pares i van voler que tornés a casa i la van ajudar. Ara aquella noia ja és una dona amb tres fills i no és pas que hagi tingut una vida fàcil ja que ha tingut molts problemes degut a un accident del seu home però diu que no oblidarà mai aquella clínica i el moment en què va pensar que havia fracassat i no podia fer-hi res. Diu que està molt orgullosa de no haver avortat i que d’allò en va aprendre moltes coses. La Judith comença una altra metàfora<sup>265</sup> explicant la dura vida d’una dona que estudia a la Facultat i es diu Maria. La Maria ara està jubilada i va explicar a la Judith que un dia se’n va adonar que al llarg de la seva vida ella no havia decidit res perquè els altres havien decidit per ella i aleshores la seva vida va fer un gir i va decidir estudiar que és una cosa que havia volgut fer sempre. La Mireia de seguida diu que a ella això no li passa, que ella sí que ha decidit<sup>266</sup>. La Mireia diu que ella va decidir casar-se jove i ho va fer per marxar de casa. La Judith exclama: Ahhh... i ella es queda pensant uns instants. La Judith diu que coneix una dona que també ho pensava fins que un dia se’n va adonar que no havia decidit mai res. La Judith li demana si sap quin mitjà de transport és el que mai pot anar endarrera. Li explica la metàfora del tren<sup>267</sup>. Li diu que li sembla que la màquina de la Mireia arrossega varis trens. Ella diu que sí. La Mireia diu que quan en David li diu que no vol alguna cosa ella li diu que també en té ella de calaix del vull i que ella vol que ho faci. La Judith li diu que li sembla que la cosa no és exactament així<sup>268</sup>. Ella es posa nerviosa<sup>269</sup> i diu que sí, que també és el seu tren i que en David ho ha de fer<sup>270</sup>.

La Judith li diu si li sembla bé fer uns deures. Diu que sí. Es tracta de pensar en el seu tren i els vagons que arrossega i que “descansi de fills” i pensi en ella. Ella diu que ja ho fa de pensar en ella i que sempre pensa que si tingués temps faria coses que li agradessin<sup>271</sup>. Acompassem. S’anota “els deures” a l’agenda. Acordem tornar-nos a veure.

El següent dia que havíem quedat, la Mireia arriba molt tard i la Judith li explica que al ser tan tard no pot tenir l’entrevista amb ella perquè ha quedat amb algú altre. La Mireia ho accepta (no emmascara).

<sup>260</sup> Missatge: equivocar-se és bo, i tothom ho fa.

<sup>261</sup> Se li explica a la Mireia la diferència entre FER i SER per tal de desculpabilitzar-la i que es contradiguin les creences esmentades.

<sup>262</sup> Anem al pla dels sentiments.

<sup>263</sup> Metàfora tipus I. Es pretén desculpabilitzar-la, i dir-li que ella no ha fracassat.

<sup>264</sup> Interpretació del llenguatge verbal.

<sup>265</sup> Canviem de tema a través d’una altra metàfora tipus I. Missatge: sovint ens pensem que decidim però en realitat no ho fem.

<sup>266</sup> Resistència. Comportament de defensa.

<sup>267</sup> Ja explicada anteriorment.

<sup>268</sup> Li expliquem al metàfora dels calaixos per tal que ho interpreti tal com és i no a la seva manera.

<sup>269</sup> Comportament emmascarador de defensa.

<sup>270</sup> La Mireia mostra molta resistència i un grau d’emmascarament molt elevat. Pensem que, en aquestes condicions no seria bo intervenir en les creences relacionades amb la metàfora dels calaixos.

<sup>271</sup> Això no és així ja que sinó no portaria l’estat d’angoixa que té a sobre.

**Entrevista n°17: sessió tretzena David**

En David no té ganes de parlar. Juguem a un joc que troba navegant per internet. Li demano si té ganes de parlar. Em diu que com vulgui (la seva expressió em confirma que no vol parlar-ne) i li dic que això ha de ser ell. Em diu que a casa seva estan més bé perquè el seu pare no fa tan el “tonto” (força incongruent). Torna a fugir del tema<sup>272</sup>. Ens passem l'estona jugant a golf per ordinador. Li dic que és el meu mestre, que ho fa molt bé. Ell està content.

**Entrevista n°18: sessió quarta Mireia.**

L'entrevista és a les 10h.. La Mireia arriba deu minuts tard. Va amb un pentinat nou. Li dic que està molt guapa i es posa contenta. Ens explica que a la feina els agrada que causi una bona imatge. Ens explica que en David es va barallar amb un noi de 17 anys i la van anar a trobar a la feina perquè el noi deia que en David li havia trencat la tapa del mòbil. Diu que ella es va enfadar molt perquè estava treballant i que li “va cantar les 40” al noi que fins i tot es va posar a plorar. Diu que ho va fer en presència d'en David (cara de satisfacció, incongruent). Es queixa que en David cada dia és més igual al seu pare<sup>273</sup> i que ella ja li diu si de gran també vol ser un desgraciat<sup>274</sup>. Ens explica que els veu parlant junts a ells dos i que això no li agrada perquè el pare d'en David li dóna mals consells referents a les noies<sup>275</sup>. Diu que en David no fa tota la feina que li mana i que, tot i fer alguna bona obra per no sentir-se malament i dir-li que l'estima molt, la resta del dia no es porta bé i actua com el seu pare (passant de tot)<sup>276</sup>.

Ens explica que va molt cansada, que està estressada i que l'altre dia a la formació de pares va haver-hi uns instants en què s'adormia. Ens explica que aquests últims dies el seu company està arreglant la casa i que de vegades té paraules agradables envers ella però que no pensa oblidar tot el que li ha fet passar si és això el que vol. Diu que l'única que entén les coses i l'ajuda és la seva filla<sup>277</sup>. Diu que l'altre dia la nena li va dir que va fer tard a l'institut perquè no se n'havia recordat de despertar a en David i sabia que tenia un examen. Diu que ella té al seu germà força carregat i el porta massa a sobre<sup>278</sup>. Comencem a parlar del tren<sup>279</sup> de la Mireia. Ella es treu un full on ha realitzat unes notes. Ens explica el seu tren<sup>280</sup> de quan tenia 20 anys i què va passar amb aquest tren quan va conèixer el pare dels seus fills. Ens diu que ella tenia el vagó de la política que el col·loca a davant del tot però l'elimina quan coneix en Pol, el vagó de la família i el vagó dels amics (que estaven força allunyats i van passar a ser compartits per tots dos) i el vagó de la feina que hi era per subsistir. Diu que ella i el seu company van emprendre un viatge junts amb el mateix tren. La Judith li diu que li sembla que això no pot ser<sup>281</sup>, que sempre cadascú té el seu de tren, el que sí pot passar és que emprenguin un camí en paral·lel. Ella ho accepta. Diu que aquest tren podria portar un rètol ben gros on hi digués FELICITAT (incongruent)<sup>282</sup>. La Judith li

<sup>272</sup> En David mostra molta resistència, fuig de temes personals. Opto per acceptar el fet que no tingui ganes de parlar amb mi; ell ja sap que estic allà per ajudar-lo, sempre i quan ell vulgui. Pense que insistir no seria bo. Em quedo amb ell i li valoro el que fa. L'objectiu d'aquesta entrevista serà acceptar-lo i crear més empatia.

<sup>273</sup> La relació amb en David és difícil, i ella pel fet de ser noi li recorda al seu home, provocant inconscientment un rebuig vers ell.

<sup>274</sup> Creences d'identitat vers al pare que transmet al fill.

<sup>275</sup> Li deu costar que el pare i el nen puguin tenir una relació cordial.

<sup>276</sup> Equipara a en David al pare, fet que en David deu haver sentit, i per tant, associar automàticament totes les creences d'identitat que té la mare vers al pare cap a ell mateix (pensant que és com ell).

<sup>277</sup> La filla de moment adopta el paper de perfecta.

<sup>278</sup> Durant tota l'estona hem estat acompanyant, la Mireia ens mostrava molts comportaments emmascaradors els quals no hem cregut que era el moment oportú d'atacar.

<sup>279</sup> On havíem deixat l'entrevista al darrer cop, i el que havíem posat de deures. Tallem el discurs de la mare perquè sinó porta ella l'entrevista i ens convé dirigir-la nosaltres.

<sup>280</sup> Comença a expressar els seus sentiments. No emmascara (en alguna ocasió li cauen llàgrimes). Ens parla, però d'un tren antic. Construir i acceptar el tren actual li causa massa dolor.

<sup>281</sup> Trenquem el seu discurs per tal que capti l'essència de la metàfora.

<sup>282</sup> Si realment fos així no tindria cap problema, ni les relacions tant negatives que té amb els membres de la família.



diu que li sembla que no, que això del tren de la felicitat ... Li explica que de vegades ens és tan dolorós i ens costa tant construir el nostre tren (perquè és una cosa difícil de fer per tothom encara que no ho sembli) que el que fem és anar a buscar el tren del passat i que això no ho podem fer<sup>283</sup>. Li diu que aquest tren que ella ha descrit és un tren antic, una màquina de vapor i que no s'ha de llençar però sí guardar-lo en una vitrina exposat. És el mateix que les peces de museu, oi que no les portem posades?. La Mireia es posa a riure (molt exagerat)<sup>284</sup> i diu que d'acord. Hi ha una expressió de dolor en la seva cara, plora<sup>285</sup>. Ens diu que el seu company va pujar al seu tren i el va embrutar, es va pixar en ell i ara abans no en marxi ella vol que el netegi<sup>286</sup>. La Judith diu que cadascú és lliure de deixar entrar al tren a qui vulgui, que el tren és seu i ella és qui ha de decidir<sup>287</sup>. Ella diu que potser sí que se l'ha deixat embrutar però que ara ja ha plantat cara al seu company. La Judith li diu que de vegades ens passa que tenim el nostre tren tan desordenat que ens és impossible conduir-lo bé i saber on va; i sembla que hi tinguem un mur al davant que no puguem travessar. Ella diu que davant del seu tren hi ha boira i un munt de merda. Es posa a plorar i diu que mai podrà travessar-lo<sup>288</sup>. La Judith li diu que oi tant que ho farà<sup>289</sup>. Quedem amb ella que pensarà tranquil·lament amb el seu tren, el que ara porta posat, i no en la màquina de vapor<sup>290</sup>. Li diem que ja sabem que no és gens fàcil<sup>291</sup>. Li comentem què li semblaria que veiéssim el seu company i ella diu que hi està d'acord però no sap si voldrà venir. Ja li ho dirà.

### **Entrevista n°19: sessió cartorzena David**

En David està content perquè ha fet un poema d'amor i tots li diem que és molt maco i li valorem<sup>292</sup>. Em diu que el va ensenyar als seus pares i no en van fer cas<sup>293</sup>. Em diu que això ha estat un bon llampec i li dono tota la raó<sup>294</sup>. Li dic que és un poema preciós i ell m'explica el significat del mateix. Li dic que hi ha gent que moltes vegades no sap expressar gaire allò que sent, i que el seu malestar fa que no pugui gaudir de les coses maques<sup>295</sup>. Li explico que una vegada vam anar al Cap de Creus tota una colla, i que hi havia una noia que a tot li trobava impediments i problemes, i res li anava bé. Una mica més i ens amarga el dia, però jo vaig pensar que jo si que volia gaudir del dia i que sabia que ella no tenia raó de trobar aquells problemes perquè no eren reals sinó la manera com ella ho vivia. Metàfora de les ulleres<sup>296</sup>. Em diu que la noia que li agrada no ha volgut sortir amb ell i que no ha passat una setmana gaire bona<sup>297</sup>. M'explica que a casa seva els seus pares es barallen molt i que a ell li sap greu<sup>298</sup>. Acompasso. Em diu que si ell està amb el seu pare la seva mare s'enfada i li diu que això no li convé. En David diu que ell també està bé una estona amb el seu pare i que no troba bé que la seva mare li vulgui impedir de fer-ho. Li dic que em penso que en David ha de fer el que ell vol<sup>299</sup>. Em diu que la seva mare està molt nerviosa i que el renya molt; m'explica que l'altre dia rentant els plats va rebotir una cassola contra el marbre

<sup>283</sup> Li diem indirectament que li costa afrontar-se a la situació actual perquè això voldrà dir fets. Mitjançant una metàfora s'envia a la Mireia el missatge que el passat no s'ha d'oblidar però cal apartar-lo i pensar en el present

<sup>284</sup> Se sent malament, i en evidència i necessita defensar-se relativitzant la situació com que no li afectés (comportament emmascarador).

<sup>285</sup> No pot resistir la tensió i es desmunta i sorgeix el sentiment real.

<sup>286</sup> Comportament emmascarador.

<sup>287</sup> Li trenquem el paper de víctima dient que ella és amo i senyor de la seva vida i és ella que decideix.

<sup>288</sup> La Mireia expressa, mitjançant la comunicació indirecta (no podré travessar el mur) la seva creença d'identitat *jo no sóc capaç de sortir-me'n* i per això, adopta el paper de víctima, esperant que els altres facin sense ella fer el primer pas.

<sup>289</sup> Confiem amb ella.

<sup>290</sup> Ancla.

<sup>291</sup> Anem al pla dels sentiments, i li diem que la situació és normal però que val la pena lluitar.

<sup>292</sup> S'ha sentit valorat.

<sup>293</sup> Es denota un sentiment de tristesa.

<sup>294</sup> En David ha interioritzat molt bé la metàfora dels llampecs i utilitza la paraula simbòlica *llampec* per referir-se a allò que ha sentit i li ha pasta

<sup>295</sup> Metàfora tipus II. Missatge: desculpabilitzar-lo, i que els altres no et diguin res de bo no vol dir que no sigui bo.

<sup>296</sup> Ja explicat, on el missatge és que la gent veu les coses a la seva manera però no vol dir que sigui la realitat, sinó la seva.

<sup>297</sup> Busca una noia per sentir-se estimat, perquè a casa no s'hi sent.

<sup>298</sup> Ell mateix inconscientment relaciona el tema explicat en el punt anterior.

<sup>299</sup> Li recordem els calaixos, i motxilla.

i el va esquerdar i després va donar-se algun cop al cap. Diu que tot el dia li fa fer coses de la casa i que ja n'està tip perquè a la seva germana no la fa treballar tant. Diu que ella és la nena bona i la mimada. M'explica que ara, la seva mare i la seva germana dormen juntes<sup>300</sup> perquè al estar separats el seu pare dorm sol al llit de matrimoni.

Em diu que el seu pare és un covard perquè no vol venir a l'hospital. Quan li ho van proposar va dir que no de seguida. Ens explica que el seu pare li ha dit que ja fa molts anys que no estima a la seva mare. Li dic que això a en David li deu haver sabut greu<sup>301</sup>. Fa que sí amb el cap - m'explica que l'altre dia, a casa, van estar parlant de com li anava a l'hospital. Em diu que amb nosaltres hi està molt bé. El fem sentir valorat i està aprenent coses però té por perquè creu que no som prou durs amb ell<sup>302</sup>. Em diu que li hauríem de ser més exigents amb ell i fer-li fer la feina com a l'institut perquè ell es vol treure l'ESO. Li demano si a l'institut la feia i li anava bé. Somriu i em diu que no. Li dic que nosaltres no obliquem a fer res, que és ell qui ha de voler estudiar<sup>303</sup> o bé parlar de com se sent. Em diu que, de fet, si es fan les coses perquè els altres te les fan fer no es fan a gust ni bé. Li dic que té raó. Ens acomiadem fins la setmana vinent i acordem posar-nos el parallamps quan ens caiguin llampecs<sup>304</sup>.

### **Entrevista n°20: sessió cinquena Mireia.**

Ens demana si hem parlat amb la M<sup>a</sup> Àngels. Li diem que un moment l'altre dia ja que van coincidir al passadís. Li diu que a l'hospital estem d'acord a fer un paper per l'institut que digui que en David de moment no està en situació de fer exàmens. Ella diu que no sap si hi està d'acord. Ens diu que la seva parella no vol venir a l'hospital a parlar amb nosaltres, que és un egoista i que no estima als altres ni a ell mateix i que ella ja li va dir que el millor que podria fer seria suïcidar-se. Es treu dos fulls de la bossa i ens diu que en David aquesta setmana ha estat molt dolent<sup>305</sup>. Ens explica que l'altre dia es va barallar amb en David i que aquest li va dir una mentida. Diu que el seu fill l'ha estat enganyant tota la vida<sup>306</sup>. Li demanem com és que diu això<sup>307</sup>. Ella puja el to de veu<sup>308</sup>, es posa nerviosa i amb llàgrimes als ulls ens diu que ho sap perquè és el seu fill i ella viu amb ell i que li dona la sensació que l'etapa de la vida que no va viure amb el seu company (infantesa-adolescència) l'està vivint, ara amb en David. Diu que cada vegada s'assembla més al seu pare. Li diem que ens sembla que aquest no és el problema i que potser ens equivoquem<sup>309</sup>. Ella diu que sí<sup>310</sup> i ens demana quin és sinó. La Judith diu que no ho sap però que ella pensa que aquest no l'és<sup>311</sup>. Li diem que ens sembla que per ajudar a en David hauríem de mirar que no sortís en la conversa ja que fer el que estem fent fins ara és com anar picant les parets quan el que passa realment és que es mouen els fonaments<sup>312</sup>. Si volem avançar hauríem d'anar directament als fonaments. Li demanem què seria de la Mireia si a en David li donessin una beca a l'estranger i no el veiés durant tot un any<sup>313</sup>. Ella diu que això li semblaria molt difícil i que si succeís hauria d'acceptar que ella estava equivocada<sup>314</sup>. Li diem que tan li fa si és o no una beca, que s'oblidi d'en David per un any sabent que ell està bé. Ella no respon. Li

<sup>300</sup> Significatiu de la relació de dependència entre mare i filla.

<sup>301</sup> Pla dels sentiments.

<sup>302</sup> Això deu ser el discurs de la mare que li deu transmetre. La mare ho deu ser i li deu fer mal que els altres no facin el mateix.

<sup>303</sup> Li diem amb fets el missatge de la metàfora dels calaixos.

<sup>304</sup> Torno a utilitzar l'ancla. Es mostra una complicitat entre el que ens diem en David i jo

<sup>305</sup> Creença identitat de la mare vers el fill: *ell és dolent*.

<sup>306</sup> Comportament emmascarador, ja que això és exagerat i és impossible que sigui així.

<sup>307</sup> Pregunta aclariment.

<sup>308</sup> Llenguatge corporal que comença a denotar un comportament emmascarador.

<sup>309</sup> Desviem el tema per trencar el comportament emmascarador.

<sup>310</sup> Resistència.

<sup>311</sup> Termes de possibilitats i termes contradictoris per fer abaixar la resistència.

<sup>312</sup> La Mireia està emmascarant i per tal de trencar aquest emmascarament li diem, en forma de metàfora, que per arribar al problema real hauríem de deixar de parlar d'en David, ja que el seu malestar és degut a les relacions familiars.

<sup>313</sup> Metàfora tipus I: estranger. Missatge: el problema no és el nen.

<sup>314</sup> Resistència.

diem que quan ha dit que portava deures es pensava que la Mireia portava els seus deures, els de la seva motxilla<sup>315</sup>. La Mireia ens diu que ella no es considera tonta<sup>316</sup>, i nosaltres li diem que oi! tant que no perquè no ho és. Ens diu, però que té complex d'idiota perquè tothom s'ha aprofitat d'ella. El seu home, a la feina, anteriors relacions amoroses i ara el seu fill. Li diem que ja l'entenem<sup>317</sup>, que sovint ens passa que els altres ens trepitgen el peu i no el traiem, segurament perquè no sabem o no podem fer-ho<sup>318</sup>. Li cauen unes llàgrimes. Diu que ara ja no es vol deixar trepitjar i per això va plantar cara a la seva parella. Li diem que és clar. La Mireia torna a parlar d'en David<sup>319</sup>, ens diu que va haver-hi un malentès i es van pensar que venia pastilles. La Judith diu que això és la motxilla d'en David. Ella puja el to de veu i diu que no. Que en David és un menor i és responsabilitat seva<sup>320</sup>. Silenci. Li diem que ja sap que segurament no pot fer unes vacances d'en David i ella diu que li és impossible. Aleshores, estaria bé que fes vacances encara que fos mentalment. Que s'ocupés de la Mireia, de la seva motxilla encara que sembli difícil. Li diu si li sembla bé telefonar-la quan vulgui tornar a quedar<sup>321</sup>. Hi està d'acord. Ens acomiadem.

### **Entrevista n°21: sessió quinzena David**

Ens trobem al bar. En David es mostra nerviós. A la planta ens creuem amb la Carme que li demana com està. En David li respon: molt bé! (el to amb que ho diu i la seva expressió ens mostren que no)<sup>322</sup>. M'explica que en Sergi (un nen que també està cada matí a l'hospital) és una mica pesat i que està tot el dia intentant pessigar-lo. Li dic que potser, si ho fa no és per molestar-lo en ell sinó perquè té la necessitat de demostrar que l'aprença d'alguna manera i aquesta és com ho sap fer. Li explico la metàfora del ludòpata<sup>323</sup>. En David diu que ja ho entén, i que segurament a casa seva en Sergi també s'ho està passant malament i té problemes. Li dic que això mateix. Li demano com li ha anat a en David la setmana<sup>324</sup>. Ell em diu que molt bé (emmascarador). M'explica que no sap què fer. Diu que cada dia està més malament amb el seu pare. Diu que la seva mare vol que deixi estar el seu pare perquè és dolent i només els ha fet mal, però que ell no ho veu tan clar<sup>325</sup>. Pensa que si el seu pare ja no estima la seva mare i vol intentar refer la vida al costat d'una altra persona és comprensible, encara que els sàpiga greu. Acom passo. Li dic que em sembla que en David està un xic confús i que és normal, que el que potser hauria de fer és pensar en què vol realment ell i deixar estar als altres i que l'ajudaria tenir la motxilla tancada. Diu que ja ho sap i que està tip de dir-li a la seva mare que no posi la mà dins la seva motxilla però que ella no li fa cas i li diu que no es posa pas en els seus assumptes ni decisions<sup>326</sup>. Li dic que de vegades, les persones estem tan dolgudes i ens sentim tan malament amb nosaltres mateixes que ens fa massa mal acceptar que passem per la casa dels altres<sup>327</sup>. Ell diu que sí amb el cap. Em diu que ara la seva mare pensa escriure un llibre que es dirà: el meu tren, el seu tren, el nostre tren. Li dic si li hem parlat mai del tren i em diu que sí. Li dic que em

<sup>315</sup> Ancla, dient-li que l'entrevista és per parlar d'ella.

<sup>316</sup> Comportament emmascarador (ens ataca de dir-li una cosa que no és així).

<sup>317</sup> Acompassament.

<sup>318</sup> Breu però eficaç metàfora emprada per desculpabilitzar la Mireia d'allò que li passa i aconseguir un elevat grau d'empatia. I li tornem a dir que ella el que pot fer és treure el peu.

<sup>319</sup> Comportament emmascarador. No vol parlar d'ella i desvia al tema cap al problema que ella atribueix: en David.

<sup>320</sup> Resistència.

<sup>321</sup> Amnèsia postrance. Li donem l'opció a ella de decidir tornar o no.

<sup>322</sup> Incongruència que denota un comportament de defensa o emmascarador.

<sup>323</sup> Aplico la metàfora del ludòpata amb la intenció de modificar la creença negativa que en David té envers el seu company. Amb la creença es desculpabilitza la conducta d'en Sergi.

<sup>324</sup> Pregunta oberta introductòria.

<sup>325</sup> Ja comença a dubtar de les informacions de la mare i comença a veure al pare d'una altra manera.

<sup>326</sup> Empro una ancla referent a la metàfora de les motxilles. En David em diu, utilitzant l'ancla, que la seva mare no deixa de posar-se en els seus assumptes i si ell li ho comenta ella nega fer-ho. La situació que viu en David no afavoreix la nostra intervenció. Ell compren la situació i ha après a protegir-se força, però això no fa que la situació que viu a casa canviï i a ell això el fa sentir malament.

<sup>327</sup> Pretenc que en David es posi al lloc de la seva mare. Desculpabilitzem la conducta de la Mireia envers el seu fill

sembla que el nostre tren no hauria de ser-hi. Que cadascú condueix la seva màquina<sup>328</sup> i no la pot compartir, potser sí que poden marxar dos trens en paral·lel però mai un dins de l'altre o a sobre. Ell em diu que és cert que cadascú condueix el seu i que si ell escrivís el llibre no li posaria pas aquest títol. Li dic que jo, sovint, penso en el meu tren i no m'és gens fàcil. Ell somriu i em diu que a ell li passa el mateix però que quan hi pensa una estona, l'ajuda a descobrir moltes coses<sup>329</sup>. No vol parlar més del tema, mostra resistència i desvia la conversa. Demana per jugar a un joc, i li respectem. Quan acabem quedem amb un dia, i ens acomiadem.

### **Entrevista n°22: sessió setzena David**

Li dic a en David que veig que ha anat a la perruqueria i que li queda molt bé. Es mostra content. Em diu que em vol explicar una cosa. Li demano on vol anar. Ens assentem i m'explica que ha descobert que si ell renta els plats els seus pares estan contents i el deixen sortir amb els amics. Però si no els renta no el deixen sortir. Diu que ell creu que això és xantatge perquè li estan dient (amb els fets) que si no renta els plats no podrà sortir. Li demano si a en David li costa molt rentar els plats, ja que em sembla, que potser podria pensar en l'ara i el després<sup>330</sup>. Em diu que quan n'hi ha d'acumulats sí que li costa. M'explica que un amic seu n'ha fet una de molt grossa. Li va demanar que l'ajudés a vendre números i en David ho va fer. Els va vendre a 200 ptes. perquè el seu amic li ho va dir. Però en realitat valien 100 i el seu amic s'ha quedat els diners. En David diu que ell se sent culpable d'haver venut els números més cars a la gent i del fet que aquest noi s'ha comprat xocolata per fer porros amb els diners aconseguits. Li dic que en David si quan va vendre els números a 200 ptes. sabia que en realitat valien 100. Diu que no. Li explico que s'imagini<sup>331</sup> que per exemple jo un dia vaig en cotxe i veig una dona gran que em cau fatal i que comença a travessar el carrer i jo penso ara accelero i l'atropello expressament, i ho faig. O per exemple, que un dia vaig en cotxe i creua una dona gran sense mirar i l'atropello sense voler. Quina diferència hi ha? Diu que el primer cop ho he fet intencionadament i la segona no. Clar! El primer era culpable, i la segona no<sup>332</sup>. Canviem de tema<sup>333</sup>. Parlem de bandes juvenils. Li explico una banda de Figueres que ha apallissat un noi perquè és català. En David diu que no hi ha dret, que són uns "xulos" que es creuen els millors i en realitat no ho són. Li demano perquè li sembla que ho fan. Em diu perquè així se senten importants. Li dic que té raó, que segurament necessiten fer-ho per sentir-se millor però que en el fons no deuen estar gairebé amb ells mateixos<sup>334</sup>. Li dic que hauria de parlar amb ell seriosament. Li explico que he estat parlant amb integrants de la UNPP i que si ell vol ens pot ajudar en una cosa. Li poso la mà a la espatlla<sup>335</sup>. Em diu que en el que faci falta (somriu). Li explico que ja sabem que en Sergi, molt sovint el fa enfadar. Ell diu que sí i m'explica baralles que han tingut. Li dic que ja sé que això que li demanaré no es fa gaire fàcil<sup>336</sup>, perquè ningú és de pedra, i costa aguantar-se. Però que en Sergi s'ho està passant força malament i que em sembla que quan vol parlar amb en David no pot fer-ho d'una altra manera que no sigui provocant-lo. Li dic que en David ens ajudaria molt si no li seguís el joc i intentés calmar-lo, no li fes cas. Em diu que sí. Li dono les gràcies. En David diu que si la seva mare fos com ella ell aniria molt millor per la vida. Li diem que ella, sovint s'ha barallat amb la seva mare i que les mares moltes vegades són "més putes que les gallines" però que se n'ha

<sup>328</sup> A partir de la metàfora del tren (ja explicada anteriorment a en David) enviem el missatge que cadascú és el responsable de la pròpia vida

<sup>329</sup> Intento que en David em parli del seu tren però hi ha molta resistència. Opto per no insistir ja que no seria positiu de cares a la nostra intervenció.

<sup>330</sup> Ancla dels calaixos. Presa decisions. Efecte identitat.

<sup>331</sup> Metàfora tipus I: accident. Missatge: és diferent ser culpable que causant d'una situació.

<sup>332</sup> Es pretén modificar la creença *jo sóc culpable i jo no sóc un bon amic si no faig el que em mana el meu amic*.

<sup>333</sup> Amnèsia postrance.

<sup>334</sup> La diferència entre el SER i el FER.

<sup>335</sup> Saturació de canals d'informació, per abaixar la resistència.

<sup>336</sup> Despertar la curiositat.

adonat que per molt que pensi que li agradaria que fos diferent, la seva mare és aquesta i no la pot canviar<sup>337</sup>. L'únic que pot fer es posar portes i protegir-se<sup>338</sup>. En David diu que ell tampoc pot canviar a la seva mare. En David em diu que feia temps que no parlàvem tant com avui. Li dic que a mi m'agrada molt parlar amb ell i que ja sap que els divendres pot parlar amb mi l'estona que vulgui. Em diu que ja ho sap, però que la veritat és que, últimament no en tenia gaire ganes. Acompasso. Anem una estona a l'ordinador. Li dic que si li sembla bé havíem pensat que el proper dia podríem tornar a passar aquells jocs del principi perquè ja fa temps. Ell diu que sí entusiasmat.

### **Entrevista n°23: sessió dissetena David**

El vaig a buscar. Li dic que ens hi estarem entre una hora i mitja i dues hores. Entrem al despatx i preparam les coses per fer el DN-CAS. Se'l veu molt entusiasmat per fer-ho.

#### **- 1a part:**

##### **Planificació: (121)**

- **Aparellant números:** les estratègies utilitzades són: ha mirat els primers dos dígit de cada nombre posant el dit sobre el nombre i intentant trobar el seu corresponent; en algun moment ha verbalitzat els nombres, i quan no els trobava mirava atentament tota la fila en totes direccions per trobar el corresponent. Es nota que és molt exigent amb ell mateix i que això el condiciona.
- **Codis establerts:** en el primer ítem se n'adona que està en columnes i ho fa així ràpidament i quasi emplena totes les opcions. En canvi en el segon ítem, també se n'adona que estan en diagonal immediatament i fa primer les A, després B, i després C... de manera ràpida.
- **Connexions:** al principi diu que és com aquell joc d'anar unint números i que en surt un dibuix. En el primer a fer diu que hi ha sortit una balena. I intenta al final buscar a què s'assembla el dibuix. En el tercer diu que no s'assembla en res i jo li dic que és cert que em sembla que les persones que van fer això no hi van pensar en què es podia fer un dibuix i per això no en surt cap.

##### **Simultani: (127)**

- **Matrius no verbals:** aquest va tenint molt d'èxit i se'l veu molt segur del que va dient, però de totes maneres se li nota que té por d'equivocar-se, però malgrat en algun moment veu que s'ha equivocat a la següent no abaixa "l'actitud", no llença la tovallola sinó que intenta encara fixar-s'hi més.
- **Relacions verbo-espacials:** en aquest subtest tot i que, arriba amb encerts i errors fins al final, se'l veu més nerviosa que en l'anterior per dir la resposta correcta.
- **Memòria de figures:** en aquest destaquem el fet que quan van sortint les diferents làmines ell n'intenta buscar una imatge i per exemple diu: un rellotge, una creu, un rombe... mentre està mirant la figura. I suposo que això l'ajuda després a recordar i poder identificar la figura.

Fem un descans d'uns vint minuts, i juguem a diferents coses.

<sup>337</sup> L'ajudem a acceptar la situació tal com és.

<sup>338</sup> A partir d'una metàfora de segon grau s'envia el missatge a en David que la seva mare és la que és i no es pot canviar. Es desculpabilitza en David i s'envien les contracreences *que la meua mare sigui així no vol dir que jo sigui un mal fill i jo sóc capaç de protegir-me.*

- **2a part:**Atenció: (117)

- Atenció expressiva: no té cap mena de problema per resoldre-ho correctament i amb rapidesa.
- Detecció de números: en el primer ítem fa una escanejada general de la línia i els troba a cop d'ull. En canvi, en el segon ítem sospira en veure el que es tracta de fer i ja es comença a neguitejar (mou cames, salta cadira...), tot i que va fent a un bon ritme.
- Atenció receptiva: en el primer ítem se' l veu distes i va fent però amb menys rapidesa que en d'altres anteriors, però va fent. Igualment en el segon.

Seqüencial: (108)

- Sèrie de paraules: jo quan repeteixo aquestes paraules mantinc la mirada fixa al paper i en algun moment que aixeco la mirada veig que ell té els ulls fixats enlaire per anar recordant, i també em dona la sensació que compta amb els dits les paraules que surten (tot i que, em sembla que això despista força). Normalment les errades que comet són per inversió de l'ordre de les paraules, o perquè confon alguna vocal per exemple: diu *mel* quan és *mal*.
- Repetició de frases: segueix el mateix perfil que l'anterior.
- Frase - pregunta: ídem anteriors.

Li explico que ara venen unes mini vacances i que en principi ens veurem d'aquí dos setmanes, i que espero que tingui bones festes. Però que si vol d'aquí una estona li explicaré com han anat. Li expliquem amb la metàfora de la taula<sup>339</sup> que tot ha anat molt bé, i com n'ha millorat. Està content perquè li han explicat que són molt bons però és com si no s'ho cregués del tot i encara volgués exigir-se unes puntuacions més altes<sup>340</sup>.

**DESENLLAÇ DEL CAS.**

Després de les vacances es va incorporar a l'institut, repetint curs, i no va tenir cap tipus de problema de comportament ni tampoc a nivell acadèmic. A casa, les coses van anar canviant, sobretot en la manera com ell interpretava les situacions, i així se'n podia defensar i protegir.

Actualment sabem que les coses continuen així, i que en David es sent més segur amb ell mateix per afrontar les diferents situacions, i amb una identitat personal positiva.

---

<sup>339</sup> Ja explicada amb anterioritat.

<sup>340</sup> Nivell exigència molt elevat.

***ANNEX NÚM. 6***

***Caràtules DN-CAS de la mostra d'intervenció  
cognitiva.***

# Cognitive Assessment System



## Registre de Resultats Jack A. Naglieri J.P. Das

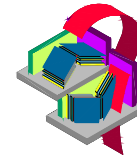
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				19
140				18
135				17
130				16
125				15
120				14
115				13
110				12
105				11
100				10
95				9
90				8
85				7
80				6
75				5
70				4
65				3
60				2
55				1
50				
45				
40				

# Cognitive Assessment System



## Registre de Resultats Jack A. Naglieri J.P. Das

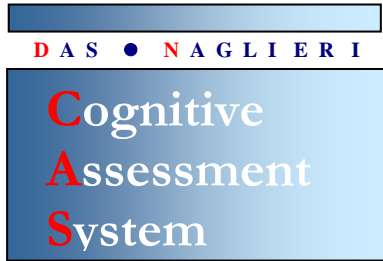
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				19
140				18
135				17
130				16
125				15
120				14
115				13
110				12
105				11
100				10
95				9
90				8
85				7
80				6
75				5
70				4
65				3
60				2
55				1
50				
45				
40				





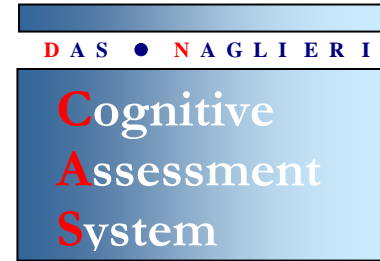
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

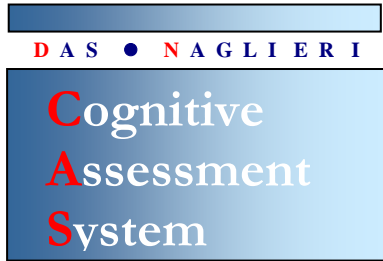
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				





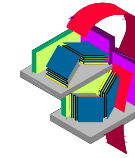
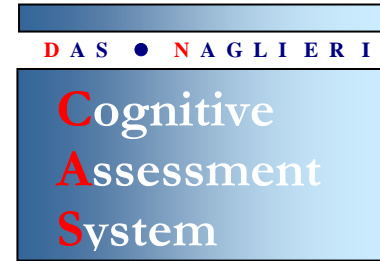
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

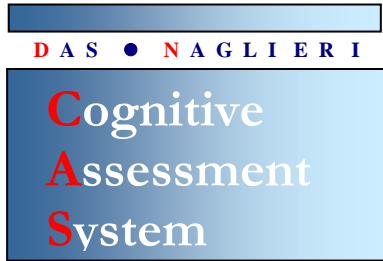
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				





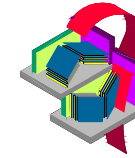
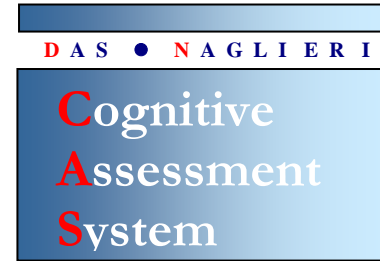
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

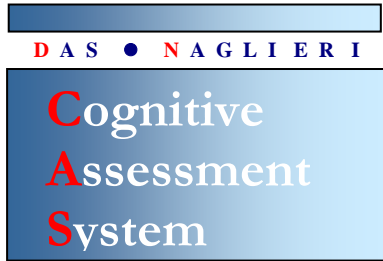
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





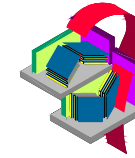
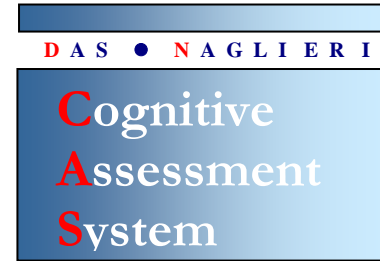
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

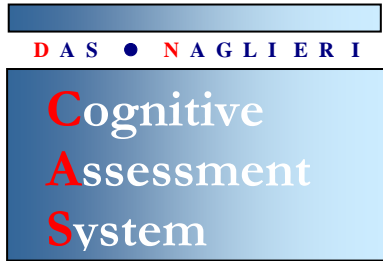
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





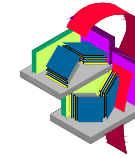
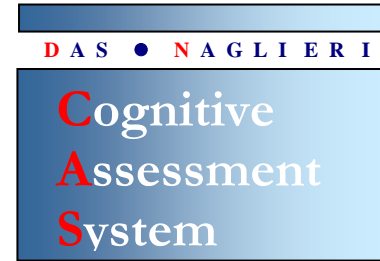
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

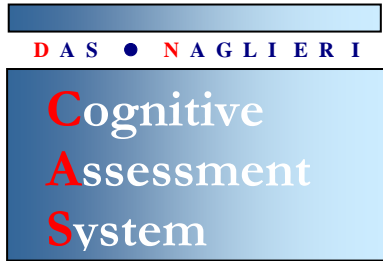
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				





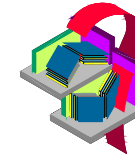
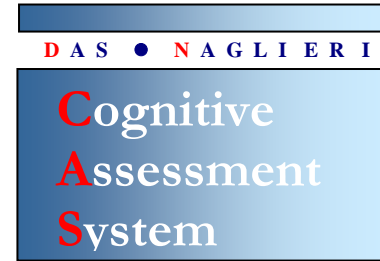
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				



**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

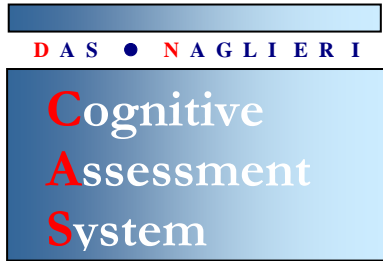
CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				





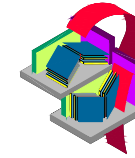
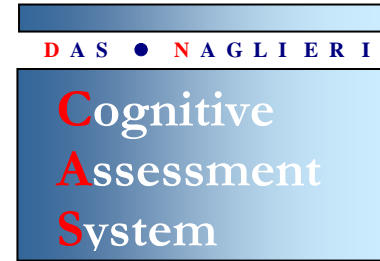
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança	Alt					
Intervals (Apèndix B)	Baix					

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				



**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

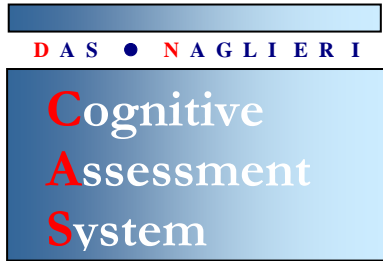
CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança	Alt					
Intervals (Apèndix B)	Baix					

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				





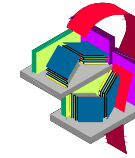
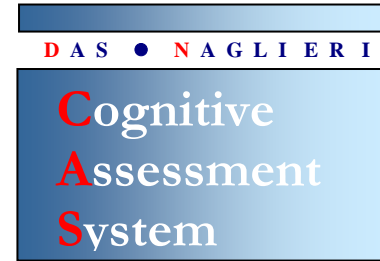
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

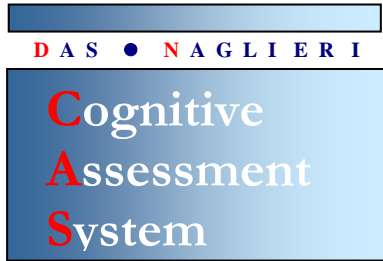
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40







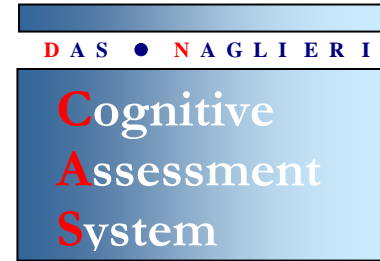
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				



**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

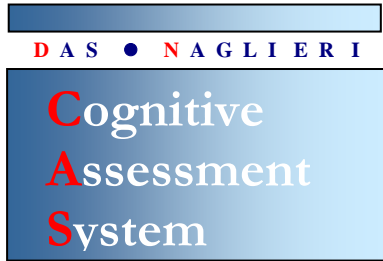
CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				





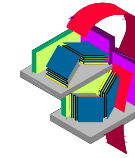
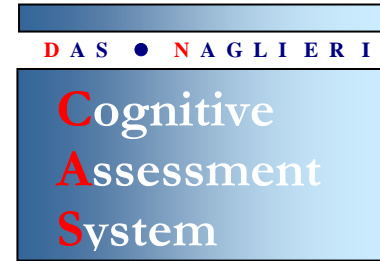
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

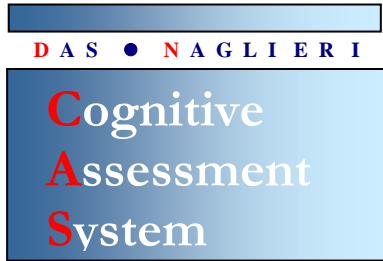
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160				
155				
150				
145				
140				
135				
130				
125				
120				
115				
110				
105				
100				
95				
90				
85				
80				
75				
70				
65				
60				
55				
50				
45				
40				





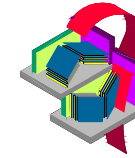
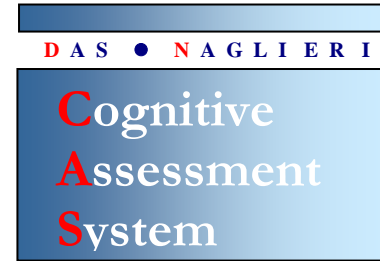
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

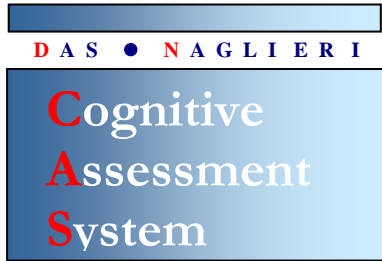
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





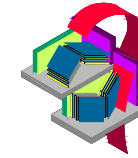
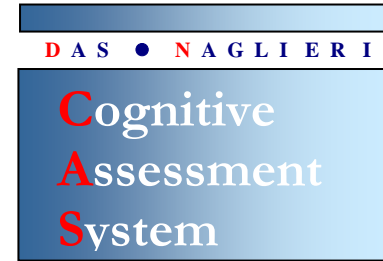
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

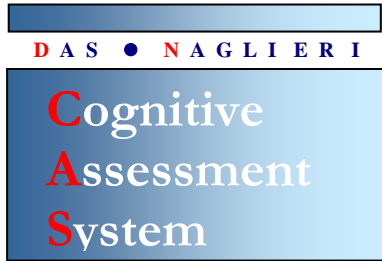
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





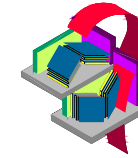
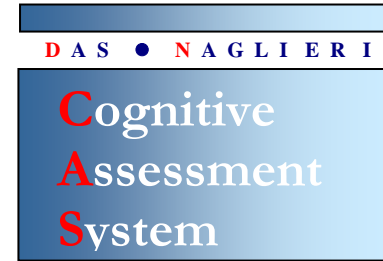
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

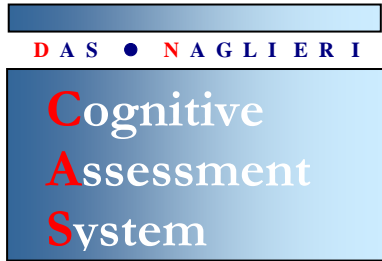
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





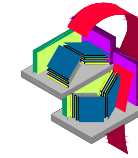
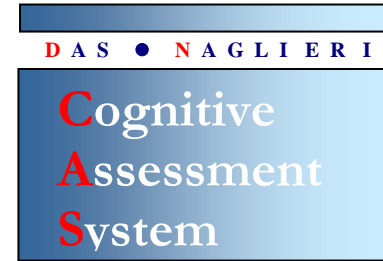
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

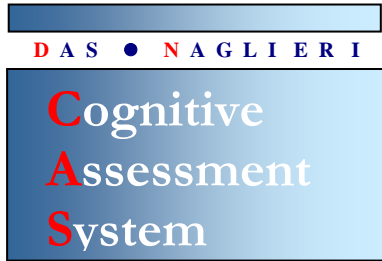
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





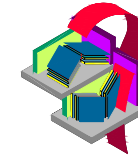
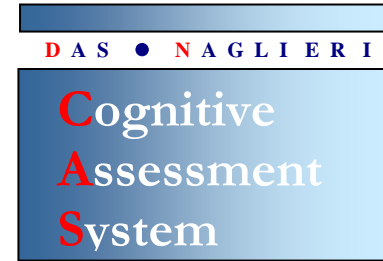
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

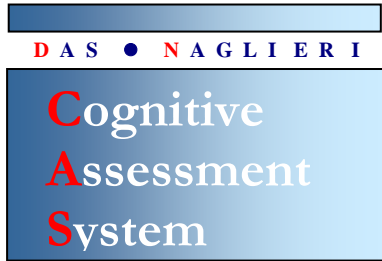
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





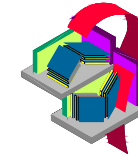
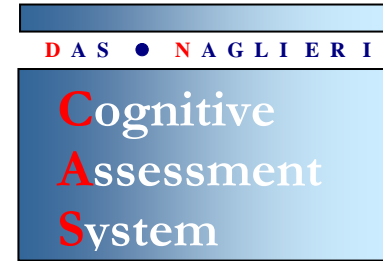
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

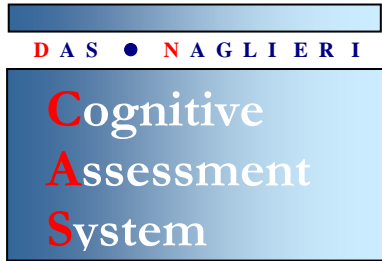
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40







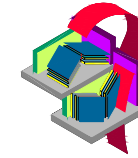
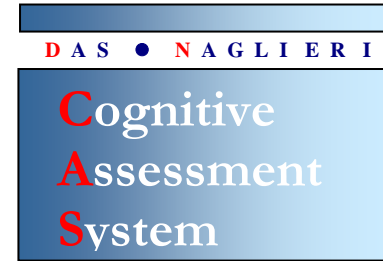
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

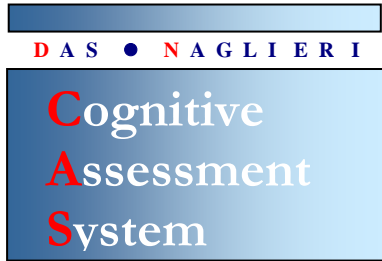
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





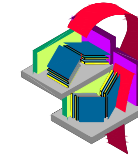
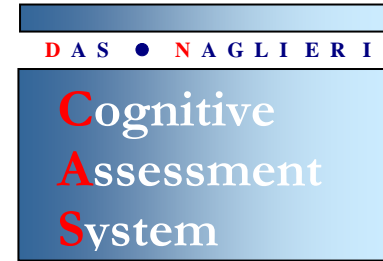
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

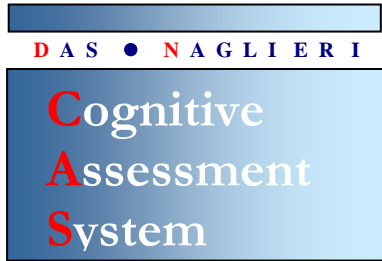
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





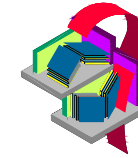
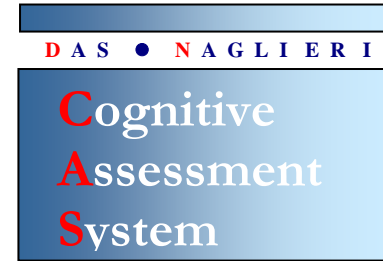
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

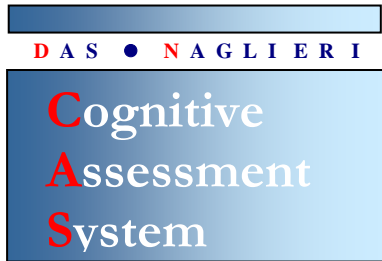
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





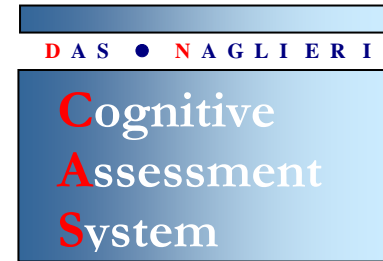
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

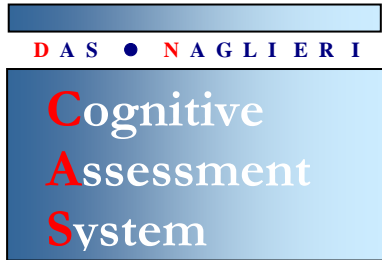
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





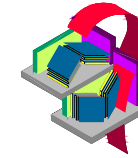
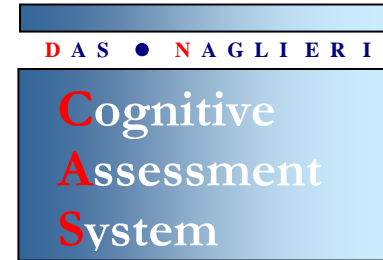
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

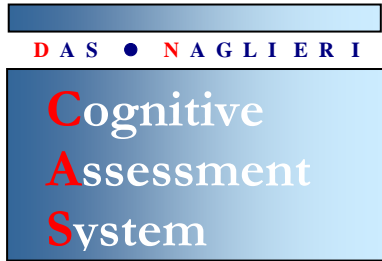
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





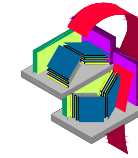
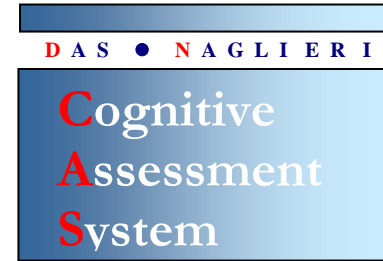
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

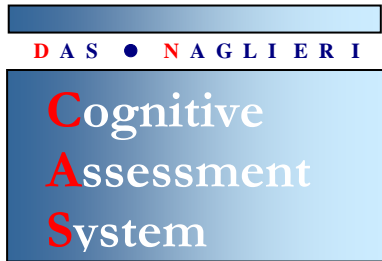
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





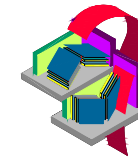
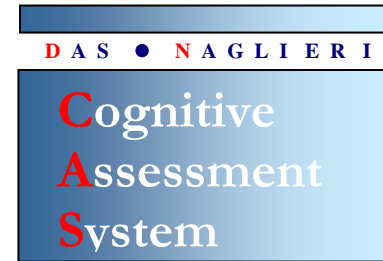
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

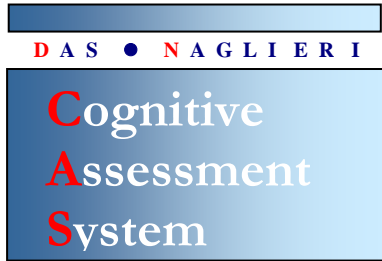
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





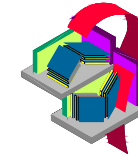
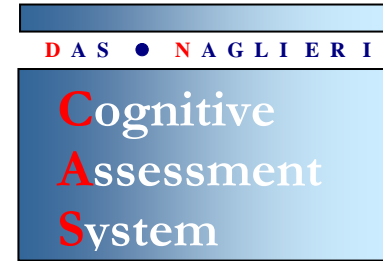
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

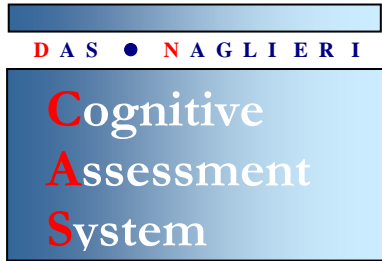
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40







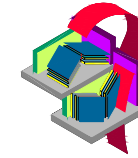
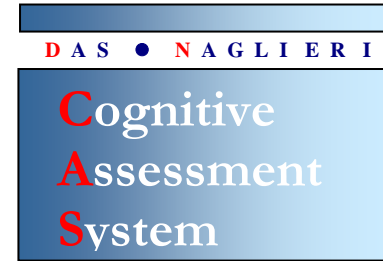
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

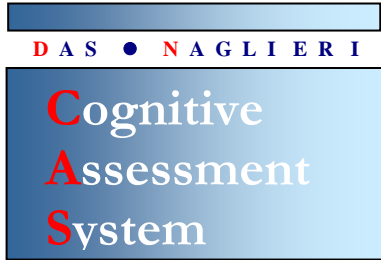
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



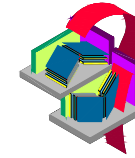
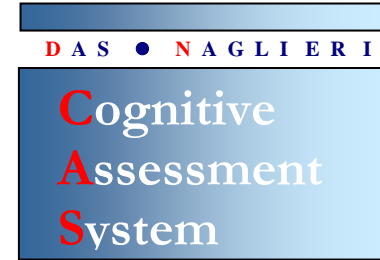
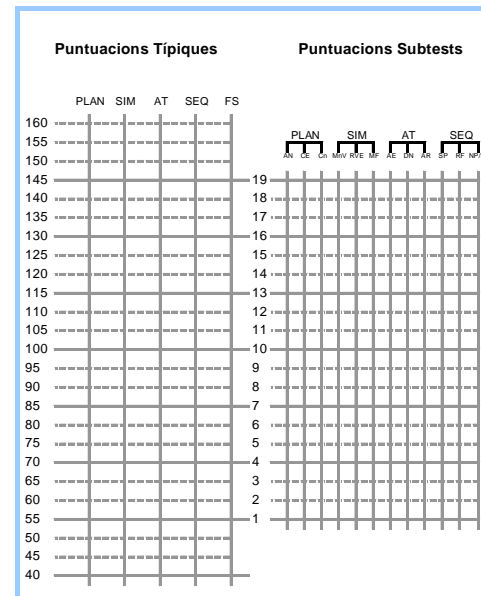


Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

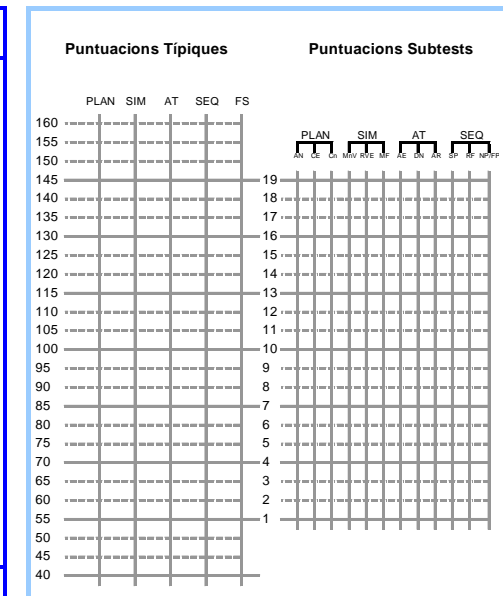


Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					



Cognitive Assessment System

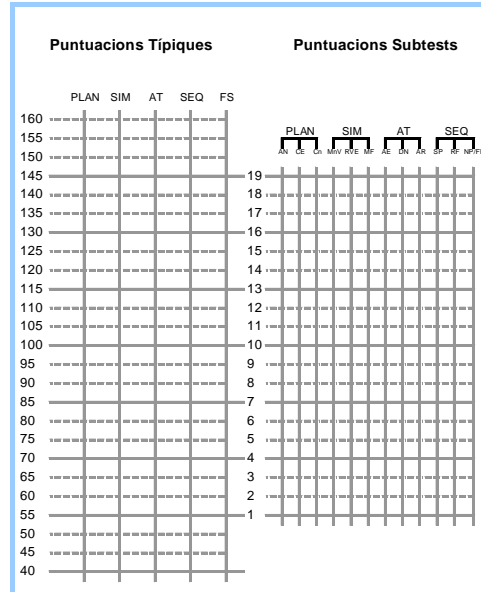


Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

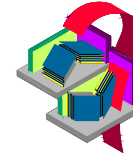
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

Registre de Resultats  
 Jack A. Naglieri J.P. Das

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					



Cognitive Assessment System

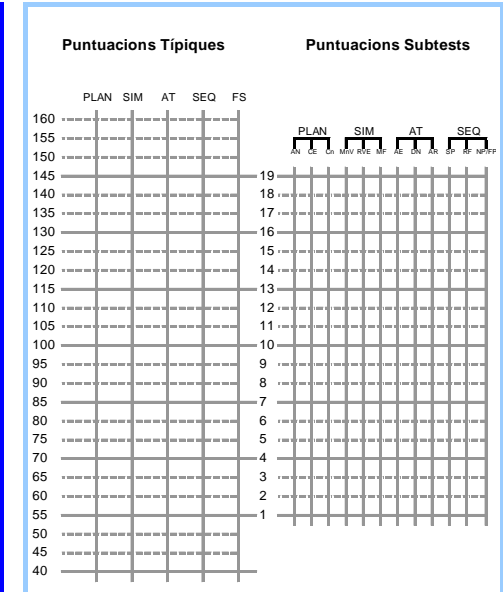


Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

Registre de Resultats  
 Jack A. Naglieri J.P. Das

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					



# Cognitive Assessment System

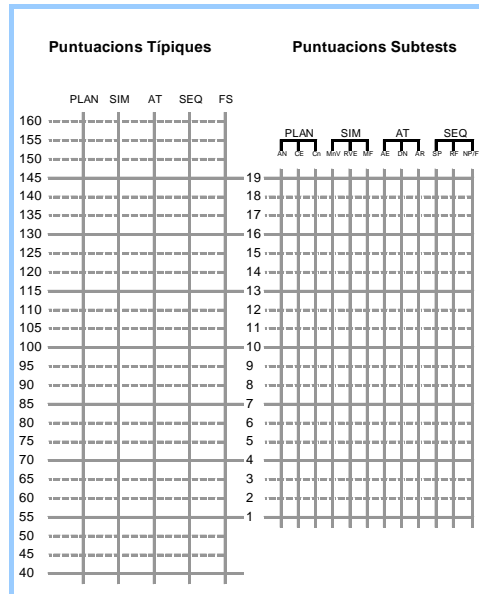


## Registre de Resultats Jack A. Naglieri J.P. Das

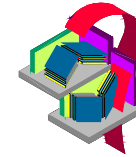
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					



# Cognitive Assessment System

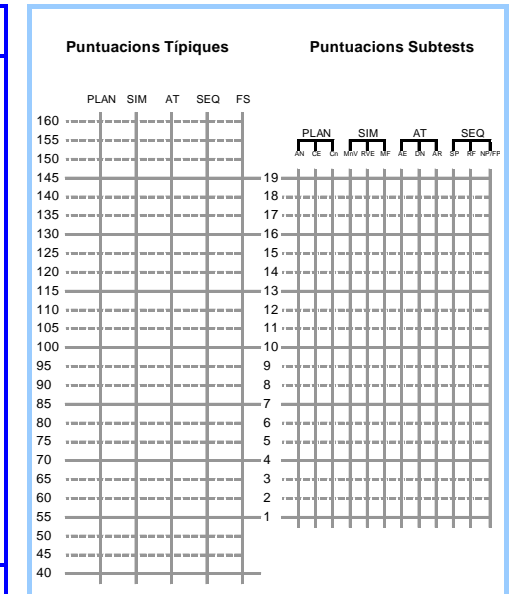


## Registre de Resultats Jack A. Naglieri J.P. Das

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					



# Cognitive Assessment System

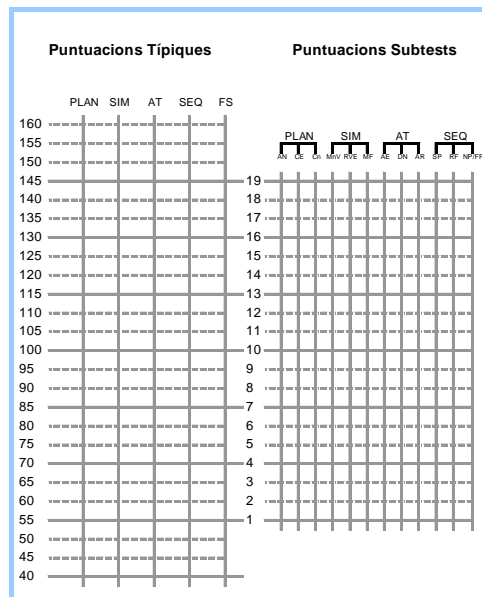


Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

## Registre de Resultats Jack A. Naglieri J.P. Das

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					



# Cognitive Assessment System

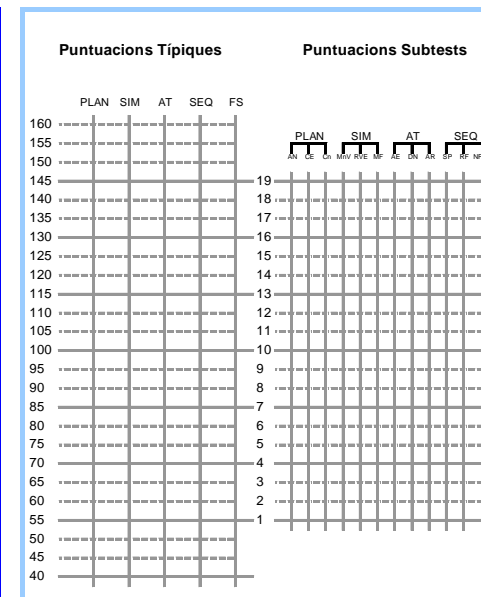


Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

## Registre de Resultats Jack A. Naglieri J.P. Das

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					



***ANNEX NÚM. 7***  
***Recursos de comunicació indirecta***



### 1. Acompassament:

...L'Anna és una noia de 16 anys que consulta per anorèxia. En una entrevista, la mare de l'Anna ens diu: "... la meva filla és molt i molt mentidera i tossuda; sempre vol tenir la raó i no dubta en enxufar-nos alguna mentida quan li convé..." El seu to és de ràbia, de rebutg, d'indignació,... Acceptem les seves paraules, tant verbalment com gestualment; li diem: "Clar, vostè es deu sentir com enganyada quan s'adona que l'Anna li està dient el contrari del que pensa, del que ha fet, del que creu, etc.... Vostè segur que pensa que l'Anna vol tenir sempre la raó i que no admet que es pot equivocar... De ben segur que l'actitud de l'Anna la fa sentir molt malament..." La mare assenteix amb el cap, abaixa la mirada, se li neguen els ulls... La mare diu: "Tampoc menja gaire...."....

### 2. Focus preocupació vs focus conversa

"Només d'arribar, s'asseu a la cadira i diu que fa panxa. Vaig arreglant els papers que hi ha sobre la taula i ella comença a parlar dels seus pares; els acusa de deixar-la amb l'àvia cada diumenge; diu que ells volen anar sempre a dinar a fora amb els seus amics i ella ha d'anar amb l'àvia... Anem acceptant el que diu. Després explica que la seva mare li diu "monstre" i que són els seus pares els que tenen la culpa d'haver-la fet repetir un curs i haver perdut totes les amigues. Parlem del concepte de culpabilitat - intencionalitat. Calla i canvia de tema. Diu que fa panxa i que es veu gorda. Li dic què vol dir quan diu que fa panxa i respon: "Sento un pès a la panxa". Li diem: "Així, sents que fas panxa o veus que fas panxa?". Ella respon: "No, no, sento que faig panxa..."

### 3. Formulacions hipotètiques

"... diu que ella voldria continuar vivint amb el seu marit però que cada un dormís a una habitació diferent... Li pregunto si creu que és això el que vol també el seu marit... Es queda pensativa... silenci... diu que no....que ell no ho acceptaria mai... Diu que no sap com fer-ho però que del que si està segura és que ella no l'estima... que han canviat molt les coses i no vol la relació que té... Li demano si creu que ella sap segur el que vol... calla, pensa... silenci... Aixeca el cap i em mira... diu que no... que no ho sap... Li dic que altres parelles, en la seva situació, els ha anat molt bé una separació temporal, però que pot ser no és el cas, pot ser ho pot considerar una bestiesa... Ella em talla, diu: No, no, no és cap bestiesa... em sembla que podria anar bé,... sí, ara estic tan agobiada i el meu marit també, que no podem pensar ni l'un ni l'altre... S'aixeca de la cadira per pròpia iniciativa i em demana si podrà tornar..."

### 4. Hipnosi

" ... comença a plorar... li poso la mà al genoll i apreto suaument... em mira... deixa de plorar... li dic: "Jaume, em sembla que és com si davant teu hi tinguessis una gran foscor..." Em diu que sí. Li demano que tanqui els ulls i que miri cap al



seu interior... li parlo amb veu suau i li dic tot el que va sentint en aquell moment... Tanca els ulls, respira més profundament... Li demano que visualitzi, que doni un cos a aquesta foscor... Em diu que és com una finestra tapiada amb unes pedres de color negre... li dic que molt bé, que ho entenc perfectament... Li pregunto si sap què hi ha dins de l'habitació que veu... em diu: "El meu present, aquesta situació horrorosa que no em deixa viure: la meva ex-dona, la meva feina, els meus pares,...." Li demano que pensi que hi pot haver darrera de la finestra tapiada. Em diu: " res, res de res..., ara que , no sé,... dubta... bé, potser és que no ho puc veure..." Li suggereixo que amb un martell compressor podria tirar a terra la paret... S'espanta; premo el seu braç amb la meva mà i li dic que no ho farà sol, queestic allà amb ell per ajudar-lo... Es relaxa...Amb veu molt lenta i pausada li suggereixo que sent ja el soroll del martell compressor i que es comencen a veure els primers forats a la finestra, uns forats que de mica en mica, es van fent grans i més grans... es va relaxant i respira més profundament.... Li dic que ja no queda gairebé paret i li pregunto què veu al fons... Somriu... molt i molt tranquil diu que veu el paisatge que veia des de la seva casa de Galícia". Li pregunto si sap quina hora és...

### 5. Locució introductòria

Mirin. Ara el que els explicarem pot ser els semblarà il·lògic i sense sentit... Mirin, nosaltres els hi explicarem però vostès mateixos si els sembla quelcom estrany, il·lògic, gens raonable i no els convenç gens... vostès mateixos... no facin cas del que els hàgim dit... A vegades pensem que controlant els nens faran allò que nosaltres volem; mirin, nosaltres pensem que no és així... De qui depèn fer o no fer els deures?... De qui depèn menjar o no menjar?..."

### 6. Preguntes:

- a. Oberta: "Ens podria explicar una mica la història clínica de la seva filla?"
- b. Emmascarada: "Sap què passa, que moltes vegades quan renyem els nostres fills ens sentim impotents i després, culpables d'haver-los escridassat tant...".. silenci.... La mare diu: "Sí, hi tant. Moltes vegades penso, Ester, t'has passat, però ja ho he fet..."
- c. Indirecta: " Mira, ara et preguntaré una cosa però si no vols no la contestis, quan el professor diu el teu nom demanant-te que llegeixis pot ser sents com una força dins teu que t'ho impedeix i comences a tremolar?... Si, si, és així..."

### 7. Prescripció del símptoma:

"Mira, segura que no tens mai gana quan veus un plat de menjar... La Inès afirma gestualment amb el cap... Li continuem dient: "Saps què? El millor que pots fer és només menjar si et ve bé; ara és com el que li passa a una persona que se li ha mort algú estimat... sent molta angoixa i es com un tap que no la deixa menjar... Si posem menjar a sobre el tap, creus que és un bona solució?" Diu que no, que encara farà nosa aquell menjar i la persona es trobarà pitjor. Li diem que i tant,

que és ben bé així com diu ella... Per tant, li diem que si no té gana, que no mengi... quan li vingui la gana, voldrà dir que el tap es va destapant i podrà anar menjant una mica més, però sempre quan ella vulgui i sense esforçar-se gens". Després d'això diu: Però he de menjar o no he de menjar? Li diem que escolti el seu tap i després decideixi..."

### 8. Silencis:

Ve el pare tot sol, per pròpia iniciativa. Em diu que el seu fill està molt bé i que ell també se sent molt millor. Se'l veu tranquil. S'assenta a la cadira. Somric... Ell em mira i també somriu... silenci... Em diu que no sap si anar-se'n una temporada a Galícia per canviar d'aires... silenci... el miro però no li dic res... aguento la mirada... ell somriu i diu que li han ofert una feina de venedor de productes de Galícia... Li dic que deu estar molt content... diu que si però que no sap si anar-se'n... Em mira com si esperés una resposta... silenci... després diu que pensa que un canvi d'aires li anirà bé i que el seu fill hi està d'acord... Ho diu decidit, com si acabés de prendre la decisió... Assenteixo amb el cap i li pregunto com està la seva filla. Em diu que viu amb la mare i que la veu cada setmana... Diu que la seva filla també entendrà que estigui fora una temporada i que ja la trucarà sovint... silenci... Respira profundament, posa les mans als seus genolls i s'aixeca... em dóna la mà i s'acomiada fins d'aquí uns mesos..."

### 9. Metàfores:

#### ▪ El tigre:

"...Hi havia una vegada un tigre petit, anomenat el Tigret, que sempre tenia molta i molta por..." Un dia, cansat de que els seus companys se'n burlessin se'n va anar a passeig per la selva. Tot descansat a la ombra d'un arbre, se li va aparèixer un mag i li va preguntar què li passava. El Tigret li va dir que sempre tenia por i que ell no en volia tenir. El mag li va proposar un tracte: "tu busca la por, porta-me-la i jo la faré desaparèixer per sempre". El Tigret, tot animat, es va posar a buscar la por. Busca que buscaràs, la va buscar darrera els arbres, en mig de la foscor, a l'escola, a casa,... Al cap d'una setmana va arribar la data convinguda amb el mag. El Tigret va anar a la cita tot moix. Quan es va aparèixer el mag li va dir: "Ho sento. He buscat la por però no l'he trobada". El mag li va dir: "Vols dir que pots trobar ocells al fons del mar?" El Tigret, perplex, li diu que no. El mag continua: "Vols dir que trobaràs peixos volant pel cel?. El Tigret, pensatiu, li diu: "Em vols dir que he buscat la por allà on no la puc trobar?. EL mag li va contestar amb un somriure... EL Tigret va dir: "És clar, la he buscada a fora i potser la por és a dins, a dins meu, és clar!!! El mag li va dir que mirés en el seu interior si la trobava, el Tigret ho va fer, es va espantar una mica quan la va trobar; el mag li va dir que, si ell volia, podia agafar la por, embolicar-la ben embolicada i llençar-la ben lluny a fora del seu cos... El Tigret, es va concentrar; va veure la por, la va veure ben embolicada i , amb un cop sec, la va llençar ben lluny, ben lluny.... Alhora li va dir que no permetria mai més que tornés a entrar a casa seva..." David, m'han dit que t'agrada jugar a futbol, en quin equip jugues ?

**Missatge:** la por està dins nostre, i no en coses de fora. I la podem canviar.

- Calaixos:

(...)La Judith li demana si ha sentit mai la frase: “el cap em diu una cosa però el cor me’n diu una altra”. Ell diu que sí. La Judith li diu que sovint ens demanen coses diferents. La Judith agafa uns fulls i dibuixa una calaixera, li diu que fa uns dibuixos una mica “patateros” i que a veure si sap què és. Ell riu i de seguida diu que són uns calaixos i li diem que molt bé que és el que la Judith pretenia dibuixar. La Judith li explica que les persones és com si dins nostre tinguéssim una calaixera amb aquests calaixos (1er calaix HAS DE..., 2on calaix VULL..., 3er calaix M’AGRADA... ), i els anem emplenant amb allò que fem, creiem i ens diuen. Li pregunta quin calaix creu que té més ple. I ell respon que ell té plens el segon i el tercer calaix; que moltes vegades la seva mare li diu que ha de fer una cosa i ell no vol perquè no li agrada. La Judith li diu que el primer calaix, normalment, ens l’emplenen els altres i li explica la metàfora del mosso i del nen petit . Ara imagina't que, no sé, si t'ha passat mai però jo ho crec.. que és com si dins nostre hi hagués un mosso que va dient que has de... però alhora també hi ha un nen petit li diu que m'agrada.... i clar, què passa? Doncs que el mosso i el nen es barallaran i en David es trobarà com entremig i potser si només escolta a un i a l'altre no llavors es sentirà malament per l'altre, i clar què pot fer en David? A mi em sembla que si no hi fa alguna cosa és allò de *dos es barallaven i el tercer va rebre*, i què et sembla David qui els pot aturar i pensar què és el que realment vol tenint en compte què passarà després?. La Judith li diu que sempre hem d’omplir el segon calaix si volem estar bé. Li diu que el temps passa i sempre hi ha un ara i automàticament un després i que si sempre fem el que ens agrada sense pensar en el després podem fer-nos mal (...)

**Missatge:** només ens sentirem bé quan triem lliurement i per tant, quan volem fer les coses realment. És important decidir en el *vull*.

- Mosso:

(...) Agafo un paper, i li dic que a vegades nosaltres tenim dins nostre com varies veus. Una que ens va dient les coses que *hem de fer*, i que semblen que siguin les correctes. És com si fos un mosso (mentre el dibuixo). Per l'altra costat tenim una veu que ens va dient les coses que ens *agraden* en el moment sense pensar gaire. És com si fos un nen petit (mentre el dibuixo). Però clar, saps què passa que si escoltem a un estem intransquil perquè potser allò no ho volem fer, però clar també si escoltem l'altra perquè potser si penséssim amb el després allò ja no ens agradaria, i no ho fariem. I clar què passa, que la nostra veu vertadera està entremig, i si fa el que diu un o el que diu l'altra no es sent feliç, perquè es sent com si un l'estirés d'un costat i l'altre de l'altre. Què et sembla, com ho podria fer perquè ell es sentís feliç? No diu res. No sé, potser m'equivoco però em sembla que potser escoltar però després triar ell el que vol fer en funció del que passarà després i del que el farà sentir millor. I potser no és cap de les coses que li diuen les veuetes. Canvi de tema.

**Missatge:** només ens sentirem bé quan triem lliurement i per tant, quan volem fer les coses realment. És important decidir en el *vull*.

- Motxilles:

(...) Li dic si mai ha anat d'excursió. Ell diu que sí. Doncs imagina't que hi vas amb tota la família. I quan arribeu amb cotxe com que els nens tenien tantes ganes d'arribar al cim, surten pitant del cotxe agafant les seves motxilles i comencen a pujar. Vosaltres aneu amb més tranquil·litat però us adoneu que s'han deixat els abrics al cotxe, i els agafes per si de cas després tenen fred. Però clar, com que estan molt endavant i no els atrapeu no els hi pots donar. Així que vas ven carregat. Quan arribeu a dalt, ells estan esperant, i tu els hi dius que perquè no han agafat els abrics que es constiparan i que a més has hagut d'anar ben carregat, ells et diuen que no tenen fred que ja estan bé, i que no els volen. Què creus t'ha servit d'alguna cosa carregar en la teva motxilla coses dels altres? Diu que no amb el cap. És cert, però potser només per agafar una enrabiada i anar més cansat. A vegades portem coses en les nostres motxilles que són dels altres. Canvi de tema.

**Missatge:** cadascú té les seves responsabilitats, deures, obligacions... i aquestes només depenen d'un mateix.

- Pluja:

(...) Ara imagina't que quan sortim ara de l'hospital està plovent moltíssim. Mirem als núvols i li diem vull que paris de ploure. Creus que ens faran cas? Ell somrient diu que no. Clar, perquè que plougui o no està a les mans dels núvols i no a les nostres. Però clar, nosaltres no ens volem mullar. I així què és el que està a les nostres mans. Ell diu que agafar un paraigües. Molt bé, i si no en tenim. Doncs buscar altres maneres: un mocador al cap, etc... Li dic que molt bé, que té tota la raó, això si que depèn de nosaltres.

**Missatge:** només podem incidir en les coses que depenen de nosaltres exclusivament.

- Excursió:

(...) Li dic que és cert, però ara imagina't que durant tota la setmana heu estat pensant de fer una excursió el diumenge amb tota la colla, i esteu tots molt il·lusionats. Però resulta que arriba el diumenge i està plovent a vots i a barrals. Us comenceu a trucar, i no sabeu què fer. Què creus? Depèn de vosaltres que pari de ploure? Ell diu que no, clar. Però què és el que podeu fer? Ell diu canviar de plans i fer una altra cosa. Assenteixo, i canviem de tema.

**Missatge:** només podem incidir en les coses que depenen de nosaltres exclusivament, i canviar l'estratègia a fer.

- Enfadar-se:

(...) Li dic que si vol provi de fer-me enfadar. S'arronsa i diu que no, com si li fes cosa. Li dic que no passa res que ja li dono el permís per fer-me enfadar fent el que ella vulgui: dient paraules malsonants, picant-me, etc.. Es queda mirant perplexa i diu que no ho sap. L'animo, i al final em tira una cosa. Somric i no faig res, només somriure. Li dic que em sembla que enfadar-me o no enfadar-me només depèn de mi. Només m'enfadaré per mi, i no pel que facin els altres. Canvi de tema.

**Missatge:** enfadar-se depèn d'un mateix no del que facin els altres.

- Accident:

(...) Ara imagina't que un dia vas pel carrer amb cotxe o moto, i veus a una persona pugues a la vorera i l'atropelles. O imagina't que vas un dia també en cotxe o moto i algú travessa la carretera sense mirar i l'atropelles. En els dos casos els atropelles, però hi ha una diferència no? Ella diu que sí, que el primer cop ho fem expressament i en el segon no. Clar, és molt diferent tenir o no la intenció, i quan és que no, no tenim la culpa d'allò que ha passat perquè ho hem fet sense voler. T'agraden els caramels? (...)

**Missatge:** una cosa és ser *causant* i una altra molt diferent ser *culpable*. No som culpables quan fem les coses sense intenció.

- Llibre d'instruccions:

(...) Si, però saps què passa que totes les persones som diferents i no ens podem comparar, nosaltres sempre diem no ojalà els nens naixessin amb un llibre d'instruccions sota al braç que ens digués com tractar-los, què els agrada i què no... però vaja per sort les persones no som cap aparell elèctric com un vídeo. (...)

**Missatge:** ser pares no és gens fàcil, i tots els nens són diferents i per tant, no servei el mateix patró.

- Escola de pares:

(...) li diem que té raó que fer de pares és difícil. I sap què passa? Que des que som vens petits anem a l'escola per aprendre a llegir i escriure, però no hi ha cap escola que ensenyin l'ofici més difícil del món: a ser i fer de pares. I clar, moltes vegades es fa com un ho ha vist, com li surt i com es pot.(..)

**Missatge:** ser pares no és gens fàcil, i es fa com es pot.

- Ferrari:

Li demanem si li agraden els cotxes i ell diu que sí, li demanem el nom d'un cotxe que corri molt i ell diu el ferrari. Li parlem d'algú que s'ha comprat un ferrari que pot anar a 250Km/h però no passa de 100Km/h per por o per qualsevol altre motiu no prem prou el pedal de l'accelerador. En David diu que deu tenir por de tenir un accident. Li diem que en David al cap hi té un ferrari però que per algun motiu no prem prou el pedal de l'accelerador, o potser si que el prem però hi ha alguna cosa que no el deixa abaixar gaire i que si vol, només si ell ho vol, l'ajudarem però no fent de pilot, ell és el pilot i ha de conduir perquè és el seu ferrari i el seu accelerador però si vol nosaltres li farem de copilots durant algun temps fins que ell pugui conduir tot sol a 250Km/h. Ell accepta.

**Missatge:** un pot ser molt intel·ligent però haver-hi altres factors que el condicionen i no el deixen fer amb tranquil·litat: emoció.

- Micos:

(...) Què vol dir per tu que algú sigui intel·ligent?.. No sé... (amb el cap avall) que tregui bones notes... Silenci... que entengui les coses, que faci els deures i cregui. Li dic que jo conec una noia que no feia els deures, no entenia coses, suspenia, i mai feia cas el que li deien... I saps qui és? Jo (em mira sorpresa amb els ulls ben

oberts), i creus que no sóc intel·ligent? Diu que no. Li dic que una vegada vaig anar al Zoo de Barcelona amb una excursió al cole, i vam anar a un lloc on hi havia dues gàbies amb un mono a cadascuna. Estaven fent com un experiment. En una de les gàbies hi havia un cartell que posava **intel·ligent**, i en l'altra posava **tonto**, perquè havien fet unes proves i el primer les havia fet molt millor que el segon. Cada dia els hi donaven menjar a la mateixa hora, i els hi tiraven per dalt la gàbia però el dia que jo hi era, es van quedar els plàtans penjats al sostre i per més que saltaven i volien trepar no ho aconseguien. El que estava a la gàbia de l'intel·ligent començava a està cansat de tant intentar-ho, i l'altre ja feia estona que estava parat i anava mirant. I la gent començava a dir sí que és tonto ni ho intenta! Però de sobte l'altre ja no podia més i aquest el "tonto" va veure que hi havia un pal i el va agafar, i amb aquest tranquil·lament va poder tocar i fer caure els plàtans. Deunido quines peripècies, no? I tu quin creus que era més intel·ligent dels dos? Aquest del pal. Molt bé. Saps què Mònica? Quan jo...(...)

**Missatge:** a vegades com ens veuen els altres no és com són. Ser intel·ligent és molt més que treure bones notes.

▪ *Arquitecte:*

(...) La meua àvia sempre em deia que per mi qui era més intel·ligent un paleta que ha sabut tirar endavant una empresa o un arquitecte que ha estat estudiant molts anys però està en atur? I saps què li contestava jo?(...)

**Missatge:** ser intel·ligent és molt més que treure bones notes.

▪ *Tren:*

La Judith li demana si sap quin és el vehicle que sempre va endavant i no pot anar mai endarrera i ell respon la moto. La Judith li diu que no perquè la podem fer anar enrera nosaltres aleshores ens diu l'avió però tampoc és aquest perquè el podem arrossegar. Aleshores la Judith li diu que és el tren i ell diu: sí que pot anar enrera. Però quan la Judith li diu que el que fa és canviar de punta el maquinista diu que és veritat. La Judith li explica que dins nostre tenim un tren que sempre va endavant i aquest tren té vagons i cada vagó s'emplena de les coses que formen part de la nostra vida (esports, estudis, família...). En David ens diu que a dins de cada vagó hi tenim un tren amb més vagons, així per exemple dins del vagó dels esports hi hauria el tren del futbol amb diferents vagons, i li diem que el que podem pensar és que es tracta d'un talgo on cada vagó està format per diferents compartiments. Ell ho accepta. Li diem que en David pot pensar quins són els vagons que té més plens. Ell diu el dels esports i el dels estudis. Després la Judith nombra el vagó de la família i en David diu que aquest està ple de problemes. La Judith li diu que no s'atabali, que ja en deu tenir prou de les nostres xurrades. Ell diu que no. Li demana si li sembla bé fer uns deures, es tracta que durant la setmana pensi en els seus vagons i en què hi ha a dins de cada un. Ell diu que sí.

**Missatge:** cadascú és amo de la seva vida, i la pot ordenar i tenir d'aquella manera que un triï.

- Ordinador:

(...) És com si el cap fos un ordinador que dins hi té quatre programes dels quals pots utilitzar més o menys els que necessitis en un cert moment. I no és tant important com entra o surt la informació de l'ordinador sinó que hi passa aquí dins. I això és el que pretén fer precisament aquesta nova manera d'entendre la intel·ligència saber com són aquests programes i en què els podem ajudar perquè la informació surti com vulgui l'ordinador i no la impressora. Explica quins són aquests quatre programes: *planificació, atenció, simultani i seqüencial*. Els hi diu que entenem la planificació com aquella manera d'aprendre que ens ajuda a pensar què volem fer i com podem arribar a fer-ho, de quines maneres (si n'hi ha una, varies...), i triar... i si veiem que allò no ens va prou bé rectificar, etc... ho sigui pensar les coses abans de fer-les. La atenció és aquell que ens ajuda a estar pendent d'allò que en el moment per nosaltres és més important, no sé potser estic parlant amb algú i m'és més interessant mirar una mosca que passa i ho farà... o no sé... si per exemple esclata una bomba segurament no continuarem parlant com si res sinó que mirarem què ha passat i depèn de com potser correrem i ni ens direm adéu, somriem. El simultani, aquest nom tant raro és el que ens ajuda a aprendre de manera global, relacionant les coses entre elles, posem l'exemple d'un quadre que per entendre'l ho hem de mirar tot en general, i després anirem a lo més concret. I l'últim és el seqüencial que ens ajuda a aprendre seqüència a seqüència, és a dir, de lo concret a lo general, i entendre que una cosa va darrera de l'altre sinó perquè hi tingui cap relació. I el que passa és que en el cas d'en Joan hi ha una descompensació entre aquests, i sense adonar-se'n vol utilitzar aquell programa que li resulta més complicat, i si us sembla bé nosaltres l'ajudarem a fer servir eficaçment els seus programes(...)

**Missatge:** explicar com funciona el cervell en realitat en els aprenentatges. L'important és allò que passa dins el cervell no la resposta.

- Cervells diferents:

(...)Li dic si creu que jo i ella tenim els mateixos ulls? Ella sorpresa diu que un no rotund (amb un to com dient: ara què diu aquesta), i les orelles? Diu que no. I les cames? I els dits? etc. va responent que no a tot i somrient. I al final li dic i el teu cervell és igual que el meu. Ella diu que no rient molt. Li dic que té tota la raó del món i que per nosaltres per ajudar als nens és important conèixer com funciona el teu cervell perquè jo conec el meu però com que és diferent del teu no em serveix. Però clar, com ho puc fer per conèixer el teu cervell. Silenci. Clar, no sé, si per exemple agafo i l'obro per la meitat (fent un gest de tallar el cap per la meitat) el podré veure, però no sé, em sembla que la Joana es queixaria i no li agradaria gaire. Ella diu que és veritat. Doncs, nosaltres per conèixer com és el teu cervell si vols tenim uns jocs per fer . Ella accepta i comencem(...)

**Missatge:** cadascú té un cervell diferent, i no es poden comparar.

- Carta d'identitat:

(...) Molt bé Mònica, i així si parlessis què li diries a en Mario d'Argentina de com ets per dins i per fora en la teva carta?. Es queda parada. La Judith li diu “ara imagina't per exemple que vosaltres dos dieu com és la Judith per fora... què

podeu dir?...que porta ulleres, que té els ulls marrons,... que té els cabells llargs, que li agrada portar clips...”, la Mònica diu “que quasi sempre porta pantalons...” La Judith diu “i com és per fora la Mònica?”. La Mònica respon de seguida “té els ulls blaus-verds, porta ulleres, porta mitja melena marró, sóc prima, no sóc ni alta ni baixa, (silenci)” ... porto sempre el cabell recollit, faig un 35 de peu ... I per dins, com és la Mònica?” La Mònica diu: simpàtica,... tossuda...(silenci), intel·ligent (abaixant la mirada)..aaah!... espera’t, igual que el meu pare (silenci) una mica marimandona (silenci) no ho sé, no em surt res més”. (...) La Mònica mira enlaira i diu “per exemple quan em diuen “treu això de la taula” i jo dic que no, o “fes això d’aquesta manera que t’anirà millor”, i jo dic que no, que no”. La Judith diu “i això vol dir ser tossuda?”. La Mònica diu “és que no ho sé”. Mira imagina’t que jo ara estic fent un escrit, i la Laura coneix a la gent als que els hi he d’entregar aquest escrit i em diu “Ostres Judith!, mira, jo l’altre dia vaig anar allà i vaig veure com ho volien i s’ha de presentar d’aquesta manera”, i llavors jo li diria gràcies i intentaria canviar algunes coses. Però en canvi si em digués “home Judith! Què estàs fent!! No veus que això està malament?” Tu què creus que li diria?. “que no! que tu vols fer-ho així “. És clar, això vol dir que jo sigui tossuda?”. A mi em sembla, no ho sé, potser m’equivoco, però si per exemple et diuen que vagis a la piscina. Tu què diries? Ella diu que sí. Ah, molt bé! No sé, però jo puc ser alta avui i demà baixa? Diu que no. Clar! I això és el mateix qui és nerviós ho serà tot el dia i no podrà estar ni un minut assegut davant la televisió tranquil·lament. I si això ho pot fer potser.. és que a vegades està nerviós, a vegades està tossut... Però (...)

**Missatge:** diferenciació entre el que un *fa* i el que un *és* (ser - fer)

▪ *El Mag:*

(...) Li demano que si en David pogués demanar un desig a un rei Mag a veure què demanaria deixant de banda coses que puguem comprar en botigues. Ell diu tenir sort. Li explico que ja fa temps quan vaig començar a treballar era l’època de la lota rasca. Li canto la cançó “Rasca el vell, rasca la vella, rasca el mascle i la femella” riu i diu que ja ho recorda. Li dic que m’havia tret el carnet i em volia comprar un cotxe però m’agradava molt sortir i em gastava molts diners en comptes d’estalviar. Li dic que pensava que un dia o altre ja tindria sort i vinga a rascar, vinga a rascar fins que un dia em vaig adonar que la picor no marxava (en David riu) i el que vaig fer va ser començar a estalviar (...)

**Missatge:** per saber què li agradaria a la persona.



***ANNEX NÚM.8***  
***Cas de diagnòstic - intervenció cognitiva.***

## CONTEXTUALITZACIÓ DEL CAS

**Nom:** Joan

**Edat:** 10

**Estudis:** cinquè primària

**Estructura familiar:** pare , mare, germana (16 a) i Joan.

**Número de visites:** 19

**Durada del cas:** 6 mesos

**Qui fa la demanda:** pares (derivats per una acadèmia)

**Demanda:** problemes d'aprenentatge i pors.

**Perfil de DN-CAS:**

(26/02/2002) Planificació – 77 ; Simultani – 87 ; Atenció – 98 ; Seqüencial - 90

(18/07/2002) Planificació – 92 ; Simultani – 100 ; Atenció – 96 ; Seqüencial - 96

### Entrevista n°1: primera visita pares.

#### **19-MARÇ-2002**

Arriben abans d'hora. Ens esperen a la sala d'infermeres. Anem cap a un despatx per fer l'entrevista. Ens presentem. I fem una prèvia diferent ja que venen derivats directament per part d'una escola on la Judith va anar a passar testos i els va recomanar que aquest nen necessitava ajuda, i llavors els pares ja demanen l'ajuda directament a la UNPP. Ens assentem, el pare ho fa força allunyat de la mare<sup>1</sup> i nosaltres si volem mantenir el contacte amb ell és difícil perquè s'ha col·locat amb un angle que o mires a la mare o al pare però no ho pots fer amb la mirada t'has de girar. Els hi diem que amb què els podem ajudar<sup>2</sup>. I ens expliquen com va anar la derivació. En Joan té 10 anys. Va a una escola pública de Banyoles i fa cinquè de primària. Segons els pares té problemes d'aprenentatge tot i que diuen que estudia molt i que hi posa molta voluntat. Amb en Joan ja se li ha passat algunes proves del DN-CAS però encara ni falten per passar unes proves. La mare comença a parlar<sup>3</sup>, se li nota que en té moltes ganes<sup>4</sup> i ens diu que va portar el nen a l'acadèmia des del Nadal perquè no seguia bé els estudis de ja feia temps, i va veure que ella ja no se'n sortia i que perdia els nervis<sup>5</sup>. Ens diu que aquest primer trimestre de l'any ha anat fatal perquè les va suspendre totes cosa que l'any passat no passava tant exagerat. La mare diu: "jo vaig pensar que un reforç li aniria bé"<sup>6</sup>. Diu que fins i tot a l'acadèmia han quedat sorpresos que en Joan suspenguí ja que diuen que està molt atent, que escolta i que fa bé els deures<sup>7</sup>, en canvi quan és a l'escola en el moment de fer la prova es queda en blanc<sup>8</sup>. A casa, *jo*<sup>9</sup> el faig estudiar molt i de l'assignatura que anem<sup>10</sup> més bé són les naturals. La mare una mica amoïnada diu que ella hi pensa, hi pensa... tot mirant a la Judith si pot haver alguna cosa però que no ho sap. Diu que no sap què està passant<sup>11</sup>. Anem acompanyant<sup>12</sup>. Continua parlant del mateix tema. La Judith li pregunta si en Joan a l'escola sempre havia anat bé<sup>13</sup>. La mare diu que força fins l'any passat. Un dia la tutora em va demanar si podia anar a

<sup>1</sup> Comunicació no verbal, que ens indica quina pot ser la relació de parella (certa distància).

<sup>2</sup> Pregunta oberta per introduir l'inici de l'entrevista i ells exterioritzin què els preocupa i per tant, quin és el motiu de la demanda.

<sup>3</sup> La mare pren la iniciativa alhora de parlar del motiu de la demanda.

<sup>4</sup> Comunicació no verbal ens diu que està angoixada pel tema i necessita parlar-ne.

<sup>5</sup> Relació que s'establia amb el seu fill alhora dels aprenentatges a casa.

<sup>6</sup> El to utilitzat (comunicació no verbal) transmet que la decisió va ser presa exclusivament per ella.

<sup>7</sup> Comportaments.

<sup>8</sup> Bloqueig emocional.

<sup>9</sup> La mare participa activament dels deures del nen. Se'n fa responsable.

<sup>10</sup> Es parla en plural. La mare es fa partícip de l'aprenentatge com si també depengués d'ella.

<sup>11</sup> Busca que li donem una solució.

<sup>12</sup> Recurs de comunicació indirecta, volem crear empatia, no crear resistència, que la persona es senti entesa i desangoixar .

<sup>13</sup> Pregunta per extreure informació.

l'escola per parlar, i quan hi vaig ésser d'una manera molt correcta em va preguntar "si a casa passava algun problema" perquè veia que a classe en Joan se'l notava que estava molt més trist<sup>14</sup>. I clar jo li vaig dir: trist? Ai no! En Joan gens, a casa canta, riu i moltes vegades està alegre... i ho vàrem deixar aquí (se li enteranyinen els ulls<sup>15</sup>). La Judith li pregunta si en Joan té més germans o germanes. La mare respon que una germana de 16 anys que són tant diferents (com si la nena fos més negatiu el seu comportament<sup>16</sup>) però en Joan a vegades la vol imitar. Vol ser igual que els altres i els imita. El pare no parla fins ara. Escoltava i callava<sup>17</sup>. Ara ens diu que en Joan sí que es fixa amb els nens de la classe però sobretot afegeix molt convençut i reforçant el què ha dit la mare. Ell diu que es fixa amb aquells que treuen més bones notes. I la mare<sup>18</sup> reforçant això diu: Oh! És que té una forta obsessió amb un nen que sempre treu bones notes inclòs li té mania perquè sempre que treu una nota alta fa el signe de victòria (ho diu com amb ràbia<sup>19</sup>). La Judith li pregunta com és la relació d'en Joan amb els companys<sup>20</sup>. La mare contesta de seguida (no dona opció al pare) i diu bé... bé... però ara estan en guerra. Fins ara en Joan era un nen que no es barallava mai però l'altra dia va picar a un nen i li va deixar els dits marcats a la cara. Jo vaig quedar ben parada que no m'ho podia creure. El pare calla, i la mare continua dient ja més relaxada que aquest nen va a la mateixa acadèmia i sort perquè també anava acompanyat de la seva mare i llavors els vam fer encarar davant nostre i varen fer les paus, i ara ja s'ha arreglat<sup>21</sup>. La Judith torna a preguntar per la germana, i com li van els estudis. La mare escuetament diu que bé, que segueix bé<sup>22</sup>. Silenci<sup>23</sup>. El pare<sup>24</sup> diu que la Irene és més fresca i passota i molt independent i que sempre fa la seva (ho diu amb un to despectiu com si hi tinguessin problemes i els molestés)<sup>25</sup>. La mare assenteix, i cofoia<sup>26</sup> diu que són molt diferents, que en Joan s'estira al sofà amb ella, es posa a la falda, i és tant de la mare, sempre vol estar al meu costat<sup>27</sup>, ... ens diu que ara ella està molt per ell a les tardes: l'acompanya a classe, el va a buscar,... (es planifica la tarda en funció d'ell<sup>28</sup>). Al final ella mateixa canvia de tema<sup>29</sup> i ens diu que en Joan té moltes pors. El pare salta a l'acta dient: massa por<sup>30</sup> (amb un to de veu altíssim). Ens explica que quan van en cotxe sembla que sigui ell qui el porti i si la velocitat que es va a ell li sembla bé no diu res però si vas massa ràpid al seu entendre llavors comença a cridar i cridar de por (el pare se li nota que aquestes reaccions no li agraden i no ho troba normal). La mare exclama: i no us podeu imaginar la por que té amb moltes coses<sup>31</sup>, i ens posa un exemple: cada nit quan anem a la seva habitació per anar a dormir abans de posar-se al llit sabeu què fa? Com que té pallassos, ninos a l'habitació... doncs els

<sup>14</sup> Expressió del malestar emocional del nen.

<sup>15</sup> Comportament emmascarador: incongruència entre el llenguatge verbal i el no verbal. I sentiment de culpa.

<sup>16</sup> Patró característic: germà "perfecte" i germà que ho fa tot "malament".

<sup>17</sup> Es mostrava en un segon terme com si no volgués participar, fent gesticulacions com de no estar d'acord amb la mare, i que per tant, ell no viu la situació com un problema.

<sup>18</sup> Talla al pare, i aquest ja no continua parlant.

<sup>19</sup> Llenguatge no verbal.

<sup>20</sup> Ídem 13.

<sup>21</sup> La mare es responsabilitza de les accions i actuacions del seu fill. Creu que depèn d'ella i per això, després busca solucions sense contar amb el nen.

<sup>22</sup> Sembla com si la mare no volgués parlar de la filla, i calla.

<sup>23</sup> Recurs de comunicació indirecta. Mantenint el silenci es pretén que la persona de davant continuï explicant per extreure més informació.

<sup>24</sup> El pare agafa la iniciativa davant el silenci.

<sup>25</sup> Fins ara, les creences dels pares vers la filla són totes negatives.

<sup>26</sup> Comunicació no verbal, ens diu que es sent orgullosa que el nen sigui diferent de la nena, com si aquesta última ja no tingués remei i en canvi, amb el nen ella hi ha fet molt perquè sigui com és.

<sup>27</sup> Aquests comportaments la mare els identifica com una mostra d'estimació per part del nen, i això la fa sentir molt bé.

<sup>28</sup> Quan la mare no treballa es centra exclusivament amb el seu fill. La seva vida es centra entorn d'aquest.

<sup>29</sup> Comportament emmascarador de defensa, ja que en el tema anterior ha detectat perill.

<sup>30</sup> El pare creu que la por és desmesurada, i per tant, això ens indica que aquesta por per part del nen és un comportament de defensa.

<sup>31</sup> L'actitud de la mare és de defensa del nen, com si li fes llàstima que tingués aquesta por, i en canvi, el pare és com no entenen les seves reaccions tant exagerades.

posa un a un de boca terrosa, i diu que ho fa perquè li fa por que aquests li mirin als ulls<sup>32</sup>, i fins que no els té tots tombats no es posa al llit (durant aquest relat s'ha tret el mocador del coll i se la posat a la falda mentre el va tocant i deixant... denota que té calor i està més nerviosa i a penes es mou de la postura en què està asseguda<sup>33</sup>). Anem acompassant<sup>34</sup>.

La mare canvia de tema<sup>35</sup> i diu que ens vol explicar un fet que quan va passar no li vaig donar importància però ahir pensant que havia de venir aquí vaig rebobinar en el passat i em va venir a la memòria que quan en Joan va néixer<sup>36</sup> em van fer la cesària perquè el nen ja pesava més de quatre quilos i vaig estar a la clínica durant vuit dies. Només acabat de néixer es veu que en Joan es va quedar molt groc, més del normal, i llavors se l'enduïen i només el portaven perquè li donés el pit i sempre el portaven amb els ulls embenats, i ni una sola vegada li vaig poder veure els ulls, fins el dia que ens en vam anar. Però aleshores no se'm va acudir què passava. El pare roman callat. Nosaltres li diem que de temes mèdics no hi entenem gens però que ja ho tindrem en compte i ho preguntarem al neuropediatre. La Judith pregunta quan varen començar aquestes pors<sup>37</sup>. La mare diu que cap als tres anys (abans d'anar a la guarderia) quan un dia s'havia de fer unes fotos per a l'escola com tots els nens però ell no hi va haver maneres humanes de poder-li fer i aquests fets a mi em desesperaven<sup>38</sup>. Aquí diu que comença la història i comença a explicar fets d'en Joan en què mostraven les pors que tenia. La mare diu que de tot i a més es posava a plorar: li feia por el tren, les ambulàncies, una botzina que toqués una mica fort, els petards... un dia el vàrem fer pujar al tren i el nen bramava però quan va ser a dalt i va comprovar que no passava res, va deixar de plorar. La mare continua dient que ella el va portar a un psicòleg de Girona i em va dir que no li donés importància perquè el nen a mesura que es fes gran aquestes pors ja li anirien marxant<sup>39</sup>, però els hi va recomanar que anessin als llocs que li feien por i que així li marxaria i així ho vam fer però va ser un estiu infernal, mai li podies fer cap fotografia perquè posar-se al seu davant no ho suportava. Quan tenia uns sis anys per Sant Martíria ell va veure una fira de cavallets parada i va dir que hi volia pujar, no va plorar i va ser el primer dia que li vam fer una foto sense que ell plorés. Molt a poc a poc li va anar marxant la por<sup>40</sup> i aquí ho vàrem deixar.

La Judith li pregunta si va començar a caminar, a parlar... quan li tocava...<sup>41</sup>. La mare contesta que no va tenir cap problema però ja a la guarderia quan anaven d'excursió es feia un tip de plorar i tampoc se li podia fer cap foto<sup>42</sup> i a les que sortia ho feia plorant. Una vegada amb una foto va sortir ell que era l'únic que estava de cara plorant i tots els altres nens varen sortir d'esquena perquè se'l miraven a ell. Arrel d'això vaig pensar de dur-lo al pediatra i em va dir que era un nen molt nerviós i que si estigués més calmat segur que això no li passaria i li va receptar Diazepan. Li vaig donar però el nen s'adormia si clar que estava més tranquil però massa perquè anava adormit pels llocs. Vaig decidir que no ni donaria més (molt segura).

<sup>32</sup> Expressió de la màxima inseguretat que una persona pot tenir: no connectar la mirada, sentir que el miren i no poder-ho tolerar.

<sup>33</sup> Comunicació no verbal. La mare inconscientment interpreta que aquests comportaments són reflexa d'una inseguretat per part del nen.

<sup>34</sup> Ídem 12.

<sup>35</sup> Comportament emmascarador de defensa.

<sup>36</sup> Busca una causa del que li pot estar passant al nen. Creença molt arrelada en la gent, *hi ha una raó de tot el que passa*.

<sup>37</sup> Tornem al tema anterior per buscar més informació.

<sup>38</sup> Aquests fets, la mare els interpretava en el moment com que quedava en evidència davant la gent, i això no ho podia tolerar per les seves creences personals. Possiblement una sigui *no puc quedar malament davant la gent*.

<sup>39</sup> Creença molt arrelada en la gent. Des del Model Humanista - Estratègic es creu que això no és així perquè la por externa la podem equipara a una inseguretat personal, i per tant, aquesta no va desaparèixer pel sol fet del pas del temps sinó que anirà augmentant o s'anirà camuflant.

<sup>40</sup> En aquells moments la *por* (en termes d'inseguretat) es manifestava així i ara ho fa amb un altre tipus de comportament (en els aprenentatges escolars)

<sup>41</sup> ídem 13.

<sup>42</sup> Torna a insistir amb el tema.

La Judith aprofita i diu que tot el que ens han dit ens ajuda moltíssim a poder entendre què li pot estar passant pel cap a en Joan. Els hi diu (mirant als dos alhora) que nosaltres som<sup>43</sup> un equip format per psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs .. que el que intentem és ajudar als nens amb el que ells necessitin. I depenent del que ens diguin ho enfoquem més de la part emocional o la cognitiva. Nosaltres diem que les persones som cap i cor<sup>44</sup> (assenyalant aquestes parts) i que clar que les dues formen part de nosaltres. Nosaltres treballem diferent dels altres serveis on pugueu anar. No creiem en els testos que donen un número de intel·ligència, i que diuen que el nen és així o aixà... i clar, nosaltres ens trobàvem que aquestes dades no ens servien per respondre la pregunta que sempre ens fem: com podem ajudar a aquesta persona? Perquè creure amb lo anterior ens semblava que hi anava implícit el fet que això no era que es pogués canviar, i per tant, si penséssim això quin sentit tindria la nostra tasca. I ara recentment ha sorgit una nova manera d'entendre la intel·ligència que ens ajuda precisament a entendre-la diferent tal i com creiem nosaltres. Els hi diu que ho entenem com que alhora d'aprendre ja sigui a l'escola, a casa, amb els amics, pel carrer... fem servir com quatre maneres diferents. És com si el cap fos un ordinador<sup>45</sup> que dins hi té quatre programes dels quals pots utilitzar més o menys els que necessitis en un cert moment. I no és tant important com entra o surt la informació de l'ordinador sinó què hi passa aquí dins. I això és el que pretén fer precisament aquesta nova manera d'entendre la intel·ligència saber com són aquests programes i en què els podem ajudar perquè la informació surti com vulgui l'ordinador i no la impressora. Explica quins són aquests quatre programes: *planificació, atenció, simultani i seqüencial*. Els hi diu que entenem la planificació com aquella manera d'aprendre que ens ajuda a pensar què volem fer i com podem arribar a fer-ho, de quines maneres (si n'hi ha una, varies...), i triar... i si veiem que allò no ens va prou bé rectificar, etc... ho sigui pensar les coses abans de fer-les. La atenció és aquell que ens ajuda a estar pendent d'allò que en el moment per nosaltres és més important, no sé potser estic parlant amb algú i m'és més interessant mirar una mosca que passa i ho faré... o no sé... si per exemple esclata una bomba segurament no continuarem parlant com si res sinó que mirarem què ha passat i depèn de com potser correrem i ni ens direm adéu, somriem. El simultani, aquest nom tant raro és el que ens ajuda a aprendre de manera global, relacionant les coses entre elles, posem l'exemple d'un quadre que per entendre'l ho hem de mirar tot en general, i després anirem a lo més concret. I l'últim és el seqüencial que ens ajuda a aprendre seqüència a seqüència, és a dir, de lo concret a lo general, i entendre que una cosa va darrera de l'altre perquè sí no perquè hi tingui cap relació. Els hi expliquem que si els hi sembla bé el que fariem aquests dies seria acabar de fer aquestes proves que vam començar a l'acadèmia i que llavors ja els hi explicariem com han sortit i amb què creiem que podem ajudar a en Joan. Els expliquem la metàfora del ferrari<sup>46</sup>. Li parlem que és com el peix que es mossega la cua ja que una persona que és intel·ligent i alhora sensible és com un cocktail molotov ja que se n'adona de moltes coses i alhora li afecten molt més tant per les coses positives com les negatives. Els pares han estat escoltant atentament el que anàvem dient sense moure's i posant cara d'estar atents. La mare diu que sí que se n'adona en Joan de les coses i diu que això és cert. La Judith diu: clar, i com que és despert veu les coses i es pregunta i es respon a ell mateix<sup>47</sup> per exemple: veus com no ho he fet o sí, o veus com m'he equivocat... i clar això fa que es miri les coses

<sup>43</sup> Expliquem qui som i què fem a la Unitat de Neuropsicopedagogia per més endavant oferir l'ajuda.

<sup>44</sup> Metàfora tipus I. Missatge: l'emoció no entén de raons.

<sup>45</sup> Metàfora tipus I: ordinador. Expliquem el concepte de processament cerebral de la informació a través d'aquesta metàfora i així explicar com és el DN-CAS, bateria utilitzada per valorar aquest processament.

<sup>46</sup> Metàfora tipus I: ferrari. Missatge: un pot ser molt intel·ligent però haver-hi altres factors que el condicionen i no el deixen fer amb tranquil·litat: emoció.

<sup>47</sup> Ens posem al lloc d'en Joan i interpretem què li pot estar passant pel cap en aquell moment. Així l'entendrem amb més facilitat i el podrem ajudar millor. Ajudem als pares a posar-se en el lloc del nen.

des de les ulleres que ell des que va néixer s'ha anat construint. El pare<sup>48</sup> diu que un dia va treure un 7 d'un examen i estava molt content, això si em penso que s'hi va esforçar molt. La mare diu que és que estudia molt i molt i s'esforça. Inclòs alguna vegada com a mare, m'ha sortit dir-li... tant i tant que has estudiat i només has tret un 5... (es denota una mica sentiment de culpa perquè ara ho veu com a dolent fer-ho). Per exemple, ahir a casa ens vàrem<sup>49</sup> preparar l'examen de mates, sempre l'ajudo (em sembla que en comptes d'ajudar-lo li fa tot). Almenys ens vàrem passar dues hores convertint de Km a metres però resulta que alhora de fer la prova en Joan ho va fer al revés<sup>50</sup>. Acompassem. Li diem que ara s'imagini<sup>51</sup> que per exemple comencem a aprendre a escriure a màquina amb un aparell que ens va il·luminant la tecla que s'ha d'encendre i sempre anem a les classes i practiquem així. Però resulta que el dia abans de l'examen ens diuen que en aquest l'aparell no es pot fer servir, no sé vosaltres... però em sembla que jo segurament pensaria que no seria capaç de fer-ho tota sola i llavors ja anticiparia el fracàs, i segurament arribaria l'endemà i sabeu què passaria? Que segurament ho faria tot al revés. I em sembla que això ens passa sovint a les persones quan anticipem que una cosa no la farem bé. A mi per exemple<sup>52</sup> - diu la Judith - també em passava una cosa semblant. Estudiava per un examen i arribava la hora de fer-lo i llegia la pregunta si la sabia d'entrada molt bé, però a la que no tenia clar què em preguntaven em començava a posar nerviosa i com més nerviosa em posava més en blanc em quedava. Aquestes coses poden passar per vàries coses: o perquè la manera que fem servir per estudiar no ens funciona i cal canviar-la o pel neguit o per aquesta inseguretats en un mateix que anàvem dient.

La mare ens diu que el que es pensa és que en Joan no acaba de llegir la pregunta<sup>53</sup>. La Judith diu que segurament això és el que sembla però que segurament no passa això. Normalment amb els nens que són més simultanis i tenen una planificació descompensada amb aquesta això sol passar. Són nens que van a lo pràctic i factible i llavors quan veuen el començament d'una paraula ja la dedueixen i n'estan convençuts i llavors ho fan tot entorn això. Per exemple jo conec un noi que una vegada en un examen li van preguntar que expliqués el que era el *Compromiso de Caspe* i de cap de les maneres ho va saber i va pensar que no s'ho havia estudiat. Però sabeu què va passar que l'examen el feien tots els cursos junts al setembre i ell durant el curs havia tingut un professor català i havien parlat del *Compromís de Casp* i en veure en castellà no se li va acudir. I direu quina tonteria no saber-ho si es pot deduir fàcilment? Assenteixen. Però clar per fer-ho necessitava d'una bona planificació per trobar recursos i estratègies que l'ajudessin a trobar-ho en els arxius del cap. I com creieu que es va sentir aquest noi? Malament, i a sobre va sentir que no era intel·ligent o més ben dit que era tonto. Però a mi em sembla que són coses diferents<sup>54</sup>.

La mare torna a parlar, sembla com si en tingués moltes ganes i a la mínima que pot ja comença i sempre entorn el tema Joan, jo i escola. Diu que: aquest any al començament de curs els hi varen donar dues opcions: una, era que deixessin els llibres a l'escola i se'n duguessin a casa els necessaris per fer els deures; o l'altra, el contrari deixar-los a casa i endur-se a l'escola els que necessitessin. Doncs en Joan no, al principi els portava tots amunt i avall per si de cas<sup>55</sup>, fins que jo un dia li vaig dir què preferia fer perquè portar

<sup>48</sup> El pare torna a parlar després de molta estona, i durant tota aquesta estona ha semblat com si féssim l'entrevista només amb la mare.

<sup>49</sup> Ídem 9.

<sup>50</sup> La mare es sent *fracassada* ja que se'n fa responsable del que fa el nen, tant sigui positiu com negatiu.

<sup>51</sup> Metàfora tipus I: màquina d'escriure. Missatge: si estem acostumats que ens ajudin, llavors no ens veiem capaços de fer-ho sols.

<sup>52</sup> Metàfora tipus II: a vegades el com ens sentim ens pot condicionar en els aprenentatges. Però això no vol dir que *siguem tontos o no entenguem les coses, etc.*

<sup>53</sup> Resistència. La mare insisteix en el mateix tema.

<sup>54</sup> Missatge tipus I. Missatge: una cosa és no sortir-se'n a l'escola i una altra no ser intel·ligent. Pot haver altres factors que condicionin el rendiment escolar.

<sup>55</sup> Inseguretats.

amunt i avall tots els llibres era fer de tonto<sup>56</sup>. I va triar. La Judith diu que també li passava perquè sempre tenia por de deixar-se alguna cosa que potser llavors necessitaria, perquè em va passar una vegada i ho vaig passar tant malament que vaig dir que no em tornaria a succeir. La mare diu que ara només ho fa amb el d'anglès i que li respecta, i diu que segons en Joan ho fa perquè té por de suspendre'l. Llavors jo li vaig dir saps què Joan torna a dur els llibres cap a casa i cada dia farem<sup>57</sup> la tria dels que et facin falta.

Seguidament ens explica uns problemes que han tingut amb el professor d'anglès i ens explica que fins i tot, va anar a trobar-lo un dia a casa dient-li perquè demanava tant a en Joan i ell em va contestar que ho feia per ajudar-lo, vull que n'apregui i ho faci bé. La mare diu que li va respondre que ell no coneix en Joan i que al principi ni se n'havia adonat que li costa pronunciar la [r] i la [s]. Però sempre hi ha hagut problemes entre en Joan i aquest professor. Diu: és que en Joan també a vegades en fa cada una que deunidó. Un dia per exemple els hi van dir que copiessin dues cançons i les altres en fessin fotocòpies. Ja em podeu veure a mi copiant tot el llibre d'anglès que ja em va estranyar però bé, ho vaig fer, i tornava ben carregada. Doncs resulta que tots els nens de la classe menys ell ho havien entès perquè s'havia de copiar tot a mà. O un altre dia: l'altre dia resulta que per poder fer la prova d'anglès havien de dur uns dibuixos retallats de casa de revistes, perquè fan l'abecedari i omplen les lletres amb els dibuixos. Amb aquestes que en Joan arriba a casa i a l'agenda hi porta un escrit del professor que deia: en Joan no ha volgut fer el control i sapigüeu que no porta les coses fetes. I jo li vaig anotar: en Joan no vol fer el control o ets tu que no li deixes fer? I li vaig dir a en Joan que sobretot no se'n descuidés de donar-li. El pare sembla que per la cara que hi posa moltes d'aquestes coses no en sap res<sup>58</sup>, i calla i la deixa dir, tot i que sembla com si cregués que la dona exagera en algunes coses<sup>59</sup>. Diu la mare: total que el mestre ens va contestar dient que passaria per casa aquella tarda si ens anava bé, així que jo esperant nerviosa la visita però no va venir i el dia següent vaig decidir jo mateixa anar-hi sense en Joan. I em va dir que sí que volia ajudar a en Joan amb coses que no sap fer. Total que al final va poder dur el paper que li faltava per fer l'examen i quan va estar allà en Joan va dir que no el volia fer, i jo en demanar-li explicacions del perquè em va dir que va entendre que jo li havia dit que no el fes, i en renyar-lo en Joan tot enfadat li va contestar que: és que la veritat ja no sé el què he de fer. Està una estona donant voltes al mateix tema. Anem acompassant. Al final la mare diu que li sembla que li convenen aquestes vacances de Setmana Santa però de totes maneres el penso vigilar si estudia o no i faré els possibles perquè comencem el nou trimestre bé.

Finalment, la Judith la interromp i els hi diu que si els hi sembla bé veurem en Joan un parell de cops<sup>60</sup> i llavors tornariem a parlar amb ells. El pare assenteix i la mare diu que ara s'ha recordat que ens volia comentar que veu que en Joan parla malament i si necessita una logopeda ja que ho ha dit a l'escola molts cops i ningú li fa cas i em diuen que a mesura que es vagi fent gran tot canviarà. La Judith diu que ojalà tot fos tant fàcil com dir que amb els anys ja canviarà, i els hi diu que quan el problema està en una conducta aquesta pot canviar amb el temps com per exemple dir paraulotes però si és de com et sents tu mateix al contrari les capes de malestar van augmentant. Tornem a repetir lo de quedar dos dies amb en Joan i quedem per un dia.

<sup>56</sup> Creença negativa de la mare que li transmet al nen, i que aquest segurament ha interioritzat i se la feta seva.

<sup>57</sup> La mare es responsabilitza de tasques pròpies del nen. Utilitza el plural perquè creu que allò depèn d'ella.

<sup>58</sup> Comunicació no verbal: el pare s'estranya. Manca de comunicació entre la parella. Potser la mare no deixa participar al pare en aquestes tasques.

<sup>59</sup> Aquest missatge el pare el deu transmetre a la mare inconscientment, ja que en cap moment ell entra en conflicte amb la dona, és com si ell no es volgués buscar *problemes*.

<sup>60</sup> La mare no parava de parlar sense aportar noves informacions rellevants, i creiem que no és convenient reforçar aquest comportament.

**Entrevista nº2: dn-cas Joan.**  
**20-MARÇ-2002**

Vaig a buscar-lo. Està amb la mare discutint-se sobre les ulleres que porta<sup>61</sup>. Quan em veuen la mare somriu i diu hola. Com intentant amagar la situació que s'estava produint<sup>62</sup>. M'ajupo i li dic hola a en Joan. Somric. Què tal? M'esperaves per qui. Diu que sí que la mare ja li havia dit. La mare comenta que tenia dubtes que fos un altre i això no li agradava. Li dic que és normal sempre fa cosa anar a un lloc que no coneixes i amb algú que no coneixes<sup>63</sup>. En aquest sentit Joan hem tingut avantatge. Somriu<sup>64</sup>. Li dic que si vol<sup>65</sup> ja podem anar cap allà. Li dic a la mare que tardarem uns 3/4 d'hora, que si vol anar a fer un cafè. Diu que no, que ha portat una revista per llegir. Assenteixo. Anem al despatx, mentre en Joan va mirant el passadís, li dic que no està tan maco com l'altre lloc, diu que està una mica descuidat. Li dic que té tota la raó<sup>66</sup>. Entrem al despatx i li explico que si nosaltres ho poguéssim fer ja estaria tot amb una altra cara i uns altres ulls però no depèn de nosaltres poder-ho fer, i llavors ho intentem fer el més maco possible, i si t'haig de dir la veritat ara ja m'hi he acostumat.

Li dic que si la mare li ha comentat alguna cosa del que fariem<sup>67</sup>. Fa un moviment negatiu amb el cap. Li dic que deunido<sup>68</sup> a vegades aquests pares ens demanen tota la informació del que fem i deixem de fer i quan ho fan ells no els hi pots preguntar ni la més mínima<sup>69</sup>. Obre els ulls com unes taronges<sup>70</sup>. Li dic que l'altre dia van venir els pares i ens van explicar diferents coses. A mi m'agradaria comentar-te-les perquè potser la versió dels pares a vegades no és la mateixa que la nostra<sup>71</sup>. Li explico que els pares ens van comentar que ells pensen que a l'escola no et va com voldries. Que a vegades treus males notes i tu havies estudiat molt i això et fa sentir una mica malament<sup>72</sup>. Ell va assentint<sup>73</sup>. Li dic si això és cert. . . no diu res. . . fa un gest amb el cap com de dir "sí, clar. . ." (resignació). Li explico<sup>74</sup> que jo coneixia un noi que a l'institut tots els professors li deien que mai podria treure's cap carrera perquè no se'n sortiria: havia suspès primer, segon, tercer de BUP i sempre repetia. Ell però va continuar fent i ara és Llicenciat en Químiques.

El que havia pensat<sup>75</sup> si tu vols és acabar els jocs que vam fer a l'acadèmia perquè ens en falten i el pròxim dia si tu vols t'explicariem com nosaltres creiem que et podem ajudar i si tu vols<sup>76</sup> llavors ja veuríem què farem.

Comencem a passar els DN-CAS: i passem els tres subtest (un de cada processament) que ens quedaven.

En acabar ens acomiadem i li diem quin dia vol quedar<sup>77</sup> la setmana següent. Es sorprèn i diu que no ho sap qui li preguntem a la mare. Nosaltres li diem que si li sembla bé quedem un dia i llavors ja li direm a ella. Li costa molt decidir<sup>78</sup> si venir matí, tarda i a quina hora. Al final es decideix. Quan anem a dir-li a la mare, aquesta no hi està d'acord perquè és a

<sup>61</sup> La mare el vol controlar, i ell es queixa.

<sup>62</sup> La mare davant de la gent ha de guardar les aparences. Importància de la valoració externa.

<sup>63</sup> Ens posem al lloc d'en Joan, i l'entendem. Creem empatia.

<sup>64</sup> Comunicació no verbal demostra que s'ha relaxat.

<sup>65</sup> Recurs de comunicació indirecta: termes de possibilitat. Aquest té un efecte identitat perquè és el nen en última instància qui decideix.

<sup>66</sup> Acceptem la realitat davant d'ell.

<sup>67</sup> Pregunta oberta que ens dona informació de la relació de comunicació entre pares i fills.

<sup>68</sup> Ens posem al nivell de sentiments, de com es deu sentir ell davant aquesta situació.

<sup>69</sup> Ens posem al seu costat, entenent com es deu sentir, i què està passant.

<sup>70</sup> Comunicació no verbal: ell s'ha sorprès perquè hem endevinat què passa.

<sup>71</sup> Parlem amb plural per no dirigit-se directament a ell per tal que no activi resistència davant la pregunta.

<sup>72</sup> Li parlem dels sentiments, i no de la raó.

<sup>73</sup> Comunicació no verbal: afirma que és cert el que anem dient.

<sup>74</sup> Metàfora tipus I. Missatge: treure males notes no vol dir no ser intel·ligent.

<sup>75</sup> Canviem de tema.

<sup>76</sup> Ídem 65.

<sup>77</sup> Li donem la decisió a ell. La presa de decisions és essencial per a la identitat.

<sup>78</sup> Sol passar en nens que no estan acostumats a decidir segons els seus propis criteris sinó sempre en funció del que esperen, pensen o volen els altres.



mig matí i li farà perdre molt de temps i clar. . . se'l mira<sup>79</sup>, i acaba fent el que la mare li diu però sentint-se malament<sup>80</sup>. Parlant bé i com molt amable però fent al que a ella li sembla. Li dic que em sembla que a primera hora ja està ocupat<sup>81</sup>. Llavors calla i amb resignació diu que bueno. A en Joan li canvia la cara<sup>82</sup>.

Observacions del dn-cas:

- Planning: (77)=
  - o Se li observa molta inseguretats<sup>83</sup> en la resolució de les diferents proves. En els codis establerts fa el procés d'esquerra a dreta en les dues opcions. Això per mi, denota que no es planteja quina és la millor estratègia al fer una tasca sinó que ell fa la que està més acostumat en les tasques acadèmiques<sup>84</sup>. Fa el que creu que cal fer.
  - o En el tercer subtest, es bloqueja<sup>85</sup> i es va preguntant a ell mateix quin és el següent.
- Simultani: (87)=
  - o El segon subtest el falla molt, fet que li descompensa amb les altres dos subtests, i fa que el resultat final no respongui fidelment al simultani que creiem que realment té.
- Atenció: (98)=
  - o És molt sorprenent com el primer subtest surt tant exageradament alt. Això em fa sospitar que aquest subtest va estar *mal passat* perquè és massa descompensat.
  - o En el tercer subtest, el segon ítem comença al seu ritme però quan se n'adona que està tardant més comença a passar les files molt més ràpid i la ullada la fa general i molt més ràpid. .
- Seqüencial: (90)=

### Observacions:

Tot i que, la puntuació de seqüencial és més elevat que el simultani, la diferència no és significativa. Considerem que per la manera de resoldre les tasques, el procés predominant d'en Joan és el simultani, tot i que, no hagi obtingut una puntuació molt elevada.

### Entrevista n°3: explicació resultats dn-cas nen.

**26-MARÇ-2002**

Arribo i en Joan i la seva mare ja són al banc de l'entrada. Els saludo i li dic a en Joan que si vol ja podem anar tirant<sup>86</sup>. La mare es queda dient que avui s'ha comprat uns encreuats per anar fent. Assenteixo. Ens dirigim al despatx. Ens assentem i li dic a en Joan que si li sembla abans d'explicar-li com han anat els resultats m'agradaria comentar-li una mica que em sembla que aquests dies que ha estat venint, m'ha semblat, però potser m'equivoco<sup>87</sup>, que la seva mare li està força a sobre. Ell diu que sí, que no el deixa tranquil<sup>88</sup> (ho diu sense mirar<sup>89</sup>), li dic que em sembla que moltes vegades s'ha de sentir una mica malament<sup>90</sup>. No

<sup>79</sup> Comunicació no verbal de la mare fa sentir malament a en Joan, li fa xantatge emocional perquè ell faci el que la mare vol.

<sup>80</sup> Sentiment de culpa. Actua segons aquest, i això el fa sentir malament.

<sup>81</sup> Recolzem la decisió presa per en Joan i li fem costat facilitant-li el "camí".

<sup>82</sup> En Joan es sent recolzat i entès canviant el sentiment d'abans per un de positiu.

<sup>83</sup> Recordem que l'emoció influeix en el procés cognitiu de planificació, i aquesta inseguretats ens diu dues coses: que l'emoció està influent en els processos cognitius, i que la seva identitat és més negativa que positiva.

<sup>84</sup> Inèrcia de les tasques, no coneix el seu perfil cognitiu, i per tant, no les utilitza de la millor manera possible.

<sup>85</sup> Ídem 83.

<sup>86</sup> Termes de possibilitat. Efecte identitat.

<sup>87</sup> Ídem 86.

<sup>88</sup> Això ens confirma la hipòtesis que ens havíem plantejat.

<sup>89</sup> Llenguatge corporal, que ens indica que això li fa mal, el fa sentir malament la manera que la mare el tracta.

diu res, però continua amb la mirada abaixada. Continuo dient que és normal<sup>91</sup> que em sembla que jo en el seu lloc em sentiria igual que ell perquè a ningú li va bé, ni li agrada que no el deixin volar<sup>92</sup>. Em mira sorprès li explico metàfora àguila<sup>93</sup> (*Hi havia una vegada una família de ànecs que vivia en un estanc. La mare ànec estava empollant ous, quan de cop va aparèixer un ou totalment diferent als que tenia. Quin ou tant gran i diferent és aquest!, es va dir. Però va decidir continuar empollant - lo juntament amb els altres. Al cap d'un temps, els aneguets van sortir al món, tots grocs menys un, el que provenia del ou diferent: aquest era més negre i més gran, no semblava provenir de la mateixa família que els ànecs. És que en realitat es tractava de una àguila!!!! L'àliga es va criar juntament amb els ànecs, i de tant en tant s'acostava a la mare ànec i li deia: Mama, vull volar!! però l'ànec responia: Els ànecs no volen. L'àliga insistia però l'ànec li tornava a dir el mateix. Va passar un temps. L'àliga va seguint vivint juntament amb els ànecs, menjant del mateix menjar i criant-se de la mateixa manera, fins que un dia, ja adult, li va dir un cop més a la seva mare: Mama, vull volar. I un cop més, l'ànec li va tornar a dir: quants cops t'haig de dir que els ànecs no volen?. I aquesta àguila mai va volar. Canvio de tema. Li pregunto si li agrada anar a l'acadèmia, diu mira (fent un gest amb els hombros d'acceptació però sense entusiasme). Li dic que em sembla que ha de ser una mica dur<sup>94</sup> després d'estar vuit hores a l'escola a sobre haver d'anar tantes hores a una altra escola<sup>95</sup>. Això és com si el teu pare o mare els hi diguessin que han d'anar a fer hores extres sense cobrar. Riem els dos<sup>96</sup>. En aquest moment toca la porta i és la M<sup>a</sup> Àngels amb els resultats. Li dic que gràcies. Li dic que em sembla que ja li agradaria saber com ha anat tot. Assenteix. Li explico la metàfora de la taula<sup>97</sup>. La segueix atentament i amb ganes. Quan li dic si vol<sup>98</sup> que l'ajudem diu que sí immediatament, en els ulls se li veu un fil d'esperança amb el que li estem dient. Canvio de tema<sup>99</sup> i li dic que em sembla que té una germana<sup>100</sup>. Diu que sí de 16 anys. Li dic què tal es porta i em diu que mira, que moltes vegades sent com al vespre arriba tard i llavors els seus pares la criden i es barallen després entre ells<sup>101</sup>. Ho diu afectat<sup>102</sup>. Li dic que no sé a ell però a mi em sembla que m'espantaria un xic si estic dormint i et desperten crits perquè em semblaria que és una cosa molt important i segurament dolenta<sup>103</sup>. A més això és com si et despertessin amb un gerro d'aigua freda a sobre, que per més que no vulguis se't talla la respiració. Li dic que com es porta ell amb ella<sup>104</sup>, i diu que depèn del dia, que a ella no li agrada que la molestin gaire i que poques vegades es troben (dóna la sensació de poca relació, indiferència)<sup>105</sup>. I li pregunto com es porten els pares, immediatament diu que bé<sup>106</sup>, (però és aquella resposta immediata que et surt perquè no pots dir malament, com és per exemple, quan et diuen què tal estàs, i sempre dius bé encara que no sigui de fons cert). Li dic que tot i això, em sembla que a vegades no gaire bé<sup>107</sup>, ell diu que és veritat<sup>108</sup>. Es*

<sup>90</sup> Verbalització dels sentiments.

<sup>91</sup> Acompassem, i ens posem al seu lloc per intentar desculpabilitzar-lo, ja que es sent malament per com la mare el tracta però també de sentir el que sent.

<sup>92</sup> Introduïm un terme de la següent metàfora per despertar la curiositat.

<sup>93</sup> Metàfora tipus I. Missatge: el que ens diguin els altres ens pot condicionar però no vol dir que tinguin la raó.

<sup>94</sup> Verbalització dels sentiments.

<sup>95</sup> Ens posem al seu lloc, acompanyem. Crear empatia.

<sup>96</sup> Comunicació no verbal: està més relaxat, i es sent a gust.

<sup>97</sup> Metàfora tipus I. Missatge: explicar els processaments cognitius PASS com funcionen.

<sup>98</sup> Ídem 86.

<sup>99</sup> Amnèsia postrance. Després de qualsevol metàfora es fa un canvi de tema per distreure el conscient, i que no doni temps a raonar la metàfora, i així faci el seu efecte: arribar a l'inconscient.

<sup>100</sup> Pregunta per extreure informació sobre la relació familiar, i sobretot entre ells dos.

<sup>101</sup> Ens expressa com viu ell la situació. Important partir de la seva lectura de la realitat.

<sup>102</sup> Comunicació no verbal ens expressa els seus sentiments.

<sup>103</sup> Ens posem al seu costat. Acompassem.

<sup>104</sup> Parlem en tercera persona per no activar resistència.

<sup>105</sup> Relació distant entre germans.

<sup>106</sup> Resposta automàtica de defensa (comportament emmascarador) perquè sent perill amb la pregunta, fet que ens indica que potser no es porten tant bé com expressa. Això ens ho diu la comunicació no verbal.

<sup>107</sup> Li diem el contrari del que ens ha dit verbalment, i li explicitem el que ens ha dit amb la seva comunicació no verbal. Això ho podem fer perquè el grau d'empatia és elevat, ja que sinó podria activar resistència.

<sup>108</sup> Ens confirma que teníem raó, i l'evidència que la resposta automàtica era de defensa.

queixa de la mare<sup>109</sup>. Li dic que em sembla que per avui ja l'he atabalat força i potser al final tant, tant. . . ens cansarem. Somric, i quedem que el pròxim dia si a ell no li fa res parlariem amb els pares<sup>110</sup>. Ell assenteix.

#### **Entrevista n°4: resultats dn-cas pares.**

##### **5-ABRIL-2002.**

Arriben puntuals. Anem cap a una sala per començar l'entrevista. Aquesta segona vegada "la Judith, ja no dona tanta opció a que la mare torni a parlar tant, ja que és una d'aquelles persones, que donen voltes i més voltes a un mateix problema"<sup>111</sup>. La Judith comença a parlar dient: avui ens veiem més que tot per explicar-vos com hem vist en Joan. Entre el què ens van dir l'acadèmia, i nosaltres que l'hem vist un parell de vegades "se'ns ha reafirmat el ja més o menys, vam comentar l'altra dia. Dels 4 processos, que us vaig explicar hi ha una descompensació, entre ells el Planning, és el que té més baix en relació amb els altres. Considerem que a nivell cognitiu, el que el condiciona és aquesta descompensació. Quant hem estat amb ell, hem vist que sí que es vol expressar, però hi ha alguna cosa que el "fa sentir malament". Nosaltres aquí, la nostra manera que tenim de fer, és que diferenciem el *comportament*, del *ser*. Hi ha moltes vegades que la manera com ens comportem no és com som, sinó que aquesta conducta és un mecanisme de defensa perquè hi ha quelcom dins nostre en l'inconscient que ens fa sentir malament. Per exemple, als instituts hi ha molts casos de nens que diuen que són passotes, però el que en realitat passa és que sí que tenen aquest comportament, però potser és una manera de protegir-se. Molts d'aquests casos el que els hi passa és que han tingut una trajectòria escolar de *fracassos* i això els fa mal, i fa menys mal tenir un comportament passota, que intentar-ho i evidenciar que et costa, que no trobes la manera per solucionar-ho, etc. perquè ells llavors interpreten que és que *no són intel·ligents*, encara que no tinguin res a veure una cosa amb l'altra. Hi ha un malestar dintre, que fa que el disfressem i normalment és la conducta. Les persones responem neurològicament, hi ha estudis científics que demostren, que responem igual davant el dolor físic i psíquic. Per exemple<sup>112</sup> "fent un ou ferrat ens cremem a la pell, no pensem en si traurem un braç primer o altra, sinó que ho farem automàticament, perquè sentim dolor, i el físic és igual que el psíquic, ens defensem davant aquella punxada que sentim més malestar. Llavors s'actua de diferents maneres: uns nens que estan callats, altres tot al contrari". En Joan hem vist que "ha adoptat l'actitud de no dir res però en el fons "s'ho passa malament". La mare salta i diu: Oh si si, que ho deu passar malament, ja ens ho havien dit, ho diu tant tranquil la<sup>113</sup>. Ara mateix, té reaccions molt rares<sup>114</sup>. Diu que el mestre li va fer una pregunta, i en Joan va respondre, però amb veu fluixeta, i el mestre li va dir què ho tornés a dir, però en Joan va dir-li, "no, ara no ho vull dir"! Però jo li vaig dir Joan "ho tenies que haver repetit" (La mare ho raona<sup>115</sup> tot molt a en Joan, i això a ell el fa sentir molt malament i culpable). I diu la Judith, a mi també em passava quant era petita, per ex: a casa si em preguntaven, i només dir-me que ho tornés a repetir, jo ja em pensava que era perquè ho havia fet malament, ho havia dit malament, que estava dient una bestiesa, etc. i ho solia saber en funció de la cara que feien, o el to perquè així ho havia après un dia. No sé ara imagineu-vos per exemple que si una persona no està del tot segura del que diu, i en vàries ocasions té la iniciativa per dir-ho

<sup>109</sup> Potser és amb la persona de la casa amb qui hi té més conflictes.

<sup>110</sup> Li demanem permís per parlar amb els pares. Sempre anticipem les situacions ja que això dona seguretat.

<sup>111</sup> Ens interessa portar el fil de l'entrevista, i per això, comencem a parlar nosaltres ja que sinó la mare no ens deixa dir res.

<sup>112</sup> Metàfora tipus I. Missatge: davant un dolor físic o psíquic (perill) sempre activem una resposta automàtica de defensa, per garantir la supervivència.

<sup>113</sup> Ens dona la raó, però no sempre que el seu llenguatge corporal denoti que li preocupi que en Joan s'ho passi malament.

<sup>114</sup> Creença de la mare: en Joan és diferent i raro. Això no ho pot tolerar perquè per ella és important que els seus fills siguin els millors i "normals".

<sup>115</sup> Vol raonar un *problema* que no està a la raó, sinó en com ell s'ha sentit.

i llavors, la resposta dels altres és negativa (recriminant, ridiculitzant, tractant-lo que no sap, etc.) llavors ell farà un aprenentatge que el condicionarà en situacions similars en el futur fins que tingui una experiència positiva. I la Judith diu que en Joan això ho ha fet per defensar-se, segur que es va pensar que ho havia dit malament, i ell sense adonar-se'n abans de quedar en evidència, va agafar el camí que li feia menys mal. Però això no vol dir que no li fes mal, ni que no ho passés malament. I clar, nosaltres el volem ajudar des de fora, perquè ho veiem molt clar, però això és lo de les autopistes<sup>116</sup>.

La mare ens talla i diu que el que en Joan la desconcerta, mai ho havia fet, per ex: dir a un mestre que no li volia contestar, a vegades sembla un Joan, i a vegades un altre (aquí ja es veu, torna al mateix fet. Li dona massa importància, tampoc n'hi ha per tant, no?<sup>117</sup> -Anem acompassant. I la deixem dir quan acaba la Judith aprofita i diu que normalment, a vegades, les persones actuem segons les creences. Si jo crec inconscientment que “sóc una inútil” sempre trobaré excuses per no fer les coses, perquè no em veig “capaç de fer-ho”, però el problema no serà argumentar i fer entendre aquestes raons perquè aquí no hi ha el problema sinó que està amb el que jo crec de mi mateix. O per exemple si jo em crec que no sé pintar un quadre, segurament evitaré qualsevol situació que em porti a fer això. Tot i que, si fem servir la lògica (assenyala el cap<sup>118</sup>), diríem doncs, n'aprenc i ja està. Però la majoria de les vegades no funcionem així, perquè el que em fa actuar així no és el meu cap sinó el meu cor (assenyalant-lo<sup>119</sup>). No sé, potser, en Joan com a tothom això li juga males passades. Els pares es comencen a posar nerviosos, sobretot la mare que ja es sent incòmode i fins i tot, se li enterenyinen<sup>120</sup> els ulls. El pare sembla que hi estigui més d'acord, i va assentint tota l'estona<sup>121</sup>.

Moltes vegades, tenim “mal de cap o d'estómac, però vés a saber d'on ens ve”; és com<sup>122</sup> si alguna vegada ens han sortit grans o vermells a la cara, i creiem que la solució és posar-hi crema, com que ens tornen a sortir, solució posar més crema, i el final resulta que els grans que ens havien sortit, no eren cap problema de pell, sinó que ens venia d'una infecció, o del fetge. Clar, i moltes vegades les coses no són el que semblen, i el problema no és allà on nosaltres ens pensem que és. Igualment passa amb les depressions, solució les pastilles. És cert que per un primer moment és una solució factible però, no sé, a mi em sembla que si el problema és de com et sents per dins, jo crec que unes pastilles no t'ho solucionen, i fins i tot, allò que en un principi aconseguen que és posar-te més tranquil, arriba un moment que n'hi això. A mi em sembla, que com sempre en qualsevol comportament que fem, si precisament el fem és perquè sempre s'hi guanya “alguna cosa”, per ex: si ara ens entrés un nen aquí, i pugés a sobre de la taula, segurament, acabaríem dient “home, però estigues quiet” I què us sembla que ha aconseguit dir-nos?. El pare contesta “cridar l'atenció”. Ah, molt bé, però mireu com són les coses que el nen l'únic que vol és que el tinguem en compte i ens està dient "estic aquí", però en canvi, ell com rep aquesta atenció que reclama? . . . negativa, oi?. I a vegades les persones volem una cosa però hi ha alguna cosa dins nostre (s'assenyala l'estómac) que ens fa actuar.

Les persones i sobretot els nens necessiten sentir-se estimats, i molts no es senten estimats. No és que els altres no els estimin ”sinó que ells ho viuen d'aquesta manera, i llavors ¿què passa?; doncs que criden i reclamen l'atenció. És com un peix que es mossega la cua<sup>123</sup>. De la manera que saben que els funciona amb els demés, amb malalties, comportament, escola. L'únic que volen, i em sembla que tenen dret a reclamar, és que se'ls tingui en compte, però a vegades ho fan tan malament, que llavors, “aconsegueixen el contrari del

<sup>116</sup> Ancla: paraula que ens servei per recordar tota una metàfora ja explicada.

<sup>117</sup> La mare no sap posar-se al lloc del seu fill per entendre com es sent.

<sup>118</sup> Ancla de comunicació no verbal.

<sup>119</sup> Ídem 118.

<sup>120</sup> Sentiment de culpa, ja que ella se'n sent responsable perquè és com si en Joan que fes bé o malament les coses depengués d'ella.

<sup>121</sup> No es sent identificat, ja que la relació que té amb en Joan és més sana.

<sup>122</sup> Metàfora tipus I. Missatge: cal anar a l'origen del problema.

<sup>123</sup> Comunicació indirecta.

que volen. ” No sé<sup>124</sup>, encara, ”si aquest és el cas d'en Joan, perquè no l'hem vist prou”. Tots interpretem, des de petits, la realitat, però no la veiem moltes vegades tal com és”. És com si portéssim unes ulleres<sup>125</sup>, i els vidres de color blau, verd, lila i ho veiem segons el color del vidre, o tot blau, verd o lila. Per ex<sup>126</sup>: recordo un nen de 14 anys que demanava als seus pares, que li comprassin una moto, els pares deien que no perquè era un perill, que ja li comprarien més endavant, el nen ho vivia com que: “ell pensava que no li compraven, perquè no me la mereixo”, perquè no m'estimen. Però quan la va tenir va dir “me l'han comprat perquè tots els meus amics en tenen però no perquè m'estimin o ho hagin fet per mi”. I a vegades facis el que facis, està en funció de com l'altra ho interpreti. És complicat “com interpretin els càstigs, perquè encara que siguin merescuts, els nens ho solen interpretar com injustos”, perquè el càstig està aplicat des del cap i ells han actuat a través del cor<sup>127</sup>.

La mare ja no pot més i diu que: quant el renyem diu que “l'insultem”. Jo ja procuro que ho entengui: no és el mateix, insultar que renyar. Ens ho diu amb una cara (molt sorprenent), i tota commoguda<sup>128</sup>, que ahir quan estàvem parlant del tema que no va voler contestar al mestre (ja hi torna a insistir) en Joan em va arribar a dir, és que mare sempre em dius el mateix, i amb to més alt diu” és que et tinc “ràbia”<sup>129</sup>. Jo em vaig quedar tant parada, no sabia al moment què fer, però llavors li vaig dir: ah sí ràbia. . . doncs mira, a partir d'ara, no et preguntaré res més<sup>130</sup>. Fes-t'ho com vulguis o puguis<sup>131</sup>.

La Judith li diu que es pensa que no és la ràbia que nosaltres ens pensem<sup>132</sup>, ”és el fet que ell no se sent entès”. A vegades fem servir paraules per dir el que sentim però no són fidels del que realment ens passa per el cor. Jo quant era petita<sup>133</sup>, era una nena molt quieta, i el col·legi que anava ens feien fer “files abans d'entrar a les aules”. A vegades, si alguna nena em demanava per passar davant, jo li deia que sí, però un dia una meva amiga, va passar al meu davant, sense preguntar-me res, jo em vaig enfadar, i li vaig començar a dir coses, ella també, i la conversa es va anant enfilant, inclòs vàrem arribar a estirar-nos els cabells, varen venir els mestres i ens varen castigar, però la meva manera de veure-ho “era que jo no en mereixia el càstig”. Quant vaig arribar a casa, li vaig explicar a la meva mare, i ella em va dir: si t'han castigat és que alguna cosa has fet, i implícitament jo vaig entendre que ella em deia que m'ho mereixia. Ella ja tenia raó a la seva manera, però jo aleshores no em vaig sentir entesa, ni pel col·legi ni per casa. I vaig aprendre moltes coses: que no podia confiar amb la meva mare, que si li explicava alguna cosa potser em fotaria un xasco, i segurament altres coses no gens positives. I això és el que més mal fa a un nen, que no es senti entès, que no vol dir donar-li la raó, sinó escoltar-lo, dir-li que deunido. . . i llavors ja vindrà un moment adient de calma on se'n pugui parlar sense sentir-se ferit ningú.

Seguidament recorda la metàfora de les autopistes: i quant parlem amb algú, que ens parla des de l'autopista dels sentiments i nosaltres li contestem des de la raó, no ens entenem, almenys hem de procurar, una porta d'entrada o sigui, almenys al primer moment, ens entenguem, sinó sempre anirem per darrera les situacions, i el que convé, és anar al davant. Quant hi ha un fet que ja ha passat, tornar i tornar a parlar del tema, és una cosa que fa mal, perquè el fet ja està i no canviarà. En un primer moment podem dir: deunido t'ho deus

<sup>124</sup> Termes de possibilitat per no activar resistència.

<sup>125</sup> Metàfora tipus I. Missatge: la realitat és la que cadascú té. Durant tot aquest relat intentem que els pares puguin entendre a en Joan, i llavors el tractin diferent.

<sup>126</sup> Ídem 125.

<sup>127</sup> Ídem 116.

<sup>128</sup> Comunicació no verbal.

<sup>129</sup> En Joan, amb la resposta que ha fet a la mare, ja diu clarament que es sent agobiat, sempre parlant del mateix, però clar, ell també com que no sap o no ho pot fer d'altra manera, també està tot el dia, sobre la mare.

<sup>130</sup> Comportament emmascarador de defensa de la mare. Xantatge emocional.

<sup>131</sup> Dir-li poder ja li està dient d'una manera directa, que per ell sol no se'n sortirà

<sup>132</sup> Intentem desculpabilitzar al nen.

<sup>133</sup> Metàfora tipus II. Missatge: la realitat és com la veiem nosaltres. I només ens poden ajudar des d'aquesta.

haver passat malament i després ¿Com ho podríem fer perquè no torni a passar?<sup>134</sup>. D'aquesta manera podem anar per davant, de les situacions. Per exemple<sup>135</sup> jo coneixo una família que un dia el fill va arribar a casa i no hi havia ningú i com que tenia moltes ganes d'anar a jugar amb un seu amic va agafar i se'n va anar, al cap d'una estona la mare arriba a casa i s'estranya que no hi sigui però pensa que ja vindrà, però passa l'estona i que no arriba i que no arriba, clar, la mare es va començar a posar nerviosa per si li havia passat alguna cosa. Més tard va arribar i què creieu que va passar? Ells diuen que el va cridar i li va dir que no tornés a passar mai més. Assenteixo i dic que això va ser el primer que li va sortir a la mare però abans que arribés el nen va pensar que això no serviria de res i que el més important que volia ella era que no es tornés a repetir i sabeu què li va dir? Silenci. Doncs, que ella entenia que tingués ganes d'anar a jugar però que clar que ella en veure que no hi era i que tardava la veritat és que s'havia anat posant nerviosa i això a ella no li agradava i, que com ho podien fer perquè els dos poguessin fer-ho i estant tranquils. Al cap d'una estona el nen li va dir que abans de marxar ho escriuria en un paper, i van deixar una llibreta al rebedor per aquestes ocasions. Però a vegades no és gens fàcil, i els nens sense adonar-nos-en a vegades ens posen nerviosos, a vegades amb raó i altres no.

La mare interromp i li pregunta a la Judith: ¿I els càstigs, no sé com fer-ho?. La Judith diu que és un tema que sempre porta polèmica a casa<sup>136</sup>. Ells assenteixen. Nosaltres a vegades ens hem trobat amb gent que quan els hi hem dit que deixin triar als nens perquè en definitiva això és el que els hi dóna identitat i seguretat, ens diuen així què els hi deixem fer el que els hi doni la gana, sense càstigs, etc. Nosaltres sempre diem el mateix que els extrems són perillosos, ni és bo castigar sempre ni no castigar mai. De fet les persones, i clar, també els nens saben que en tots els llocs: a casa, a l'escola, etc. . .hi ha normes. Per ex: ell sap que a les 9 comença l'escola i que si arriba tard el mestre li dirà alguna cosa, o si no porta els deures fets es quedarà sense pati. . .El problema no són les normes el problema bé quan totes aquestes normes són imposades, lo important és que ells els pactin<sup>137</sup>. Per exemple, com el nen del paper d'abans, . . . perquè com que també ho han decidit ell llavors se'ls hi fa difícil saltar-se-les. Això és planning, els ajuda molt. També va molt bé que parlem "del nosaltres" ja que estem molt acostumats a dir: has de fer. . . has d'anar. . . sinó fas allò. . . fes-ho,. . . estigues quiet. . . estudia. . . i a vegades ells ho viuen com una injustícia. És molt diferent això a que et diguin a mi em sembla, jo crec. . . , a mi m'agradaria, . . . jo faria això,. . . però tu mateix. Però clar, també hem de tenir en compte que em sembla que a nosaltres moltes vegades ens han dit: tu mateix. . . però en el fons ja sabíem que si ho fèiem ens cauria un pal,. . . perquè de la manera que ens ho deien era dir que ens equivocàvem i que llavors hi hauria càstigs. Aquest no és el "tu mateix" que dic jo, aquest és sincer és entendre que potser ell necessita fer la seva i deixar-lo equivocar. (la Judith ha optat per un llenguatge, entenedor i anar a tocar, creences de la mare perquè no estigui tant sobre en Joan). Els insinuem que en Joan no fa Planning: no decideix, us dóna la responsabilitat a vosaltres.

La Judith ara dóna clares pautes per la mare, quant en Joan se li acosta, preguntant què ha de fer. . . deures. . . el mestre. . . companys, perquè li pregunta molt però segons la mare, també ell li explica molt. (Ara es contradia amb el que havia dit abans<sup>138</sup>). La Judith diu; quant els nens ens pregunten ¿I això, com ho faries?. Sí que els pots dir, mira jo ho faria d'aquesta o aquella manera, però tu mateix. Aquest tu mateix final els ajuda molt, perquè ells "viuen": m'han donat l'opinió però em deixen "la paella pel mànec per a mi". Però ells ho viuen com triar.

<sup>134</sup> Els donem una estratègia per anticipar les situacions, ja que això ajuda als nens a sentir-se entesos, agafar identitat.

<sup>135</sup> Metàfora tipus I. Missatge: ídem134.

<sup>136</sup> Acompassem.

<sup>137</sup> Ídem 134.

<sup>138</sup> Comportament emmascarador.

Però ara parla la mare, fora del context del que estava la Judith, i diu: és que en Joan sempre em pregunta ¿Està bé això mare, si o no? i ens torna a dir que en Joan està molt obsessionat, amb els nens que treuen notes altes, inclòs no va voler anar a una festa, perquè hi havia, un d'aquests nens. La Judith li contesta clar, perquè es deu sentir inferior i es deu comparar i fa coses per arribar com ells, i moltes vegades, no fent tant s'hi arriba abans. Li aniria bé a en Joan explicar-li contes, metàfores que són maneres no tant directes de dir les coses. I seguidament explica la metàfora del dos monos<sup>139</sup> que estan el zoo. I els acaba dient que la intel·ligència, no és com moltes vegades la gent i sobretot els nens, pensen que és treure bones notes. I realment no és exactament això, sinó que la intel·ligència és: aquella persona que a la vida, sap sortir-se'n per ella mateixa. Però la mare diu si clar, però ara en Joan, el seu món és el dels estudis, "¿el de'n Joan o la mare?" i els professors ja et diuen que ara, amb 5 de nota no es va enlloc, que almenys han de treure un 7, o un 8. (la mare no creu en aquest concepte de intel·ligència). I clar, continua la mare jo ja li dic en Joan, si no t'espaviles no arribaràs enlloc<sup>140</sup>.

Però saps què passa que moltes vegades les coses no són com semblen. La Judith posa un altre ex. fent referència al que ha dit la mare: jo tinc un company<sup>141</sup> que ara és llicenciat en químiques, i està ocupant un lloc important en una empresa, ens vàrem conèixer, perquè anàvem al mateix Institut, va repetir 3º de B. U. P i , i el seu tutor ja li va dir que no es pensés que faria COU, per les notes que treia: tindria que plegar, inclòs li deia que no seria capaç, de fer res. Li va dir que no se'n sortiria a la Universitat i que seria millor que es busqués un ofici i aprofitaria més el temps. Ell clar, això li va afectar, però ho va explicar a casa i llavors els seus pares li van preguntar què volia fer ell. I ell va contestar que continuar estudiant. Llavors els pares van dir doncs, que endavant. "A vegades afegeix la Judith, ens creiem una mica massa, el que ens diuen els professors". A vegades tenen raó però també s'equivoquen. Jo crec, diu la Judith que ara amb en Joan, també li aniria bé, no parlar tant dels estudis. Així veurà i podrà pensar en altres coses de la vida. No sols amb els estudis.

Però la mare, salta immediatament, i diu : i si no aprova res? i si ha de repetir?<sup>142</sup>. Inclòs l'altra dia li vaig dir mira, si vols podem canviar d'escola perquè com que nosaltres, som de Porqueres, ja podríem anar a l'escola d'allà. (la mare té posat al cap, que en Joan, no se'n surt, i ella està nerviosa perquè vol, de totes, totes, que en Joan, estudiï i tregui bones notes). Però en Joan va contestar que no. Acompassem. Ara la mare ens diu (canviant el to de veu, i la cara seriosa) que últimament, cosa que, no m'agrada gens, li he descobert que em diu, alguna mentida<sup>143</sup>. Però la Judith diu a l'acte. Tots ho hem fet de dir mentides, mirant al pare<sup>144</sup>, quant érem petits i no tant petits, riem i el pare assenteix. La Judith pregunta i si intentem recordar de petits perquè creieu que mentíem? Silenci. Segur que tots algun cop hem mentit, però no sabem perquè ho fèiem, només sabies que no podies dir la veritat sinó passava alguna cosa que no t'agradava. A mi em sembla, diu la Judith, que tots hem mentit pel mateix, per por, sí per por de dir la veritat, i llavors ens trobéssim amb un "NO, t'hi deixo anar", o un "NO, pel que fos".

La Judith, trencant ràpidament de tema<sup>145</sup>, diu: l'altra dia en Joan, parlant de la seva germana, va dir que es barallaven alguna vegada. U! Exclama, és que ja us vaig dir que són tant diferents, i tornen a dir pare i mare; és molt independent, molt ella, va totalment a la seva (tornen a dir amb el mateix to despectiu de l'altra dia quant en vam parlar, i es nota que no en volent parlar gaire ) encara que aquesta vegada, la mare afegeix, que "segurament

<sup>139</sup> Metàfora tipus I. Missatge: les etiquetes que ens posen a vegades no són certes. Ser intel·ligent no vol dir només treure bones notes.

<sup>140</sup> Creença de la mare negativa vers el fill. La mare creu que si no s'estudia no s'és ningú.

<sup>141</sup> Metàfora tipus I per trencar la creença anteriorment explicada.

<sup>142</sup> Comportament emmascarador, ja que creu *que si el seu fill treu bones notes ella és bona mare*. I per tant, fer el contrari li és difícil.

<sup>143</sup> Comportament emmascarador de canviar de tema, i buscar lo negatiu.

<sup>144</sup> Fins ara no ha dit res i el mirem per fer-lo participar, i així que la mare no monopolitzi l'entrevista.

<sup>145</sup> Amnèsia postrance.

en Joan la vol imitar. Els vespres, a l'hora de sopar és quant ella, a taula explica coses, fa com si fos passota, diu que contesta als professors, cosa que jo, no em crec, però com que en Joan ho sent, a vegades diu coses que les treu, de la seva germana. (En general no deixen a la germana massa bé, ni en volent parlar. Té 16 anys). Però en canvi és com volen que sigui en Joan. Molt contradictori, no?!

La Judith diu: potser sí vol imitar-la perquè en Joan, deu veure a la germana com “bona” i ell es deu sentir el “dolent”...(resistència de la mare)...perquè trenca de cop, la conversa i ens diu<sup>146</sup>: l'altra dia quant vaig arribar a casa vaig pensar que m'havia descuidat de dir-vos, almenys de comentar, que en Joan quant tenia 3 anys i fins als 5 ja fets moltes nits s'aixecava i adormit picava de mans i peus. Jo em penso que ho feia per “calor” perquè el tocaves i estava suat i calent. Això ho feia durant una bona estona, llavors, sense dir-li res es tornava posar al llit, i seguia dormint. Ell no se n'adonava de res, fins que li va anar passant, però va durar uns 2 anys ben complets. De la manera que li va venir que va ser de “cop” li va marxar. Ah i durant l'estona que durava això, ell plorava sempre. (Això sembla que devia passar-s'ho tan malament que llavors era quan suava, cridava l'atenció psicossomatitzant). Anem acompanyant.

Finalment la Judith diu. El que nosaltres havíem pensat fer ara, és que en Joan vingui una vegada a la setmana, li farem uns jocs “perquè visqui èxits” a nivell d'escola. I a nivell “emocional” ja mirarem de trobar el que l'angoixa. I com evoluciona ja us ho anirem comentant, un dia farem venir al pare, l'altra la mare o tots dos, així anirem veient el procés que fa. Molt bé diuen els pares. Ens despedim i quedem per veure Joan la propera setmana.

### **Entrevista n°5: mestre.** **8-ABRIL-2002**

Estava parlant amb una altra mestra de la mateixa escola i com que ens estem endarrerint, el mestre em ve a buscar a l'aula. Li diem que en dos minuts ja acabem i ell s'espera allà mirant com parlem. Ens dirigim tots dos cap a la seva aula. Em diu que em puc asseure en una cadira i ell es situa en l'altre costat de la taula. Està molt distant i rígid, com si tingués por que jo li recriminés alguna cosa. I de seguida un cop asseguts i havent-li dit que tenen una escola molt diferent però que m'agrada, em diu que jo mateixa ja diré. Li comento que nosaltres som la Unitat de Neuropsicopedagogia de l'Hospital Trueta de Girona, i que estem formats per mestres, psicopedagogs, pedagogs i psicòlegs. I que la nostra intenció és ajudar al màxim amb el que puguem a que els nens i nenes s'ensurtin amb el que ells vegin com a problema. Li dic el procés que va seguir en Joan per arribar fins al nostre servei (arrel demanda acadèmica on ell assisteix periòdicament). Com que observo que està a l'expectativa li explico el procés que seguim amb tots els casos i que fem una valoració cognitiva PASS (explico dn-cas amb la metàfora de la taula) intentant relacionant-ho amb situacions que em sembla que es pot anar trobant amb en Joan a classe. Ell es va desangoixant (el seu llenguatge gestual ja no és tan distant, s'apropa a la taula). Li explico que per el temps que ja fa que estem treballant en aquesta línia el que ens hem trobat és que molts dels nens que tenen un planning pot ser: que per qüestions emocionals doncs no reflecteixi realment el que ell amb unes circumstàncies més tranquil·les i amb una identitat més segura podria reflectir; o bé, que no el sàpiga utilitzar de la millor manera. Explico el cas quan nosaltres sortim de casa: agafem les claus, la cartera. . . i marxem; però el dia, que vas de pressa, tens el cap a un altre lloc, t'has barallat amb la parella. . . aquell dia segur que et deixes alguna cosa. Ell somriu i assenteix. En aquestes situacions és molt més difícil pensar l'ara pel després, i em sembla que moltes vegades a en Joan això el condiciona força. El mestre diu que és un nen molt reservat i tímid. Comenta que en principi no hauria de ser perquè cohibit a classe perquè ell sempre els hi diu a tots que és

<sup>146</sup> Comportament emmascarador.



bo equivocar-se, que així és com s'aprèn. A més dóna la casualitat que és una classe on el nivell és força baix perquè hi ha molta immigració i per exemple aquest any, hi ha hagut des del setembre 7 noves incorporacions de nens que no entenen absolutament res del nostre idioma, i clar això fa que les coses siguin les més bàsiques possibles. Jo no el veig diferent dels altres, com per exemple et diria que hi ha nens d'educació especial que els hi faig un tracte diferent a ell jo diria que no. Per tant, no s'hauria de perquè sentir malament ni diferent. Al contrari, perquè moltes vegades quan faig preguntes i veig que ell aixeca la mà, sempre intento dir-lo a ell perquè es vagi motivant, o si faig preguntes i sé que ell la pot respondre li pregunto amb ell si és molt difícil ja no. Però a vegades, com que aquí al costat fan obres, el que sí m'he adonat és que té molta por a respondre perquè per exemple respon, i jo no l'he sentit i li dic que siusplau si me la pot tornar a repetir que no l'he sentit però que em sembla que està bé. Llavors ell diu que no ho sap, o que no havia dit res. . . Torna a repetir lo que és important equivocar-se. Li dic que clar, que ja ho entenc però per exemple que ara s'imagini. . . (explico por a les rates i les autopistes). Ell va assentint però no fa la cara d'interioritzar. Immediatament li pregunto si té dificultats d'aprenentatge o problemes. Ell em diu que té forces dificultats en general. Que ell creu que és un problema de capacitat d'aprenentatge. Li pregunto què vol dir. Diu que de raonament lògic i de pensament. . . a vegades pot ser que faci unes respostes del tot il·lògiques i que no tenen cap mena de sentit ni un fil argumental. Per exemple, és molt desconcertat perquè tant bon punt durant un temps veus que va avançant i treu unes notes bones (7, 6, . . .) com de cop baixa i torna a estar cap al 5. . . això que moltes vegades el dia abans dic què sortirà a l'examen. Vull dir que pel nivell de classe aquestes notes són baixes. Vaig assentint. Però clar, a mi em sap greu perquè és un nen que a classe té un comportament excel·lent. Treballa, està atent, ho porta tot fet. . . tot i que també és cert que m'adono que moltes vegades porta fet uns textos que no són d'ell perquè llavors el nivell que reflecteix a classe no és el que porta fet (o li fan a classes o a casa. . .). Li comento que quan van venir els pares, la mare em va comentar que moltes vegades no se n'entera que ha de fer les coses d'una manera i llavors les porta fetes d'una altra manera. Ell s'estranya i diu que no. Que l'únic que a vegades fan (parla en plural de tota la classe) és que apunto els exercicis a la pissarra i n'hi ha algun que els dic que només facin un apartat, i potser el porten tot fet. Però a part d'això ell és molt complidor amb els deures. I que si algun cop s'obliden d'algun llibre els comenta que això no és excusa i que han de buscar una alternativa. Explica una situació que en Joan es va trobar quan una nena li va anar a demanar un llibre: la nena després explicava que en Joan li deia que no calia que total et quedés a classe sense pati i això no és problema. El mestre diu que ni molt menys si ha quedat molts cops sense pati i que li va estranyar. Li dic que hi tant però que tot això és planning. Diu que li sembla que a casa l'aprenen molt sobretot la mare. A l'escola es comenta des de sempre que la mare no ha acceptat mai com és el seu fill i que sempre intenta que sigui més, vol que sigui el millor i això no és així. El mestre es sent malament dient que potser ell l'exigeix massa. . . li dic que em sembla que pel que m'ha dit això no és així i que segurament que aquesta exigència que té en Joan i la por a equivocar-se és perquè en l'entorn que s'ha mogut més que és a casa no li han permès mai i clar això és una llosa molt gran per un nen. Perquè nosaltres sempre diem que les persones des que naixem fins que ens morim anem configurant la nostra identitat però arriba un moment en què si has tingut més experiències negatives que positives llavors et sents més malament que bé amb tu mateix i llavors t'has de defensar. Li explico mecanismes de defensa (igual físic que psíquic - paella i insult-). Llavors parla molta estona de la mare, diu que: és molt exigent, manipuladora, que ha muntat varis shows a l'escola, i que dóna versions molt diferents. . .). Diu que el pare no el coneix.

Em pregunta que així ell què pot fer? (excessiu sentiment de culpa). Jo li dic que si fa el que diu ja fa molt entenen-lo, posant-se al seu lloc, . . . perquè és molt diferent pensar

que un nen es comporta d'una determinada manera perquè ho fa per fastiguejar, incordiar. . . o perquè es sent tant malament amb ell mateix que és la seva vàlvula d' escape. Llavors jo si que tindria en compte és que si ell mai té algun dubte més individual doncs explicar-li més de caire simultani ja que moltes vegades sense adonar-nos i amb la millor intenció del món el que fem és explicar-lo de la mateixa manera i saps què passa que el "más de lo mismo" no funciona. Explico el meu cas amb els accents. I a mi em sembla que això l'ajudaria com també el fet de. . . mira . . . quan a un nen li passa alguna cosa el primer que ens surt és recriminar el perquè ho ha fet així. . . i el que ajuda a utilitzar el planning és dir-li que no estem d'acord amb allò o que ens sembla que ho podríem fer d'una altra manera, i què podríem fer si tornés a passar (li dic que això és planning). Immediatament li dic que a més el que em sembla que també ajudaria un xic a en Joan és relativitzar el paper de la mare. Ell comenta que hi està totalment d'acord.

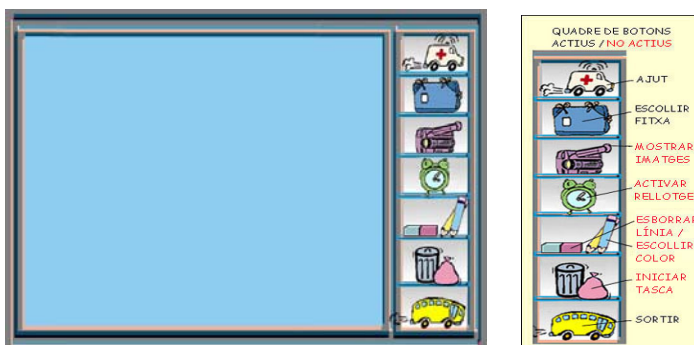
Li pregunto com es porta amb els companys. Diu que bé, que té un cercle d'amics reduït són tres (un que és molt espavilat, i l'altre que li costa més que a en Joan) però que amb la resta de grup no hi té cap problema. Aquí té un comportament molt bo (ell ho atribueix a quiet, callat, que no molesta i va fent) i l'únic que a vegades quan surt per la porta comença a fer el boig. L'altre dia es va barallar amb un. Diu que li sembla que fa ballar a la gent al peu que ell vol, que no és tan mosqueta morta com sembla.

Li pregunto per si té mals de cap. . . diu que no. Li dic que moltes gràcies que la seva informació ens ha servit de molta ajuda i que si mai vol alguna cosa que sense problema em truqui. Li dono el telèfon i ens acomiadem.

### **Entrevista n° 6: primera sessió PREP.**

**11-ABRIL-2002**

Arriba puntual, acompanyat de la seva mare. Anem cap a la sala d'ordinadors. Abans de començar amb els jocs, la Judith li diu que s'assenti a la cadira que vulgui<sup>147</sup>. En Joan vol seure entremig d'ella i meu, sembla convençut, i al davant li queda l'ordinador. La Judith li explica que va anar a trobar al seu tutor, i el tutor havia dit què en Joan, anava força bé en relació a la resta de la classe, i que estava content del seu treball, a més a més, que el seu comportament era excel·lent. Què et sembla?. Actua ell així a classe amb tu?. Silenci. Ell diu que és així com diu<sup>148</sup>. Llavors la Judith li explica el que farem durant aquella hora, treballarem exercicis amb l'ordinador, uns jocs. Obrim l'ordinador i mirem la primera pantalla on li va explicant quines són les funcions de cadascun dels icones.



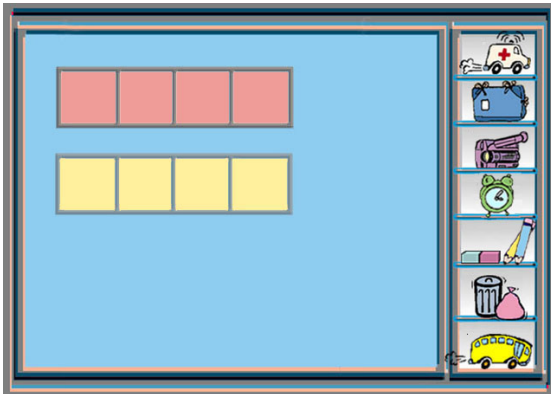
<sup>147</sup> Presa de decisions. Efecte identitat.

<sup>148</sup> La seva comunicació no verbal sembla com que es quedi sorprès de la reacció del mestre. Sembla content.

Li explica amb l'ordinador<sup>149</sup>, i així en Joan ho entén més bé. (Fem un exemple tots plegats, explicant les normes del joc).

### “Recordant matrius”

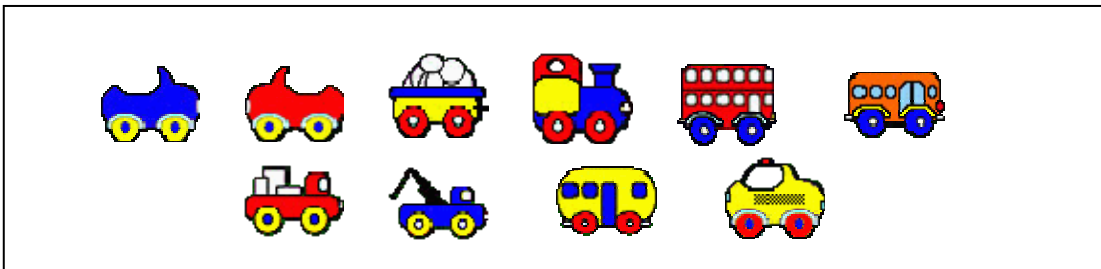
Els primers ítem van ser de “reproduir visualment una sèrie de cotxes” cada un posat dins un quadrat, estaven en un ordre concret. Primer es presenten totes les imatges juntes i després d'una en una. Sempre es presenten al nen d'esquerra a dreta i sempre en posició horitzontal.



Varen fer el primer joc, i en Joan ho recordava bé. La Judith li va preguntar com ho havia fet per recordar-se'n<sup>150</sup>. En Joan va dir que es recordava de la manera que havien sortit els quadrats amb el dibuix corresponent a cada un. La Judith sempre reforçant molt bé, si ho havia fet correcta.

En els ítem següents, sempre es fa el mateix, però la Judith li va donar alguna pista per ajudar en Joan.

Pista de la Judith: primer li va dir que el podrien ajudar<sup>151</sup> “fixar-se amb els colors dels cotxes, ja que dos colors “vermell i groc” o “vermell i blau” es poden agrupar molt bé. Els cotxes que poden sortir són els següents:



A cada joc, la Judith sempre li fa la mateixa pregunta ¿com ho has fet?. Així, d'aquesta manera, ell pensa amb l'estratègia que ha fet servir.

A vegades, no concordaven les estratègies que ell deia, amb les que feia servir<sup>152</sup>. Alguna vegada ens va dir que feia servir els colors, i es va veure que no, però en general ho va fer força bé. La Judith a cada resposta de'n Joan que feia, li reforçava si estava bé. La Judith, ja quan quasi ha passat el temps, li pregunta si li agrada. En Joan respon que sí. ¿Estàs cansat Joan? No, diu.

Abans d'acabar la sessió, la Judith li diu que el proper dia continuarem, però no amb cotxes, sinó amb lletres, i ens posa un exemple: aquesta vegada, en comptes de sis quadres, són quatre, a cada quadre, hi surt una lletra que forma una paraula, i llavors surten els quadres individuals, per ex: p o m a. Què et sembla Joan ¿ho fem?<sup>153</sup> Si, diu a l'acte, i ho fa bé. La Judith li diu i li reforça que ho ha fet molt bé. Joan doncs, la propera setmana farem

<sup>149</sup> Com que considerem que és més simultani que seqüencial, llavors utilitzem imatges visuals per explicar.

<sup>150</sup> Primera fase d'ajuda.

<sup>151</sup> Segona fase d'ajuda quan va augmentant el nivell de dificultat.

<sup>152</sup> No correspondència de les estratègies verbalitzades amb les observades. Això és degut a que moltes vegades no són conscients de les estratègies que fan servir i després expressen el que creuen. Les que ens donen informació són les observades per a una posterior ajuda.

<sup>153</sup> Presa de decisió al nen. Efecte identitat.

aquests jocs. ¿et sembla bé?<sup>154</sup> Joan diu. . . sí. A cada resposta, s'aixeca de la cadira per contestar. Contesta breument, al què se li pregunta. La Judith li pregunta a quina hora i quin dia li aniria bé, per tornar a venir. Primer diu . . . la mare, no ho sé. . . La Judith li diu, però a tu, quin dia et va bé?<sup>155</sup>. Diu com avui. Doncs bé, Joan quedem per dijous que ve, a les quatre. Adéu Joan. . . i en Joan contesta amb un Adéu molt fluixet. El deixem anar-hi sol<sup>156</sup>.

### **Entrevista n° 7: segona sessió PREP.**

#### **18-ABRIL-2002**

Arriba puntual, com sempre. La mare sempre l'acompanya i l'espera a fora llegint. Hola Joan! ¿com anem?<sup>157</sup>, En Joan ens diu hola i prou. La Judith, sempre li pregunta com està, com ha anat la setmana o el col·legi. Ell diu bé, corporalment es nota més obert i content que la setmana passada.

La Judith ens diu que està molt constipada, i que també una mica sorda, i que la disculpem si potser no s'entera de la pel·lícula. A quin lloc vols seure Joan? de seguida agafa seient, es col·loca al costat de la Judith, quedem davant de l'ordinador de la següent manera, al mig la Judith, i ell amb un cantó que diu que veu molt bé, l'ordinador. Què et sembla Joan, comencem?<sup>158</sup> - diu la Judith. Ell assenteix i fa un sí amb el cap, sense dir res. La Judith continua dient, Joan recordes quins fèiem la setmana passada? Diu que sí, molt segur, ens ho diu, i li diem que si li sembla fer-ne uns d'entrenament. Ell somriu<sup>159</sup> i diu que sí. Repassem un parell d'exercicis de "Recordant Matrius" - Tasques globals.

La Judith, mentre obrim els fitxers, li comenta que ja que estem en mitjans de transport, si li agradaria tenir una moto més endavant. En Joan diu que sí, tot content, però que encara li falta temps. Sense nosaltres dir-li res, ens diu que la seva germana en té una, però que fa temps que no hi va, perquè va tenir un accident, i ara ha agafat por. La Judith diu Ah sí! Va tenir un accident amb la moto? En Joan ens explica com va anar: resulta que un cotxe es va saltar el semàfor vermell i va xocar amb ella, i va tenir que anar durant un temps enguixada, i ara ja no l'agafa mai. (Està més obert i relaxat que l'altre dia).

La Judith, a cada un dels exercicis que fa en Joan, li torna a preguntar com ho fa<sup>160</sup> per recordar l'ordre en què estaven cada vehicle. En el primer ens diu que ho ha resolt pels colors<sup>161</sup> (3-blaus; 3-grocs).

En el segon ens diu que ho ha fet per la forma<sup>162</sup>, i també els ha agrupat de 3 amb 3<sup>163</sup>. Molt bé diu la Judith: ara farem el mateix, però amb lletres. La Judith, comença per explicar les normes: A cada quadre, Joan, hi ha una lletra. Però primer surt una paraula, la paraula surt tota sencera, però després igual que amb els cotxes surt quadre per quadre. Li expliquem que ara del que es tracta és de recordar les lletres, perquè et surti una paraula complerta, i que té un sentit i significat, em sembla que la majoria les hem sentit algun cop.

En Joan diu que ja se'n recorda, perquè la setmana passada, ja vàrem fer-ne un parell, abans de marxar. Doncs comencen Joan; et sembla bé?<sup>164</sup> En Joan se li nota que li agraden molt, fer aquests exercicis, i que hi posa màxima atenció, i procura fer-ho bé, "no vol fallar<sup>165</sup>".

<sup>154</sup> Demanem l'opinió. Efecte identitat.

<sup>155</sup> Ídem 153.

<sup>156</sup> Efecte identitat.

<sup>157</sup> Pregunta oberta d'introducció entrevista.

<sup>158</sup> Ídem 153.

<sup>159</sup> Comunicació no verbal ens indica que està relaxat.

<sup>160</sup> Ídem 150

<sup>161</sup> Estratègia simultània.

<sup>162</sup> Ídem 161

<sup>163</sup> ídem 161

<sup>164</sup> ídem 154.

<sup>165</sup> Creença: fallar és dolent, vol dir que sóc menys.

Posem el primer ítem: surt la paraula C E B A. A l' hora de ordenar les lletres ho fa bé, menys la última que diu A en comptes de E. . . Ell ha posat C E B E<sup>166</sup>. Com ho has fet Joan?<sup>167</sup> He procurat recordar-me de cada lletra<sup>168</sup>. Com vols dir?<sup>169</sup> Ell em mira, i torna a repetir el mateix, la Judith li diu: així, quan sortien les lletres per aquí (assenyala els quadres) què feia el teu cervell?<sup>170</sup> Ell diu que les mirava i es deia la lletra (p. Ex: c,...) Molt bé, ho mirem a veure. . . Ell obre ells ulls i s' adona de "l'error"<sup>171</sup>. Ens mira<sup>172</sup>. Somriem<sup>173</sup>. La Judith diu: I què creus que ha passat amb la última?<sup>174</sup> Ell diu que és una A. La Judith diu molt bé que té tota la raó<sup>175</sup>. I què et sembla que ens ha passat amb aquesta lletra que ens ha volgut fer la punyeta?<sup>176</sup> Ell fa un gest de dir no ho sé. La Judith li diu: no sé eh<sup>177</sup>, Joan però potser m'equivoco però ja em sembla que sé el que ha passat. Em sembla que quan ha sortit tota la paraula de cop, l'hem llegit i ens hem dit la paraula i ens hem imagina' t una ceba, però no ens l'hem escrit,... i ja ens sabíem la paraula, eh, que si? Però clar quan ens han demanat lletra per lletra llavors em sembla que hem buscat el so que feia, no sé... potser no<sup>178</sup>. Assenteix. Li diem com ho podríem fer perquè aquest so no ens fes la punyeta<sup>179</sup>. Ell diu que no ho sap. No sé, potser podríem trobar algun truc<sup>180</sup> que tenim amagat dins el cervell (mentre li toca<sup>181</sup>). Ell diu que no ho sap. Li diem que potser si ens ha servit imaginar-nos una ceba, no sé, potser ens seria més fàcil imaginar-nos-ho<sup>182</sup>... no sé... ell assenteix... potser a sota del dibuix la paraula escrita. Com si estigués en una pissarra. Què et sembla en provem un altra? Si, si diu en Joan.

El segon ítem surt V A C A. En Joan ho ha fet bé. Diu: una be baixa una A una C i una A. V A C A. I ara, com ho has fet Joan?. Ens diu que aquesta paraula ja la coneixia i és més fàcil perquè aquestes lletres diu que ja les coneix d'altres vegades<sup>183</sup>. Molt bé Joan. ¿Saps que hi ha una altra cosa, que també se' n diu Baca però és amb b alta? En Joan ens diu que no, i la Judith li explica que són unes barres que es posen al cim del cotxe, per poder portar més equipatge.

Un altre ítem U L L S. Estratègia: en Joan ens diu que ha fet el mateix. Li ha sortit bé.

Un altre ítem P E R A. En Joan posa P E R E. Què et sembla si ho mirem? Si, el amb el cap està convençut que és correcte. Veu l' error i es sorprèn. La Judith li diu què creus que ha passat? Ell diu que el mateix que la primera. Li diem que a nosaltres també ens sembla el mateix, i li diem que ens sembla que l' orel·la<sup>184</sup> és la que ens fa la "punyeta" una mica, i que no ens ha deixat veure gaire la pissarra<sup>185</sup>. Li expliquem la pissarra més a fons. Somriem i ell també.

Un altre ítem: P A S T I S. Ho ha fet correcte.

<sup>166</sup> Aquest error ens fa sospitar que potser ho ha resolt seqüencialment (fiant-se del so).

<sup>167</sup> Ídem 150

<sup>168</sup> Ens confirma que ha volgut utilitzar el seqüencial per resoldre la tasca.

<sup>169</sup> Pregunta d'aclariment per tal d'entendre el mateix que el que vol dir ell.

<sup>170</sup> Ídem 169.

<sup>171</sup> Es sorprèn. Es sent malament.

<sup>172</sup> Per veure quina és la nostra reacció.

<sup>173</sup> Comunicació verbal per expressar-li que no passa res.

<sup>174</sup> Li fem conscient el procés.

<sup>175</sup> Donem importància a la seva opinió.

<sup>176</sup> Comunicació indirecta. El desangoixem perquè no el culpabilitzem de l'error sinó que parlem com en tercera persona, com si hagués estat un agent extern que ens dificultés la tasca.

<sup>177</sup> Termes de possibilitat.

<sup>178</sup> Utilització del seqüencial. Com havia passat en les anteriors. És important aprofitar aquests errors per tal de buscar altres estratègies que ens ajudin.

<sup>179</sup> Comunicació indirecta. Li diem que busquem una altra estratègia més efectiva.

<sup>180</sup> Comunicació indirecta. Li diem que ell té recursos que potser no els utilitza però que té moltes estratègies.

<sup>181</sup> Comunicació no verbal.

<sup>182</sup> Segona fase d'ajuda: li donem una estratègia.

<sup>183</sup> Sol passar que en paraules conegudes s'utilitza el simultani perquè ja veus la paraula, i en paraules noves ho fas so per so, i llavors si no ho acompanyes de la imatge visual pot ser diferent el so de la grafia (i sobretot en català).

<sup>184</sup> Ancla.

<sup>185</sup> Ancla. Aquestes dues ancles ens serveixen com a comunicació indirecta.

Un altre ítem: E S T E V E. Ha dubtat entre la (e final), i no té clar què posar-hi. Ens mira, li preguntem què li diu la pissarra<sup>186</sup> i fa un gest com si hagués vist la llum i diu que és una (e final). El fem dubtar una mica, dient-li si això no li diu la orella, i insistim un parell de cops. Ell dubta, però després es reafirma. I diu que sí. Molt bé, ho mirem?. Està bé, i ell fa un somriure de satisfacció per sota el nas.

Un altre ítem: T A U L A . Aquí també diu que l'estratègia, ha estat la pissarra. Sembla que li funciona bé. En Joan se' l veu tot content perquè li ha anat bé. La Judith diu: Joan em sembla que per avui ja hem fet prou.

Però abans de marxar, m'agradaria dir que avui ja estem quasi a finals de setmana, dijous per la tarda i jo jaestic una mica cansada de treballar, i suposo que vosaltres també no? Quan arriba final de setmana, ja en quedes tip. En Joan assenteix i riu<sup>187</sup>. Llavors quedem per la propera setmana, a la mateixa hora.

**COMENTARI: A partir d'aquí les següents entrevistes tenen la mateixa finalitat que les anteriors en quant a l'aplicació de les fases d'ajuda, observació d'estratègies, comunicació indirecta, etc. Per això, a partir d'ara només apuntarem aquelles estratègies que observem i que poden ser rellevants per a la posterior intervenció cognitiva, ja que sinó serien comentaris repetitius a l'estil dels fets amb anterioritat.**

### Entrevista n° 8: tercera sessió PREP.

**25-ABRIL-2002**

Arriba puntual, com sempre, ve amb la seva mare, que s'espera fora llegint. Ens saludem i anem amb en Joan cap al despatx de l'ordinador, ja que estem fent P. R. E. P. La Judith, sempre fa alguna pregunta a Joan del tipus: Com ha anat la Setmana, l' escola?. Però en Joan és de poques paraules, i amb nosaltres es mostra tímid.

La Judith, sempre abans de començar a fer exercicis, li pregunta a en Joan si se'n recorda on vàrem acabar la darrera sessió? Perquè ella no. En Joan a l'acte diu que sí, que estàvem fent lletres, cadascuna amb un quadre, i llavors, l'havíem de llegir tota. Molt bé, diu la Judith. . . en farem un parell d' exemples per recordar-nos-en. Continuem amb "**Recordant matrius**" - **Tasques d'enllaç--nivell 2.**

La Judith posa dos exemples, P E R E i E S T E V E perquè en Joan, va fallar amb les [e] finals, però aquesta vegada les fa correctes. La Judith, li pregunta de quina manera ho fèiem l' altre dia? Ell respon que amb la pissarra<sup>188</sup>. La Judith fent-se la despistada, diu ah! És veritat que parlàvem de la pissarra i que les orelles a vegades ens feien la punyeta. Tornem a fer més exercicis: V A C A i P U N Y. Molt bé, diu la Judith i com ho has fet?. En Joan, diu he recordat totes les lletres. La Judith diu, la primera vegada que surten totes les lletres què has fet?: les has memoritzat totes a la vegada, o, de una a una? En Joan diu que primer la mira tota sencera i després una a una. La Judith li pregunta què vol dir la paraula?<sup>189</sup> En Joan diu que si, i ho explica. (amb poques paraules, i sense mirar-nos). Sempre mira la pantalla de l' ordinador. S' ha recordat de la pissarra. I continuem fent més exercicis de Tasques nivell 2.

Ara l' exemple és P E B R O T. Saps què vol dir? sempre la Judith li pregunta pel significat, si sap de què es tracta. En Joan diu que el pebrot és per menjar. Molt bé!. Ara la Judith diu: ho farem, però sense mirar les lletres, de baix, i la Judith tapa mitja pantalla de l' ordinador,

<sup>186</sup> Ancla, on li diem implícitament de l'estratègia que li anirà millor per fer cas.

<sup>187</sup> Es sent bé, no volem que es bloquegi i després d'un èxit creiem convenient deixar-ho.

<sup>188</sup> Interiorització de l'estratègia, no perquè ho digui sinó perquè en la resolució observem que la utilitza.

<sup>189</sup> Per expressar el significat cal que conegui la paraula i en pugui fer una lectura global.

amb un foli<sup>190</sup>, amaga les lletres que hi ha a baix. I en Joan posa les lletres per ordre P E B R O T. La Judith li pregunta com ho has fet, aquesta vegada, que no hi havia lletres?; com ho has recordat? En Joan ens diu que ha vist la lletra<sup>191</sup>. Com les has vist? Diu que ha vist una pissarra. . . a veure mirem diu la Judith, mentre treu el mig foli de la pantalla, molt bé Joan. Vols fer-ne un altre Joan? Si, si en Joan no canvia massa de cara. La paraula sencera és: P A S S A R. Saps què vol dir? En Joan diu passar una cosa que et diuen. En Joan torna a fer-ho correctament. I ara com ho has fet? També he tingut la pissarra dibuixada. Ah! Molt bé Joan.

Ara Joan, diu la Judith ho farem una mica diferent, tu mires les lletres, però després taparem tota la pantalla del ordinador, amb un foli<sup>192</sup>. Abans de tapar la pantalla, la Judith li deixa llegir la paraula. La Judith va dient a veure, quina paraula ens sortirà?. En Joan diu: *carril*. I saps què vol dir carril? En Joan diu que és per allà on passen els trens. Molt bé, i ara ens vols dir les lletres. En Joan va delletrejar una per una, i amb l'ordre perfecte; una C una A dues ERES una I i una L. Com ho has fet Joan? I torna a dir que ho ha fet amb la seva pissarra, que té dibuixada dins el seu cap. La Judith li diu Molt bé, i Joan, l'has fet servir aquesta setmana la pissarra?. Diu que sí, que l'has fet servir a l'escola<sup>193</sup>. I com ha anat?. Diu que bé. Un altre Joan? si . Li diem que ara en sortirà una altra. Ens la mirem. Li preguntem quina paraula era. Ell diu que G U I S A R, i què vol dir Joan? Posa cara de desconcert, i diu que no ho sap. La Judith diu: segur que has sentit, alguna vegada “guisat de vedella”. Si, diu ràpid. Doncs, guisar ve a ser com “cuinar”. Ara ja fa estona, i després de les preguntes per despistar<sup>194</sup>, li diem a en Joan si vol posar les lletres, delletreja lletra per lletra, i ho fa bé. Molt bé, has sabut llegir tot i que no coneixies què volia dir la paraula, i això és més difícil<sup>195</sup>. Assenteixo i dic, si és molt perquè jo mateixa, si no sé el què vol dir una paraula em costa molt més. En Joan, assenteix, tot cofoi. Li preguntem: i aquesta també l'has posada a la pissarra? Si, diu.

Un altre: E R R A D A. Què vol dir Joan? Que s'ha fallat. La Judith diu: un sinònim pot ser "fallos", tots ens equivoquem, i forces vegades. En Joan, diu si. . . si. . . . A veure Joan, ja pots començar. Delletreja:

E R R A R A. (ell ho pronuncia així - li costa la [d] i en diu [r]). Judith : segur què és així?. Ràpid en Joan respon que no que és una D i no una R. Judith diu, em penso que abans has pensat que era una ERA i no una D, i com és? perquè hem pensat amb el so, diu en Joan. La Judith diu: bueno, no passa res, és normal, a vegades la pissarra no ens l'hem preparat de la manera que ens anés bé. (En Joan fe que sí, amb el cap, moltes vegades assenteix, d'aquesta manera). La Judith diu: això ho fem sense donar-nos compte. A vegades, Joan no t'has adonat que et rasques el nas, o una orella, o que movem un peu. Surt automàtic. A l'escola ens han ensenyat d'una manera, que a ells els anava bé, però no a nosaltres, i ells, ens anaven repetint i repetint el que els anava bé<sup>196</sup> (I a nosaltres, sempre ens surt el que vàrem aprendre el primer dia i que creïem que era el millor però no té perquè ser així). Però Joan, de mica en mica ja ens van sortint altres coses. Joan i tu no et pensis que tots els nens ho fan com tu, perquè a tu et surten les coses molt ràpidament.

Canvi de tema: t'agrada Spiderman? (Ara la Judith ha posat la paraula i la mirem, però abans de començar fa aquesta pregunta intencionadament, despista la seva Atenció uns moments). La Judith diu es que ara diuen que ja l'estan fent als Estats Units, i a l'estiu ja la

<sup>190</sup> Com que veiem que se'n surt afegim una dificultat, llegir la paraula i després dir les lletres però sense tenir l'abecedari davant per poder buscar les lletres. Així, això l'ajuda que visualitzi mentalment la paraula per buscar les lletres.

<sup>191</sup> Estratègia simultània.

<sup>192</sup> Ídem 190.

<sup>193</sup> Transferència dels aprenentatges.

<sup>194</sup> Des que ha sortit la paraula fins que li preguntem quina era ha passat una estona. L'objectiu de *despistar* és per confirmar que utilitza el simultani ja que si no la recorda voldrà dir que possiblement ha utilitzat el seqüencial, ja que amb aquest cal donar la resposta immediata, no ajuda a la memòria a llarg termini.

<sup>195</sup> Efecte identitat.

<sup>196</sup> Desculpabilitzem.

faran aquí. En Joan diu sí, sí. . . A veure la paraula, diu la Judith. En Joan delletreja i ho ha fet molt bé, tot havent-li despistat l'atenció. Va dient; una G, una U, una I una X, una A, i una ERA:

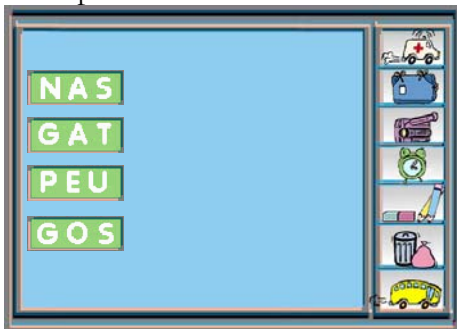
G U I X A R. Molt bé Joan i aquesta vegada, com ho has fet? He pensat amb la pissarra. I saps què vol dir aquesta paraula? Si, vol dir prémer ben fort, amb ell llapis o pinzell. Molt bé. ¿Un altre Joan?

X I P R E R què vol dir Joan? És un arbre. En Joan delletreja: Una X, una I, una P, una ERA, una E, i una ERA, ja l'havíem fet aquest eh?. Si diu ell (ho recorda perfectament). (En Joan amb la pantalla tapada, se la mira igualment).

Seguidament fem les **Recordant Matrius- tasques d'enllaç 2**. La Judith diu: em sembla que ja en podem fer uns altres de jocs, què et sembla? Canviem Joan?. En Joan (tot content, se li nota amb la cara assenteix). La Judith diu: és una mica diferent de l'altre. En aquests jocs, en triem un de la carpeta, i després jo premeré el vídeo i, cada vegada que el premi sortiran unes paraules. . . en forma de llista, una sota l'altre. Els primers jocs en surten quatre, més endavant cinc, un cop hagin sortit jo tocaré el vídeo i s'esborraran totes les paraules.

Del que es tracta Joan, és de recordar “amb ordre” les paraules, de dalt a baix. Ja són paraules formades, no les hem d'ajuntar com fins ara. Fes-ho de la manera que vulguis. Què et sembla en fem un exemple, perquè em sembla que a vegades m'explico com un llibre sense fulls. Somriem i assentim.

Exemple:



En Joan les ha recordat totes i per ordre. I com ho has fet, Joan per recordar? Ell diu: recordant cada paraula i amb ordre<sup>197</sup>. La Judith diu què vols dir que ho has memoritzat?<sup>198</sup> En Joan diu que sí, així quan ha sortit NAS has pensat amb alguna altre cosa o no?. En Joan diu que no ha pensat amb res més<sup>199</sup>. Assentim, i li diem si en vol fer un altre i ell accepta. Fem el següent ítem on les paraules que surten a la pantalla són les següents:

**ÓS** Fem el mateix procés que l'anterior. Esperem la seva resposta i en Joan diu os. . . os. Silenci, una estona. . . i va fent cara de preocupació i bloqueig<sup>200</sup>, com si no se'n recordés i cada vegada es posés més nerviós i encara se'n recordés menys. La Judith diu, Joan és un pèl difícil aquest eh?<sup>201</sup> I a cau d'orella li diu, la veritat és que jo no sabia ni com començava<sup>202</sup>. Saps què m'ha passat que he volgut fer servir la mateixa tàctica que la d'abans, però la llista d'abans per mi ha estat més fàcil de recordar, i de llegir, i aquesta tàctica és una mica semblant, a la de fer servir “l'orella” eh que sí Joan? No

<sup>197</sup> Estratègia seqüencial.

<sup>198</sup> Pregunta d'aclariment.

<sup>199</sup> Davant qualsevol tasca nova li surt d'inèrcia les estratègies que ha anat fent sempre, li costa transferir estratègies simultànies d'altres tasques en una de nova.

<sup>200</sup> Veiem que s'angoixa, i ho tallem.

<sup>201</sup> Ens posem al seu costat.

<sup>202</sup> Relaxa el cos de cop, i es desangoixa.



sé tu, però jo el que anava fent era només repetint la paraula OS. OS. . . OS després LLIRI. . .

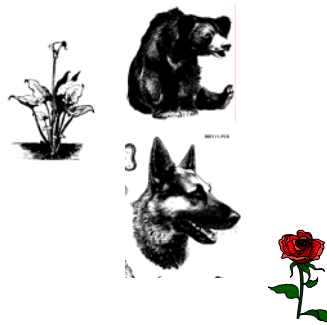
LLIRI. . . LLIRI, al final has repetit tantes paraules, que s'ha esborrat<sup>203</sup> quasi bé, tot. No sé jo em sembla que intentaré buscar una altra tàctica que em serveixi més. Com ho podríem fer? Saps algun truquillo?. Em sembla, diu la Judith, que ja en tens a dintre de "truquillos", però a vegades, necessiten que els hi traiem les teranyines. Què et sembla, jo per mi aquesta la deixaria estar. Ell assenteix i decidim fer-ne una altra.

Ítem:



Aquest el fa correctament a la primera. I com ho has fet per recordar-te' n? En Joan diu: recordant l'ordre: primer PRINCESA amb CASTELL i REINA amb PALAU<sup>204</sup>. Molt bé Joan. La Judith diu: em penso que deus haver fet servir les "orelles". I en Joan diu que sí. La Judith li pregunta et sembla Joan, que ens pot anar bé, per a tots els casos o no?. Ell no diu res. Et sembla Joan que podríem trobar una manera, que ens vagi bé tant pels casos fàcils com pels difícils, i així no ens passarà, que a vegades "ho fem amb les orelles" i no ens en recordem.

És que a mi aquesta no em serveix, quina creus que podria fer servir jo? . Silenci. Diu que entenent-ho (ell ho diu com donant-li lògica a la seqüència, donant-li un sentit), ah! veus potser em pot servir. Ah! ja ho provaré, saps què havia pensat que podia fer jo mentre explicaves m'has donat una idea: per exemple, recordar la imatge de la paraula.



Fem l'última:

- En Joan diu: que ell ho ha recordat amb grups de dos.
- La Judith: ha intentat trobar paraules semblants i ha vist que hi havia com dos grups que es repetien: reina - palau - princesa - castell. He recordat: reina i palau, i llavors mirant aquestes sabia que era princesa i castell perquè eren paraules molt semblant. Quan he mirat la primera llavors la relacionava amb la tercera i la segona amb la quarta.
- La Margarita diu que ha associat tal com sortien: princesa - castell; i reina- palau. Però llavors li ha costat recordar l'ordre que sortia primer una o altra.

Li diem per fer-ne un altre i diu que sí. Li expliquem que ens sembla que ara augmenta el llistat. El fem i les paraules que hi surten de dalt a baix són: BURRO - PILOT - CAMIÓ - CAVALL - MESTRE - VAIXELL. En Joan s'ha recordat dels tres primers, però llavors no sabia continuar. La Judith li diu que potser podríem trobar una tàctica que només

<sup>203</sup> Referència a la pissarra.

<sup>204</sup> Estratègia d'associació: simultani.

recordant els tres primers ja poguéssim saber els altres<sup>205</sup>. Ens quedem una estona pensatius però ningú diu res. No sé per exemple hi ha alguna paraula que podem ajuntar amb Burro?<sup>206</sup> Ell diu que sí que cavall, ah! clar perquè els dos són animals. I en podem ajuntar d'altres? Ell diu que no. Diem que de fet no s'assemblen tant però potser podem trobar alguna cosa, no sé... a veure... si se'ns acut alguna cosa... per exemple, per què clar camió és un medi de transport, no? Ell diu que sí... i no n'hi ha cap altra o sí? Ell diu que sí, fem cara de sorpresa com si no ho haguéssim vist, i ell diu que el vaixell, però un és de terra i l'altra de mar. Però podem pensar que són vehicles en general. Ell diu que sí, i llavors què ens queda, diu que mestre i pilot. Aquí no hi troba cap relació, i nosaltres li diem que potser podríem pensar en què són professions. Ell assenteix. Canviem de tema (mentre esborrem pantalla).

En Joan diu que ja. La Judith diu, doncs quan tu vulguis. En Joan ens diu els dos primers d'aquests: MAR - ANIMALET - PATATA - OCEÀ - CADELL - PASTANAGA. Ens mira volent dir que no se'n recorda de cap més. Què et sembla ho tornem a mirar a veure com ho podem fer per recordar-ne més. Ho fa bé. La Judith explica com ho ha fet ella: he fet dos grups (mentre ho escriu en un paper que representa que és la seva pissarra):

MAR  
ANIMALET  
PATATA.                    I després l' altre, el segon:  
  
OCEÀ  
CADELL  
PASTANAGA.

Jo Joan, quan era petita m' agradava molt jugar a professors i mestres<sup>207</sup>. T' agrada a tu Joan? Abans una mica, però ara no. La Judith diu que quan tenia 14 anys, encara li agradava aquest joc: Jo era la professora i dins meu hi havia una alumna. I era jo mateixa que ho explicava a l' alumna, escrivia, feia fletxes, i tot ho relacionava. Per exemple en aquest cas, relacionava les paraules, amb el seu significat:

MAR -----OCEÀ  
ANIMALET-----CADELL  
PATATA. -----PASTANAGA.

Què et sembla Joan quines coses que feia o faig jo més estranyes, poden semblar eh? Però saps què et dic que mentre funcionin ja poden ser lo rares que siguin.

Joan, quedem per la setmana vinent, a la mateixa hora. ¿et va bé a tu?. Si. Se' l veu que marxa content, inclòs caminant no mira, tota l' estona al terra, ja mira als costats, es fixa amb algun pòster, se' n va tot satisfet, ell ja veu, almenys entreveu, que se' n surt, i com que al principi, es tracta de viure èxits, té moltes ganes de tornar. Ens despedim i quedem per la propera setmana.

### **Entrevista n° 9: quarta sessió PREP.**

**30-ABRIL-2002**

En Joan arriba puntual, com sempre. Ve acompanyat sempre de la mare. Ens saludem i anem al despatx dels ordinadors, perquè estem fent el programa P.R.E.P. La Judith li

<sup>205</sup> Segona fase d'ajuda.

<sup>206</sup> Tercera fase d'ajuda.

<sup>207</sup> Comunicació indirecta: metàfora.

pregunta com ha anat la setmana, i en Joan diu que bé amb la mirada fixada a la pantalla de l'ordinador, normalment quan li preguntes no connecta la mirada.

La Judith diu .Joan em penso que d'aquí un parell de dies ¿serà el teu aniversari? Joan diu i...sí. ¿i quants en fas?. En Joan, amb to fluixet, ens diu, onze. Doncs mira, Joan, diu la Judith tot donant-li una postal “unes bones amigues” et feliciten. Es llegeix (amb silenci la postal) diu sense mirar-nos “gràcies” després es treu de la butxaca dos chupa-chups i en dóna un, a cada una. Nosaltres també li donem les gràcies. La Judith li pregunta si també n'ha portat a l'escola, i en Joan diu que no perquè els durà el mateix dia, nosaltres li diem que clar, que quina pregunta més absurda li hem fet, i riem. Està content.

Molt bé Joan, recordes què vam fer l'últim dia?. En Joan diu: exercicis de lletres.

Què et sembla provem de fer-ne alguna? Ell diu que sí. No sé... podríem ... a veure Joan jo ara et dic<sup>208</sup> una sèrie de paraules a veure quantes en podem recordar. Ell diu que sí. La Judith repeteix una llista llarga de paraules, i tant jo com en Joan no aconseguim recordar. Llavors la Judith agafa a la pissarra blanca i dibuixa: FLOR---TEST---TAULA---LLIBRETA---TELEVISIÓ---PEIX---ESPELMA---LÀMPARA. Les dibuixa per separat. Li diu que té tota l'estona per anar mirant la pissarra i recordar els dibuixos. Al cap d'una estona l'esborrem. I li diem si ens pot dir quins dibuixos hi havia dibuixats. Ell els va dient i els encerta tots. Li diem que quina diferència creu que hi ha hagut entre el primer i el segon cas que hi havia paraules. Ell diu que no ho sap. La Judith li comenta que quin dels dos dibuixos és més fàcil de recordar. I en Joan diu, el que està tot agrupat. Canviem de tema.

Ara Joan, podries dibuixar, els tres primers elements de l'altre exercici que hem fet abans (OLLA,CARRER i LLIMONA). En Joan es posa a dibuixar, per separat una OLLA, un CARRER, i una LLIMONA. I les altres tres les podem col·locar al costat d'aquestes?. Ell diu que sí. I ho fa. Ho esborrem tot.

La Judith li pregunta si recorda les paraules? Em refereixo a totes les de la llista. I en Joan comença dient: olla, carrer, llimona, ... (silenci), pot, carretera, pera.

Molt bé Joan i, com els has recordat tots? En Joan ens diu que els primers per els dibuixos i, els altres recordant. Assentim, i li diem si vol dir per les paraules escrites. Ell diu que sí.

(En aquest moment, ens truquen a la porta dos senyors que semblen electricistes van vestits de color blau de treballar, i ens diuen si és aquí on s'ha de posar un telèfon nou. La Judith els diu que sí. Mentre l'instalen la Judith diu serà millor què anem a un altre lloc per a no destorbar-los, i ens anem cap a un box, i mentrestant es queden els dos nois instal·lant el telèfon).

Anem cap al box de l'esquerra, hi ha tres cadires, dues taules i la pissarra. La Judith li pregunta a quina cadira vol seure en Joan, i ràpid escull el tamboret. I estem xerrant una estona de com anirà el cap de setmana.

Molt bé diu la Judith, ara jo escriuré a la pissarra paraules. Escrita la mateixa de dues maneres. Del que es tracta és de fixar-nos molt bé i, aquella paraula que ens faci “mal d'ulls”<sup>209</sup>, que dius ostres així no és la taxarem. Fem l'exemple amb el seu cognom. I ho veu a la primera. La Judith comença a escriure a la pissarra les següents paraules:

CASA	ROSA	PLUJA	CANTU	PARLO	PERA
<del>CASE</del>	ROSE	PLUGE	<del>CANTO</del>	PARLU	PERE

Molt bé, quina ens fa mal d'ulls. Li diem que ell mateix agafi un bolígraf i vagi fent. Torna a repetir les mateixes paraules d'abans i observem que ho resol seqüencialment (tal com sona) i llavors això li fa punyeta. Li diem això a en Joan i que a vegades va bé, trobar truquillos, com per exemple, la Judith li explica que ella sempre es confonia i no sabia mai

<sup>208</sup> Fem una exemplificació de recordar amb el simultani i recordar amb el seqüencial perquè vivencii i tingui una experiència que li digui que a ell li va millor el simultani (recordar globalment), i que utilitzar el primer no vol dir ser millor que un altre.

<sup>209</sup> Viure una experiència que ens diu que sí sabem com s'escriuen les paraules però això no vol dir que a vegades no puguem fer faltes d'ortografia, i tampoc vol dir que no en sapiguem.

quan una paraula acaba en "a" o "e" pensava: si deia **la taula**, com que la primera porta "a" la paraula també, i al revés per exemple **el llibre**, com que el primer va amb "e" la segona també.

Ens diu que si volem ho podem provar amb aquests exemples què acabem de fer. I així anem corregint. Com que s'ha acabat l'hora no tenim temps de jugar a un joc que havíem dit que jugaríem i quedem que el deixem per el proper dia. La Judith diu Mireu! Ja ens han posat el telèfon. Diem que és molt xulo, i que ja era hora que ens el canviessin. Joan què et sembla et va bé la propera setmana a la mateixa hora, diu que sí (abans ens deia no ho sé...la mare i ara ja no diu res de la mare, ens contesta amb sí directa). Ens despedim i quedem per la propera setmana.

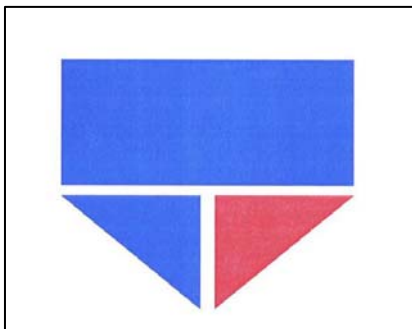
### **Entrevista n ° 10: cinquena sessió PREP.**

24 - MAIG-2002

Arriba puntual, com sempre. La Judith ens explica quan ja estem tots tres al despatx que acaba d'arribar de prendre un cafè perquè ens diu que al matí ha anat a Barcelona a un lloc que es diu Ikea (on venen coses per la llar) i que està molt bé. Ens explica que tornant amb cotxe s'ha adormit. Diu que entre la calor que feia i la música del cassette del cotxe ha quedat ben adormida i ara abans de pujar he pensat que si no em prenia un cafè m'adormiria. I vosaltres què tal. Diem un bé al mateix temps.

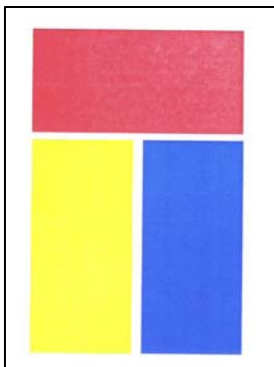
Joan avui farem uns "jocs diferents": **Disseny de figures - tasques globals**. Com que l'ordinador està ocupat ho farem d'una altra manera. La Judith, va traient figures i materials que té dins d'una carpeta i ens ho ensenya a la vegada explica que hi ha figures geomètriques que n'hi ha de tres formes: rodones, quadrats i cercles i, de cadascuna d'aquestes hi ha tres tamanyes petit - mitjà gran, i de tres colors: vermell, blau i groc.

Es tracta diu la Judith en què mirarem una làmina durant un màxim de deu segons i després la taparem. Llavors amb les figures que hem vist haurem de fer el mateix dibuix que ha sortit. Sempre la Judith, comença per un exemple i el fem plegats. Li diu a en Joan que les mides de les figures són sempre reals i iguals al del dibuix, és a dir, del mateix tamany que el dibuix i els colors també (posem el primer ítem d'exemple, perquè ho entengui bé):



Comencem? Diu la Judith. Li fem repetir les instruccions. I comencem. En Joan es mira la làmina, i la Judith la tapa i li diu que cadascú fa servir diferents maneres per recordar-se'n. Tornem a posar el dibuix, i la Judith va dient que agafaríem les mateixes peces col·locant-les tal com estan en el dibuix. I llavors les col·loquem a sobre per comprovar que tenen la mateixa mida. I d'això es tracta. Què et sembla continuem? En Joan accepta.

El següent ítem és 1a :



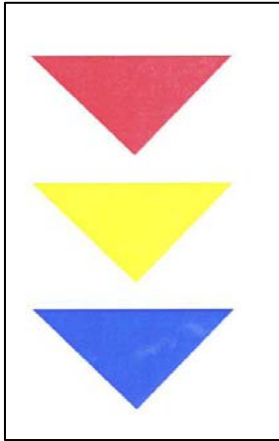
Fem les instruccions, tal com hem explicat i anem seguint les passes. En Joan va fent però dubta, i al final deixa la figura amb alguns dubtes. Ho comprovem i veiem que ha girat el color groc pel blau, i el blau pel groc. Li diem a en Joan que molt bé, que la figura és aquesta. Li diem que com ho podríem fer Joan per saber amb quin ordre va? Silenci. Lo fàcil que seria poder-ne fer com una fotocòpia, eh?<sup>210</sup>. Somriem. Però clar aquest no és el cas, bueno, hi ha gent que sí que diu que té com una fotocopiadora dins el cap que l'ajuden a

<sup>210</sup> Desangoixem.

poder-ho recordar com una foto<sup>211</sup>. I així quina tàctica podríem fer servir nosaltres? Silenci.

La Judith li diu que si li sembla en podem fer un altre i així veure com ho fem cadascú de nosaltres i llavors sabrem si ens funciona o potser volem canviar la tàctica. Assentim tots.

El següent ítem és 2a :



En aquest cas l'ha fet correcta. La Judith li comenta com ho ha fet? Silenci. La Judith li diu si potser se n'ha recordat com si li hagués vingut un dibuix al cap? En Joan, assenteix. Tot i que no queda una evidència que ho hagi fet sinó més aviat que contesta que sí, a tot però en realitat no sap com ho ha fet. Llavors, la Judith li explica com ho ha fet ella, li diu que a ella li costa molt recordar-ho pensant amb què ha sortit (si un triangle vermell, a sota una rodona... ) perquè explica que llavors es recorda de dos o tres formes però que a la llarga no es recorda de cap més<sup>212</sup>. I que la tàctica que fa servir és mirar el dibuix i imaginar-se amb què li recorda les figures. Per exemple en aquest cas explica que s'ha imaginat que això era com tres banderes<sup>213</sup>.

I així ens diu que li és més fàcil. Al cap d'una estona la Judith diu que a ella li surt d'inèrcia pensar amb com ho ha fet ella imaginant-se alguna cosa real a través dels objectes, per exemple amb aquest que hi ha els colors del Barça però estan separats per un de groc, o que el clar està al mig, i el blau a baix perquè és el mar, etc...Què us sembla en fem un altre a veure si ara ens van millor aquestes noves tàctiques.

El següent ítem és 3a :



Molt bé Joan com ho has fet. En Joan diu: l'he mirat i l'he recordat<sup>214</sup>. La Judith comença a dir que a ella també li agrada molt fer-ho<sup>215</sup> i sobretot abans quan era més petita se'n recorda que quan anava en cotxe i s'avorria, o perquè ningú diu res, o perquè està cansat,... jo el que feia era mirar els núvols i buscar formes. I per exemple, en buscava algun i pensava amb què em recordava, per exemple, amb un coixí, o a vegades, un monstre, una serp, una taula... eren coses molt senzilles que tothom ha vist alguna vegada. (En Joan escolta molt atentament).

La Judith diu: doncs jo ho faig, i m'ho passo molt bé, ja veuràs si ho proves algun dia que divertit és. Què et sembla continuem?

El següent ítem és 4a :



Molt bé Joan i que ràpid. Fem el següent (no insistim en com ho fa).

<sup>211</sup> Li donem una estratègia simultània.

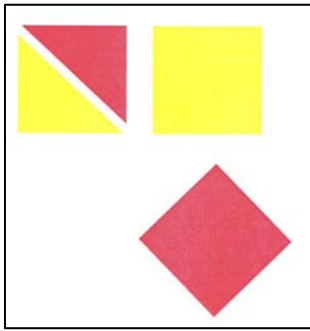
<sup>212</sup> Intentem verbalitzar el que ens sembla que potser li està passant a ell.

<sup>213</sup> Estratègia simultània.

<sup>214</sup> Estratègia seqüencial

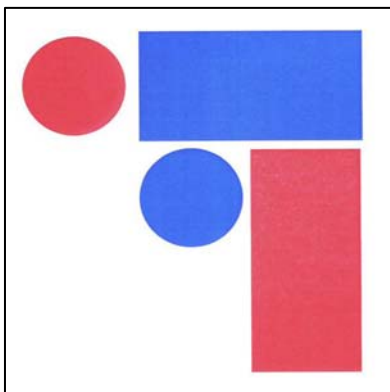
<sup>215</sup> Tercera fase d'ajuda.

El següent ítem és 5a :



El mirem ja Joan? Sí ens diu, i afegeix que la figura del “rombe” no hi és. La Judith li explica que potser és una de les figures que hi ha però girat. Aquí s’ ha equivocat amb el color. Joan tenies algun dubte? Si, diu ràpid. Joan has pensat amb alguna cosa? En Joan no diu res. La Judith diu a mi m’ ha fet pensar amb dos ulls, un mig tancat que li queia una llàgrima.

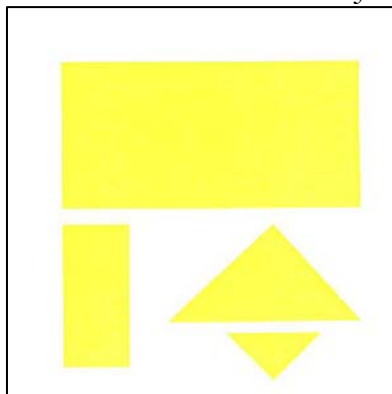
El següent ítem és 6a :



El mirem. Us ha fet pensar amb alguna cosa, cadascú que ho digui. Al cap d’una estona en Joan diu que li fa pensar amb un submarí va per sota aigua i surten bombolles, i es veu una mica el mirador del submarí. Li diem que molt bé, que això si que és tenir imaginació. I a tu Margarita amb què t’ha fet pensar. Diu que amb una pistola i surten bales. I la Judith diu que també ha pensat amb una pistola, i les bales ha pensat que eren del color del Barça. En Joan ha canviat el color de les rodones (ha canviat la vermella per la blava). Li diem que està molt bé, i passem a la següent sense que vegi que ha comès un error.

El següent ítem és 7a :

Mirem la làmina. Quan diem que ja està la tapem. I deixem que en Joan vagi fent. Un cop acaba li diem que si vol mirar l’original i ell diu que sí. La mirem. Li diem que molt bé, i ell immediatament diu que està equivocat. Li diem: ah! si?. Diu que ha canviat el tamany d’alguna figura i ha posat la gran en comptes de la petita. Li preguntem amb què li ha fet pensar? Ell respon que amb un garatge de cotxes. I tu Margarita? Amb un camió, parat a la carretera i amb els senyals de perill a terra. La Judith ens diu que l’ ha fet pensar amb la cara d’ un xinès. Ostres tu! - diu la Judith- si que tenim bones idees. Fem broma i riem.

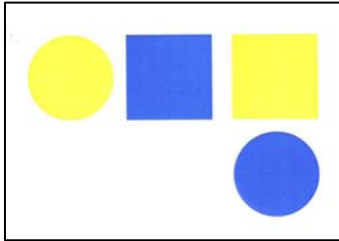


En Joan s’ ha equivocat amb el rectangle, en comptes del mitjà ha posat el gran. Li preguntem que així doncs, el que deia abans què creu que ha passat?. Ell diu que no ho sap. La Judith li diu que potser pensava que el garatge era de mides tot igual. En Joan assenteix. La Judith li diu si ara tornéssim a fer aquesta figura tu creus que ens tornaria a passar. Ell diu que no, la Judith assenteix, i li diu que clar. I segurament si posem la figura que hem fet abans, ara diríem ostres! Quin mal d’ulls que em fa, i ens diríem dins nostre, que hi ha alguna cosa que no quadra. Provem-ho.

Posem les dues composicions de costat. I en Joan diu que sí, que li fa mal d’ulls<sup>216</sup> aquella. Li diem si en vol fer un altre. I canviem a la següent.

<sup>216</sup> Ancla.

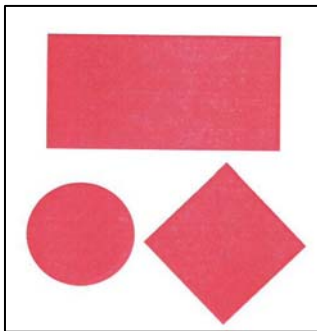
Com que veiem que la dificultat va augmentant i encara no se'n surt del tot, pensem que li anirà bé fer els mateixos ítems que hem fet fins ara però de l'opció b, ja que són de la mateixa dificultat. I anem al següent ítem que és 4b :



El fa correcta. Judith, a mi m' ha fet pensar en un forat, d' un camp de golf i dues pilotes que s' acosten al forat, i que són de diferent color. I a tu? Ràpid respon que amb dues "orelles". La Judith diu, diferents o iguals? Diferents. Joan ho has fet molt bé en "un pim i pam".

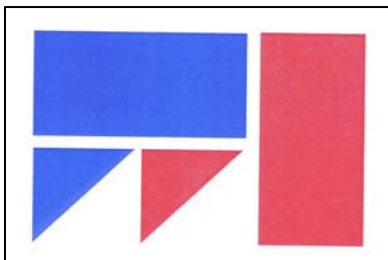
La Judith diu : Joan sempre que dubtem les preguntes ens les podem fer nosaltres mateixos., o sigui, que per exemple si jo hagués dubtat del color que eren les figures potser m'hagués dit a mi mateixa: a veure Judith, totes eren del mateix color? Estaven colors un al costat de l'altre? etc... i així segurament no sabia segur quin era però segurament m'hi hagués acostat, l'hagués encertat, o n'hauria descartat d'altres que segur que no ho eren.

El següent ítem és 5b:



La presentem. La tapem i deixem el temps que calgui per resoldre. Quan ell diu que ja està li preguntem si dubta d'alguna figura. En Joan amb fermesa diu que ja ho podem mirar. Està bé. Li preguntem si ha pensat amb alguna cosa. Joan diu que no, que ha recordat l'ordre que aquest era fàcil. Bé diu la Judith, i si ara et preguntéssim amb què et fa pensar què diries. Ell diu: Li diem que molt bé. I passem al següent.

El següent ítem és 6b :



Amb què et fa pensar Joan?. A mi diu la Judith, amb una "fàbrica al revés". En Joan ens diu amb un "vaixell gran que en porta de petits". Ho mirem i només s' ha equivocat amb el triangle vermell petit, que la posat girat. El demés correcta. Passem al següent.

El següent ítem és 7b :



Ho mirem i està totalment correcta. Molt bé Joan! Com ho has fet, aquesta vegada? En Joan diu que ha recordat primer les formes i després els colors. Li respectem.

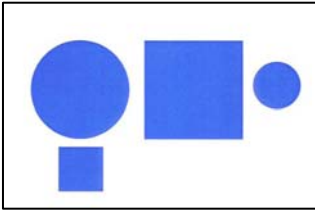
I li diem que per avui em sembla que ja estem. Quedem per el proper dia.

**Entrevista nº 11: sisena sessió PREP.**  
**31 - MAIG-2002**

Arriba puntual, com sempre, i acompanyat de la mare. Anem com sempre cap al despatx. Abans de començar la Judith sempre pregunta a Joan com està? com ha anat durant la setmana?. Ell diu que bé. I la Judith ara diu Joan comencen a fer els exercicis? En Joan diu, si. A quin lloc ens vam quedar? pregunta la Judith, A veure si ens en recordem? Repassem alguns exercicis, i ens vam quedar fent:

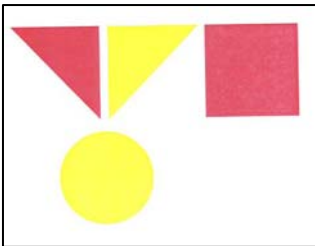
En farem uns quants més, que et sembla Joan? I torna a dir que si.

El següent ítem és 8a :



Ho mirem Joan? S' ha equivocat amb el (color) el quadrat gran l' ha posat de color (vermell) en comptes de blau. Tot el demés ho ha fet perfecta.

El següent ítem és 9a :



Ho mirem i correcta.

El següent ítem és 10a :



Ho mirem i els triangles petits, els ha girat.

El següent ítem és 11a :

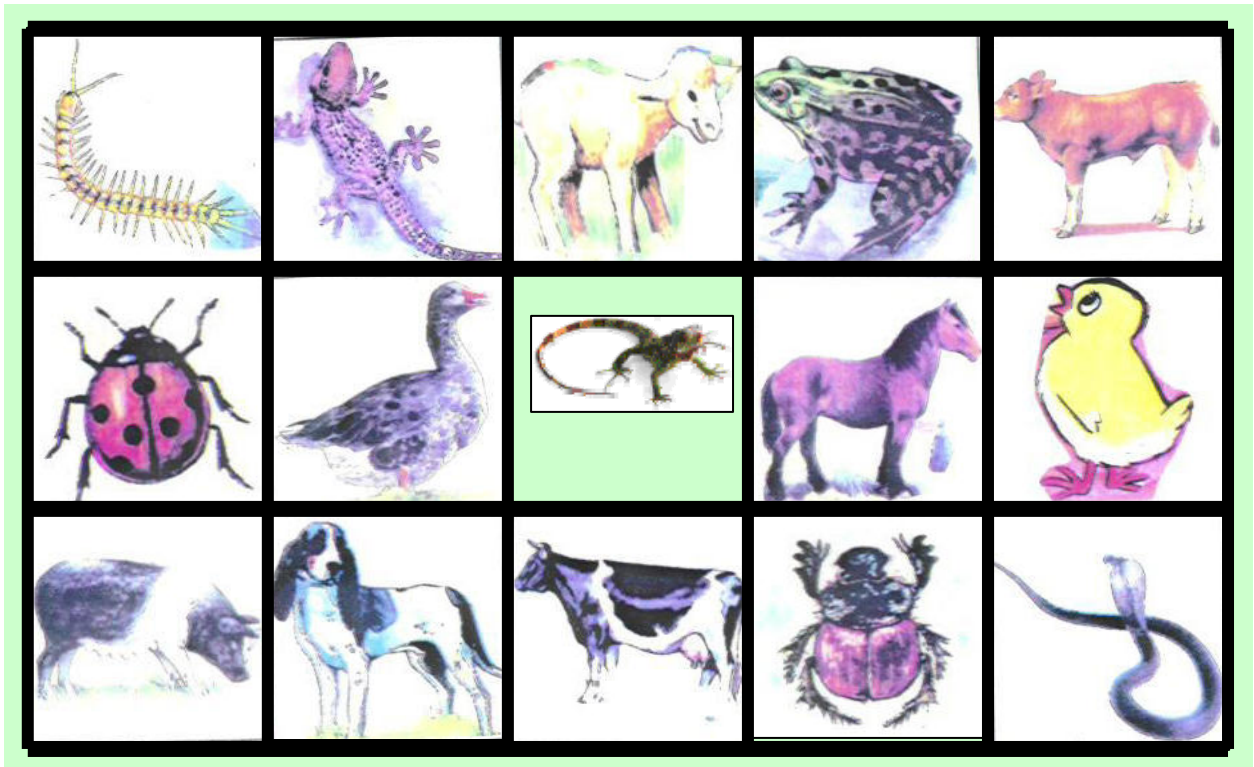


Ho mirem. Només li falta el quadrat petit vermell. La Judith, fa una mica de repàs de les figures. Joan, quant has triat les peces què pensaves? En Joan contesta, tot segur que ha fet la " seva pissarra " i s' ha fixat molt bé, amb la FORMA i el COLOR. Molt bé diu la Judith.

Joan, diu la Judith, em penso que ja podem passar a fer uns altres exercicis. En Joan diu que si. Molt bé. Els següents exercicis són "*Disseny de Figures - tasques d'enllaç*". La Judith ensenya quatre làmines grans a Joan, perquè en triï una: les làmines en cada una d' elles, hi ha un dibuix diferent, cada làmina tracta d' un tema posem el que és una granja. La Judith explica a en Joan del que es tracta tot dient: Joan jo llegiré una frase referent sempre



a diferents animals i tu els tindràs que col·locar amb l'ordre que jo ho he llegit. Sempre es comença posant un exemple perquè en Joan en aquest cas entengui bé el que s'ha de fer. Li presentem els diferents animals que li poden sortir:



Els ítems que anem fent:

- Ítem 1: "*La vaca está al lado del caballo que está delante del perro*". En Joan comença i s'equivoca amb la vaca (en comptes de posar-la davant el gos la posa darrera). La Judith li dona una pista. Li diu que molt bé, i que li sembla que potser ens ajudaria pensar com si la veiéssim de veritat, i hi estiguéssim allà. Hi escenifiquem allà mateix amb la taula, la cadira, i el moble.
- Ítem 2: "*La oca està detrás del cerdo*". Ara ha llegit en Joan i quant acaba de llegir ho col·loca i el fa correcte “.
- Ítem 3: "*La vaca está entre el pollo y la oca*". En Joan abans de col·locar els animals s'ho pensa molt bé. La Judith suposa que ho va memoritzant<sup>217</sup> per no equivocar-se i aquest també el fa perfecta, però que no se'n fa una idea visual i general perquè li costa.
- Ítem 4: "*El ternero està delante de la vaca y a un lado de la oveja*". Aquí en Joan es fa un embolic, la Judith li dona una altra pista dient-li que quin creu que és l'animal és el principal?. I ho tornem a fer amb l'escenificació d'abans perquè capti el que li volem dir (= que tot volta entorn un mateix animal, que és el punt de referència).
- Ítem 5: "*El perro está al lado del cerdo y detrás del caballo*". Aquí Joan quin és l'animal principal? Ell no diu res. Silenci. No sé però em sembla que sempre coincideix amb el primer animal que diuen. Em sembla que podríem dir com si aquest es quedés fixa i llavors anéssim col·locant els altres entorn d'aquest. En aquí per exemple, i tornem a repetir la frase, quin era el primer animal que hem

<sup>217</sup> Estratègia seqüencial.

dit. Ell diu el perro, molt bé, i així anem guiant tota la frase per tal que entengui quin és el funcionament de l'exercici. (Ja tenim el perro i ara ve els altres i explica la seva posició, al lado del cerdo y detrás del caballo). En Joan després d'aquesta explicació, fa l'exercici correcta.

- Ítem 6: "*La vaca està entre el caballo y la oveja y debajo de la cabra*". L'animal principal Joan? En Joan, contesta ràpid *la vaca*. Seguidament, ho fa tot sol i se'n surt molt bé.

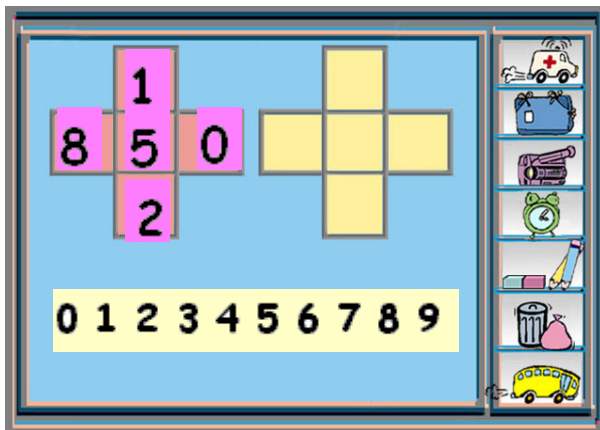
La Judith torna a dir-li fent "un breu resum del que hem fet". Em sembla que per avui ja tots estem una mica cansats oi? I en Joan respon que una mica però se'l veu relaxat i molt satisfet. Quedem per la setmana que ve Joan? Si, si diu. I ens despedim.

### **Entrevista nº 12: setena sessió PREP.**

#### **6 - JUNY-2002**

Arriben vint minuts tard. La mare a l'acte s' excusa i diu que han tingut una rebentada en una roda, i com que ella no sap canviar les rodes ha trucat al seu marit perquè els vingués ajudar-lo. I el retard clar. Ho diu de manera exagerada (com un fet inèdit). Comencem la sessió amb Joan.

Comencem les "*Matrius alfanumèriques - tasques globals*":



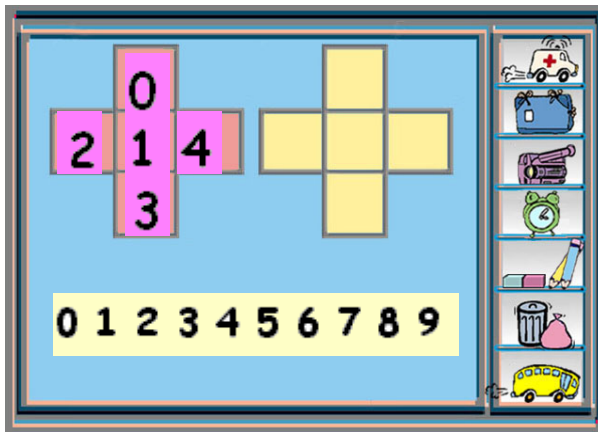
Joan es tracta de: recordar els números que hi ha dintre les caselles. Té forma d'encreuat, i sempre Joan has de seguir el mateix ordre. Primer el de dalt, després d'esquerra a dreta i l' últim el de baix de tot. Com sempre fem "el primer ítem d'exemple". Joan un cop hagin sortit a l'ordinador, primer surten els nombres de cop i després d' un en un. Llavors quedarà l'encreuat sense números i tot rosa. I un llistat de números de l'1 al 0 sortirà a sota perquè puguis triar.

I es tractarà de posar els mateixos números que han sortit en l'encreuat del costat de color groc, amb el mateix ordre que han sortit. Algun dubte?. Ell diu que no.

En Joan no se n'ha recordat del últim. Com ho has fet Joan? Ell diu que intentant memoritzar els nombres<sup>218</sup>. Joan, em penso que hauríem de potser podríem trobar alguna altra manera que ens ajudés a recordar tots els nombres. A veure diu la Judith que et sembla. En Joan es posa pensatiu, mirant la pantalla de l' ordinador però en silenci. Li diem que si li sembla bé, podríem provar-ne algun altre i així potser ens ajudaria a veure més clar. Ell assenteix.

<sup>218</sup> Estratègia seqüencial.

El següent és:



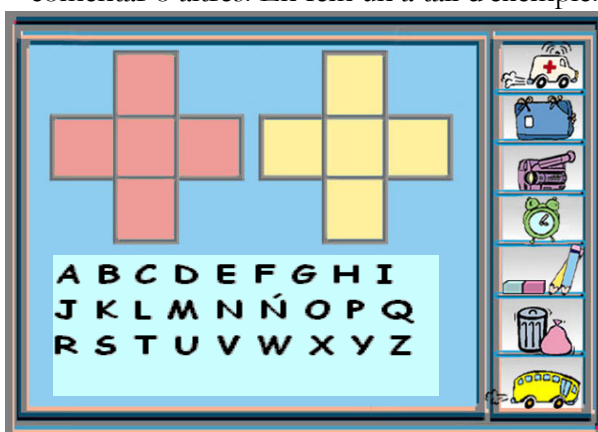
Molt bé Joan. Li dic si ho podríem fer d'alguna altre manera. No diu res. La Judith li comenta que què creu si és més fàcil recordar coses curtes o llargues? En Joan a l'acte respon coses curtes. Li pregunta quin és el seu número de telèfon<sup>219</sup> i en Joan diu 972-56-23-76. Li dic que jo també el recordo com ell ajuntant els números perquè potser si digués 9-7-2-5-6-2-3-7-6, em seria molt difícil de recordar. I a tu Joan? Ell diu que també.

Doncs potser aquesta tàctica que fas també la podríem fer servir aquí si creus que et funciona. Ell no ho acaba de veure, i la Judith diu que si vol ho podem provar amb aquest que acabem de fer i col·locar. Com creus que els podríem ajuntar? . No diu res, la Judith diu per exemple si jo tinc una P i un A, puc recordar p-a però també ho puc ajuntar com? Ell diu dient PA. Clar i això ho podem fer en números per exemple si jo tinc un 1-2, quin número queda si l'ajunto? Ell diu que 12. Molt bé, i ja sabem que són números diferents però si només ens serveix per recordar i llavors ho posem com el principi potser ens serveix igual. Li torna a preguntar com ho ajuntaria ell. Ell diu que faria 013 i 214. Li diem que molt bé.

El següent és de dalt a baix i d'esquerra a dreta tal com surten els números : 5,2,4,9,7. I aquí Joan què passa? Com ho has fet? Ho he memoritzat. No has agrupat? No. I què et sembla ho podríem fer ara. Passa una estona i diu que ja ho ha agrupat, i comença a dir els nombres: 249-547. Li diem que molt bé.

El següent és de dalt a baix i d'esquerra a dreta tal com surten els números : 7,5,3,9,4. Molt bé Joan. I comenta com els ha agrupat i quins grups ha fet. No insistim sobre el tema.

Comencem ara a fer-ne en comptes de nombres amb lletres. En Joan hi està d'acord. Li expliquem que és el mateix procediment però en comptes de sortir nombres ara ho fan lletres de l'abecedari. Li comentem que les tàctiques poden ser les mateixes que acabem de comentar o altres. En fem un a tall d'exemple.



La seqüència que surt de lletres és: M, S, A, L, R. Què passa Joan? Com ho has fet per recordar-te'n? Ell sempre diu la mateixa resposta quan és el primer exercici nou que fa. Diu que memoritzant. Llavors la Judith, li torna a dir si ho podríem fer d'alguna altra manera que no fos aquesta. Pistes que li anem donat: Si per les lletres, s'assemblen o si en pot ajuntar alguna.

Mirar com acaben, i comencen i si amb la del mig que és la d' enllaç pot deduir alguna paraula o no. Ho associa ràpid i el seu cap ja busca estratègies amb les pistes donades per la Judith. Sempre es queda una estona pensant que la Judith li respecta i ell quant ja veu alguna cosa la comença a dir: Recordes la de dalt? En Joan diu una M, la de baix una R. I de la filera

<sup>219</sup> A través d'una exemplificació li donem l'estratègia. Fase ajuda segona.

del mig en recordes alguna Joan? S' ho pensa una estona i no se' n recorda llavors és quan la Judith l' ajuda amb pistes però no li dóna mai el resultat. La Judith diu, no en recordes cap? I la del mig? A veure.. Em penso diu la Judith que si no m' equivoco hi havia una A, i en Joan diu, si, si em penso que si...ara ja només ens falta saber la de l' esquerra i la de la dreta. La Judith passa altra vegada la pantalla de l' ordinador i en Joan ara sí, que ho vist. A l'acte diu, la S a l' esquerra i la L a la dreta. Molt bé Joan. Vols fer-ne un altre? o com que s' ha fet tard, ho deixem pel proper dia, però ell diu que un altre.

Fem tres ítems més, que els resol correctament. En l'últim ítem la Judith li pregunta si recorda alguna lletra? Ho torno a passar molt a poc a poc. En Joan va dient: a dalt una G, a baix una S, a la filera del mig a l' esquerra una P al mig una O i al final una T. Perfecte Joan.

Ara et faré una pregunta que abans no l' hem fet, llegeixes alguna paraula o no? Es queda serio, i com que ara ja la pantalla l'encreuat està en blanc, diu no ho sé (molt normal) la Judith agafa un foli i dibuixa un encreuat en blanc, d' aquesta manera també es veurà el que recorda. I la Judith, li va dient a cada quadre, si recorda la lletra que hi anava, en Joan ho recorda molt bé. I ara Joan, llegeixes alguna cosa? Quant estiguis avisa, s' ho pensa una estona i diu que ja està. I què has llegit Joan? GOS i POT. Molt bé Joan. I com les has vist? Igual que amb els números en vertical i horitzontal. Ah! molt bé, ets tot un campió.

Quedem per la setmana següent. Ens despedim i se'n va molt content a part de que la Judith, el fa sentir bé a les sessions com que viu " èxits " això li fa molt bé.

### **Entrevista nº 13: vuitena sessió PREP.**

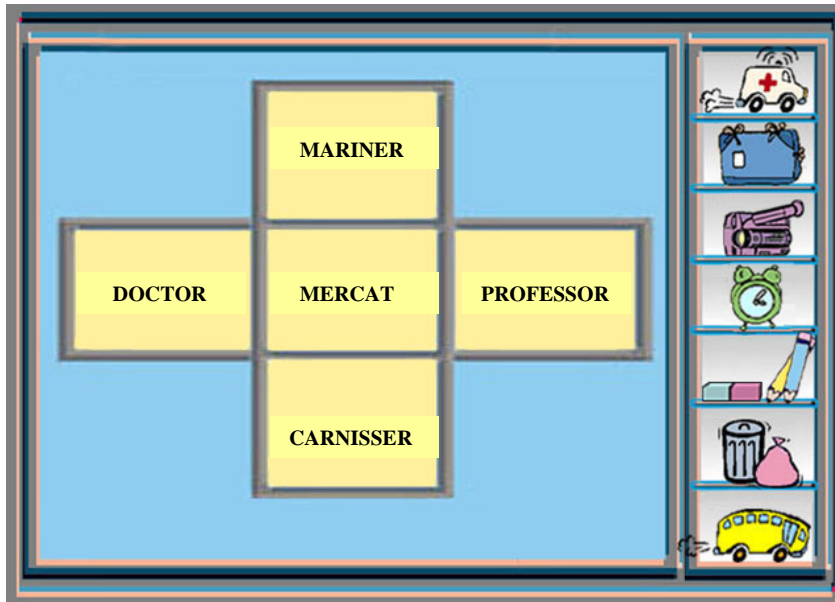
**21-JUNY-2002**

Arriben puntual com sempre. I anem cap al despatx dels ordinadors. La Judith va tota carregada de paquets, i ens diu que ho va a deixar i ara ja torna. En aquest moment jo aprofito per dir-li saps Joan avui és l'aniversari de la Judith. Si et sembla bé Joan quan arribi la felicitem els dos alhora i li farà més il·lusió, que et sembla? A l'acte em mira, somriu i diu que si. Arriba la Judith i els dos la felicitem, la Judith es posa contenta i es sorprèn de que ho sapiguem sense que ella ens hagi dit res. Ens diu que ha portat caramels i que n'agafem tots els que vulguem. Joan ja suposo que t' ho ha dit la Margarita diu la Judith tot exclamant ¡ un any més !!.

Recordes a on vàrem acabar? En Joan quan no se' n recorda de seguida li sap greu. La Judith, posa alguna pantalla de l' ordinador, llavors ell li és més fàcil de recordar. Arribem als exercicis de l' últim dia, i ara ho recorda molt bé. Avui diu la Judith, farem aquests: *Matrius alfanumèriques* - tasques d'enllaç.

Joan, com sempre t' explicaré de què es tracta i en què consisteix: hi trobem un encreuat on hi ha 5 paraules, una d' elles no té cap relació amb les altres 4. Surten amb el mateix ordre que sortien els números i les lletres amb les tasques globals (d'esquerra a dreta i de dalt a baix). Així un cop les veiem: direm les paraules que han sortit amb el mateix ordre, i llavors direm la paraula que nosaltres creiem que no lliga amb les restants. Posarem un exemple i el farem junts d' aquesta manera sabràs el que vull dir. D' acord Joan? Si, si (sempre està molt disposat).

El següent és l' ítem d'exemple. El posem mentre en Joan ja preparat va mirant:

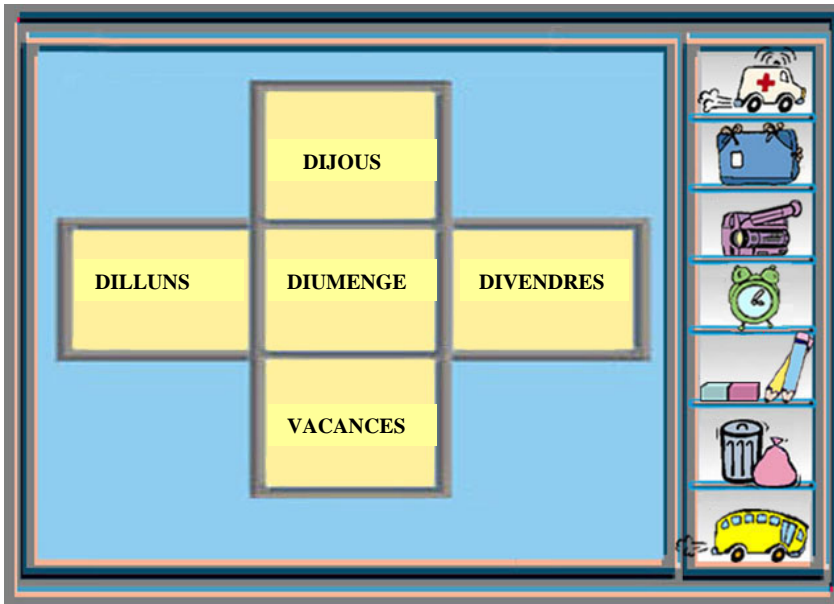


Joan quina paraula és la que no té cap relació amb les altres? A l'acte respon MERCAT, molt bé Joan. I quines paraules recordes? En Joan diu: MARINER DOCTOR I PROFESSOR, però no es recorda de CARNISSER. La Judith li pregunta com ho ha fet per anar llegint (per fer-lo reviure i a veure si així li surten les paraules) dient-li: Joan has llegit amb l'ordre que ho fem sempre: primer la de dalt, llavors la filera de mig d'esquerra a dreta i així només queda la de baix.. Si, ja me'n recordo: i diu carnisser.

A veure Joan de quina manera ho podríem fer per recordar-les totes. Ara ja sabem que la paraula MERCAT no té cap relació aquí per tant ja la tenim fora. De les 4 paraules que ens queden Joan a part del significat s'assemblen amb algun altre aspecte? Silenci. No sé, amb la lletra que comencen, com s'escriuen, com acaben, o alguna altre relació que no tingui a veure en com s'escriuen. Immediatament diu que les dues acaben igual (-OR): DOCTOR I PROFESSOR. I a l'acte ja veu les altres dues que acaben amb ER: MARINER—CARNISSER.

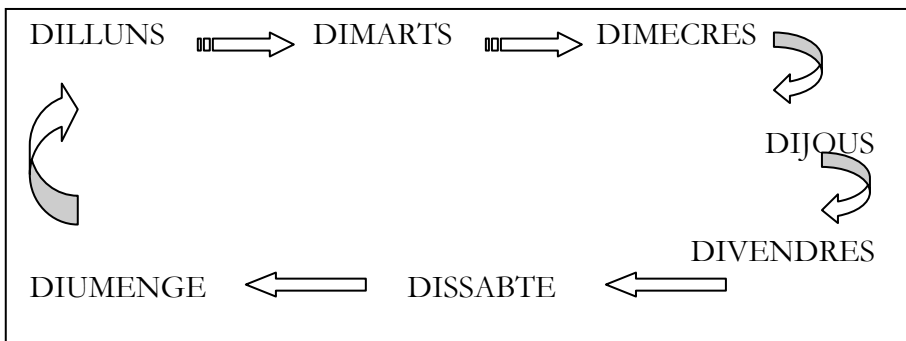
Aleshores Joan què et sembla recordaries les paraules amb el seu ordre?. En Joan les va dient i no s'equivoca. Li diem si troba alguna diferència de la manera que ho hem fet primer, i amb la de ara, ell diu que li ha estat més fàcil ara. Li preguntem si sap perquè. Silenci. I llavors diu perquè ara he trobat una tàctica. Li diem que té raó, el que passa que ens sembla que potser les paraules surten molt ràpid i és difícil alhora que surten trobar una tàctica al mateix temps. I diem que si vol ho mirarem i les deixarem posades fins que trobem una tàctica que ens vagi bé. Ell accepta.

L' ítem següent és el 2 del nivell 1. I és aquest:

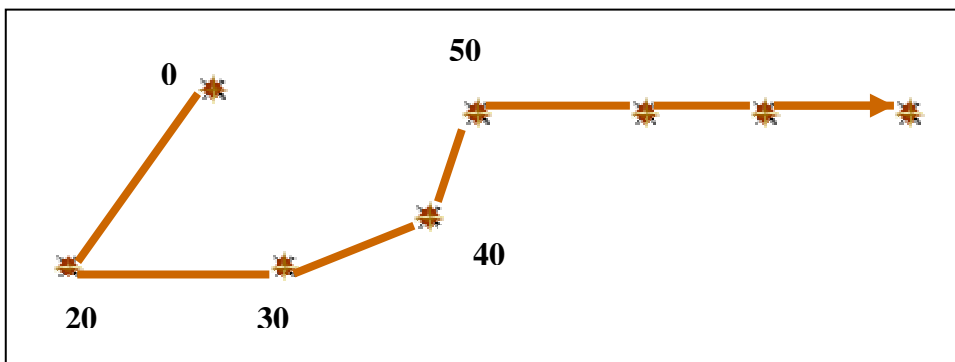


Quina és Joan la paraula que no es relaciona amb les altres? VACANCES, diu ràpid. Molt bé Joan i les restants? En Joan comença dient: a dalt DIJOUS, el primer de l'esquerra DILLUNS, després DIVENDRES i després DIUMENGE.

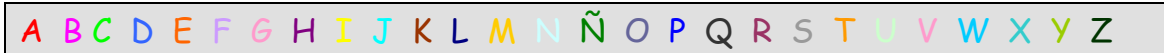
La Judith diu aquest l'han ben complicat aquests del joc. Li diem que molt bé, i que si el vol veure. El mirem i veiem que ha invertit els dos últims. Li diem que aquest deunido lo difícil que es veu. Li dic que jo que soc més gran m'ha costat molt, i la Judith li diu que si vol li explica com ho ha fet ella. Li diu: Joan no t'imagines a vegades quan et diuen una cosa dibuixar-la a la nostra pissarra que tenim al cap? I en Joan diu que no. Llavors la Judith explica que a ella li va molt bé imaginar-se coses per exemple ara amb aquest exemple dels dies jo m'imagino els dies de la setmana de la següent manera:



Un altre exemple: la trajectòria de la meva vida.



Un altre exemple que em penso que tots l' hem tingut, ja de petits: l' ABECEDARI dibuixat tot al voltant de la classe a dalt de la paret fent volta.



El següent ítem és el 3, i les paraules que hi surten amb l'ordre de sempre són: CASTOR, ARANYA, RATOLÍ, CANGUR, BÚFAL. Un cop vistes li preguntem a en Joan: Quina és Joan la paraula que no té relació? CASTOR diu en Joan. Quins records? Es recorda de tots, menys BÚFAL. I Joan com ho has fet per recordar-te' n? He recordat l' ordre amb que estaven. Li diem com si els veiessis col·locats? Ell assenteix. No insistim més. I passem al següent que és l' ítem 4 amb les paraules: MARTELL, TAULÓ, REGLE, DESTRAL, GANIVET.

Quina és Joan la paraula que no relaciona? GANIVET. Molt bé Joan. Recordes les paraules i el seu ordre? Silenci. A veure Joan?... ell diu a dalt MARTELL. A baix... silenci... La Judith el va guiant preguntant-li en cada casella la que hi va. Li diu la de sota o a baix quina hem dit? En Joan recorda al moment que era GANIVET, la que no tenim que posar enlloc. Ara així només ens falten les del mig. Joan diu: TAULÓ - REGLE...i no recorda l' última. La Judith va dient les altres paraules que ha dit fins aleshores i llavors la Judith li dona una petita pista: em sembla si no recordo malament que és com una eina Joan, més aviat grossa i serveix per tallar els arbres, i... a l'acte en Joan diu una DESTRAL. Molt bé Joan, i es posa molt content. La Judith li diu això sembla “bufar i fer ampolles”.

Passem al següent ítem el número 5 amb les paraules: CULLERA, PLAT, COPA, PLÀTAN, GANIVET. Quina és Joan la paraula que no es relaciona? En Joan diu PLÀTAN. Molt bé Joan ara aquesta ja està, i recordes les altres? PLAT - COPA a dalt CULLERA a baix GANIVET. Molt i molt bé, Joan. Que et sembla, estàs cansat per avui o vols que en fem un altre?. Un altre diu (això és molt bon senyal “perquè a part d' aprendre s' ho passa bé”). Molt bé doncs en farem un altre diu la Judith.

I continuem amb l'últim que és l' ítem 6 amb les paraules: EMPASSAR - PERA - POMA - PLÀTAN - TARONJA. La paraula que no es relaciona? Joan diu EMPASSAR. Ara ell sol, sense que la Judith li faci les mateixes preguntes, de sempre ell ja sap que ha de fer, i va dient la de dalt no compta i la filera del mig les paraules PERA POMA PLÀTAN i la de sota TARONJA. Molt bé Joan. Cada dia aprens més i més ràpid.

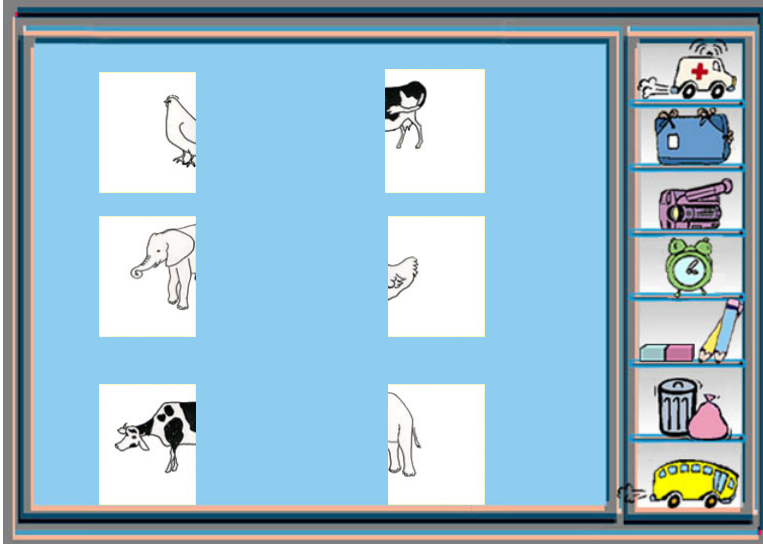
Et va bé que quedem la setmana que ve? Si, si. La Judith li diu que li vagin molt bé aquest començament de vacances i que vagi molt bé el casal. De totes maneres, ja ens ho explicaràs. Adéu Joan. L' acompanyo i està molt satisfet de la sessió. Ens despedim.

#### **Entrevista nº 14: novena sessió PREP.**

**26-JUNY-2002**

Arribo i ja m'estan esperant, els saludo i els dic què tal. La mare em diu que avui els ha costat venir perquè en Joan no volia, diu que estava a la piscina. Li dic que si jo hagués estat a la piscina també m'hagués fet mandra venir. I que si un altre dia li passa el mateix que sense cap problema truquin i canviariem el dia. En Joan canvia la cara, i li dic que si vol anem tirant. Ens despedim de la mare. Li dic a en Joan que si l'aigua estava bona, em diu que sí, i que li ha fet mandra sortir de l'aigua, li dic que oi! tant. Li pregunto on era la piscina i em diu que és de casa seva que tenen muntada, em diu que és molt grossa i és d'aquelles rodones que tenen paret i hi pugues per una escala. Li dic que així deu tenir un pati gros per poder-hi posar la piscina. Ell diu que sí. Li dic que ja m'agradaria tenir una piscina. Li explico que jo a casa dels meus pares viuen en un àtic i hi ha una terrassa bastant grossa i allà hi muntàvem una piscina d'aquelles quadrades però que t'arriba l'aigua fins als

genolls però quan era molt petita tenia la sensació que era molt fonda. Li dic que potser quan torni encara tindrà estona per poder aprofitar la piscina i diu que sí. Ah! molt bé. Què et sembla Joan fem uns quants jocs avui? Ell diu que sí. Li dic que em sembla que el dia passat ja vam acabar els que feiem i que si vol avui en podríem fer uns altres. Accepta. I comencem amb "**Meitat a meitat - tasques globals**". Obrim la pantalla, i abans d'obrir el joc, li explico amb què consisteix: li dic que hi haurà dues columnes, on en la columna de l'esquerra hi ha la part de davant del dibuix d'un animal i en la columna de la dreta i a la part de darrera, i del que es tracta és d'unir la part de darrera amb la que li correspon de davant. Mirem-ho Joan? Diu que sí. Aquest a tall d'exemple, el fem conjuntament, tot i que, com que el nivell de dificultat és baix ho fa quasi tot sol. El fa correcta, i anem fent.



En tots els ítems que anem fent li vaig preguntant com s'ho ha fet per trobar les parelles. I ell va donant diferents respostes com per exemple: fer primer el que és veu més clar (per exemple, si tots són animals de quatre potes i hi ha un peix doncs fer el peix), llavors mirar les diferents cues i quina s'assembla més amb el cap i si en alguna dubto doncs llavors provar-ho. Jo li vaig fent preguntes tals com: així a veure el que fas és primer mirar tota la columna de caps llavors tota la columna de culs i després mirar qui va amb qui, o bé, per exemple, veus el cap de la gallina i vas a buscar el cul, o no hi poses nom hi mires quin va amb quin d'un en un. En aquest cas ell va respondre que el feia d'un en un però posant el nom a l'animal.

En un dels ítems (3) li proposo que abans d'ajuntar els animals si li sembla bé, el que podríem fer primer és dir quins animals hi veiem. Ell els diu tant bon punt surt la pantalla: Lleó, cérvol i serp. Li dic que molt bé, i ell comença a ajuntar-lo. Ho fa bé, i en acabar li pregunto que quan deia els noms dels animals què mirava per saber-ho els caps o els culs. Ell respon que els caps. Li dic que es clar perquè potser pels culs és més complicat. Fem el següent mentre li demano un foli en brut que el doblego per la meitat.

Fem el ítem 5, i li tapo els caps. Li demano quins animals hi veu a través dels culs. Silenci. S'ho va mirant però no respon res. Ell fa que no amb el cap. Li dic si algun dels tres li recorda més a un tipus d'animal que amb un altres, per exemple a un peix, ocell, mamífer... silenci... llavors li indico un cul i li pregunto què li fa recordar aquell, que què s'assembla... silenci... li dic si s'assembla a unes potes d'un cavall... ell fa que no... li dic molt bé, per tant, ... veig que no ens en sortim... i li dic i si fem així (mentre trec el paper durant uns pocs segons)... li tornem a tapar i diu que ha vist un elefant (mentre té els culs davant), un gall i un gat. Li dic que molt bé, i fem el següent sense tapar-lo, i el fa a l'acte. Li dic que potser és més difícil veure un animal pels culs que pels caps i ell fa que sí. Passem al nivell 2 ítem 7a. Li dic que quins animals hi veu aquí i diu un gall, un ocell i un colom. Primer fa el gall

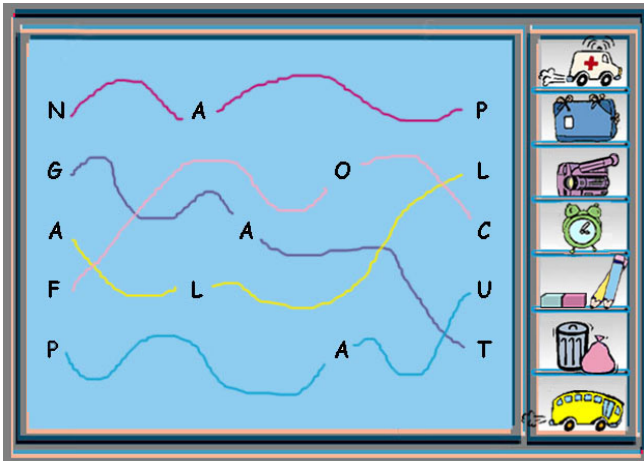


perquè és el que es veu més clar però amb els restants es confon i els intercanvia ja que són molt semblants i difícils de distingir a simple vista. Li dic que ha passat com una cosa estranya. Ell diu que sí, quan els ha col·locat no li ha quadrat però era com dir que ja estava bé, que les ales l'han confós. Li dic que em sembla que els seus ulls li han encès com una alarma de dins que li deia que això no anava del tot, però tampoc li sabia dir el què. Clar, saps què passava que amb els altres ens hem trobat que dels tres animals a triar tots eren diferents, però ara no, tots tres eren ocells. Li pregunto com ho podíem haver fet després de col·locar el primer que aquest sí que era clar, per saber quin anava amb quin, ... podríem fer alguna tàctica que ens hagués ajudat a treure'ns de dubtes... ell diu que "dibuixar aquest amb aquest" i posar-lo amb l'altre que sí que hi va (assaig-error). I una altra manera de fer-ho... per exemple... els del principi alguns ho distingies pel color però clar aquí tots són blancs de dins.. però potser podríem trobar alguna altra tàctica que ens ajudés per aquests... silenci...li dic que deu pensar que clar que hi ha truquillos però que ara... i riem... li dic que dels dos animals que hi ha si tots dos són de la mateixa mida. Ell diu que no que un és més gran que l'altre. I li pregunto si les ales també són iguals, diu que no que una és més gran que una altra. Així Joan què creus... diu que l'ala gran anirà amb l'ocell gran. Molt bé. I comencem a fer altres ítems seguint el mateix sistema que fins al moment. El fa. Li pregunto com ho ha fet. Silenci. Li dic que aquest cop em sembla que ho ha fet diferent de les altres, li pregunto què ha passat aquí. Silenci. Al cap d'una estona diu que per les potes, però no ho diu convençut ho diu per dir. Li dic que no sé que potser m'equivoco però que el que em sembla que ha fet és que primer ha mirat tots els dibuixos i llavors ha començat per el més fàcil, i les potes l'han ajudat a fer la resta. Ell assenteix. Li dic que em sembla que en Joan de dins ha tret el cap. Li dic que és un crack. En fem uns quants més, i ell ha fet el mateix que aquest últim fins i tot en alguns dels últims va fent voltes amb la rateta com donant sentit global a tots els dibuixos.

Passem a les de "**Meitat a meitat - tasques d'enllaç**". Ell accepta. Li explico que com en el cas dels animals trobem a l'esquerra els caps d'unes paraules , i a la dreta trobem un cul. Per tant, només hi ha la possibilitat de fer una paraula amb sentit, les altres no existirien. Fem l'exemple: a l'esquerra hi trobem ( PILO - PEL - MIL ) i a la dreta hi trobem ( TA ). Li dic que només existeix PILOTA i que les altres no tenen sentit perquè si les ajuntem hi diria (PELTA - MILTA). Ell assenteix, i comencem a fer les següents. Anem directament al nivell 2. El fa hi troba la paraula COSA. Li pregunto quin sentit té, i diu que és un objecte. Li pregunto com ho ha fet, i ell diu que ha mirat les de l'esquerra ajuntant-la amb la dreta a veure si sonava bé. I a vist que només hi havia "cosa". Li dic que molt bé. Fem la següent i fa el mateix procediment trobant la paraula "sabó". Li pregunto què vol dir. I em diu que és per rentar-te. No insisteixo. Li dic que com ho fa per veure-ho tant ràpid (ja que només de sortir la pantalla ja respon. Em sembla que no les llegeix totes sinó que com que era la primera paraula ja no li ha calgut mirar la resta i l'ha ajuntat). Li pregunto si les llegeix una per una o les mira totes en general. Ell diu que les llegeix. Li dic que em sembla que això està xupat per ell. Fem la següent, i ho fa igual de ràpid, li dic si aquí també les ha llegit totes, i en un primer assenteix amb el cap però ràpidament diu que no que la última no perquè com que ha vist que la segona era la que hi anava bé ja no l'ha llegida perquè només pot ser una. Li dic que molt bé. A partir d'aquí anem fent el mateix amb la resta d' ítems posant molt de èmfasi amb com definir la paraula que ell va trobant. Quan acabem, diem que per avui ja hem fet moltes coses. I li pregunto si vol que pleguem, ell diu que sí, jo li dic que així podrà tornar anar a la piscina. Mentre anem pel camí li dic que quina sort que ja m'hi apuntaria, li dic que si vol no en fa res acompanyar-lo amb l'excusa de portar-li la maleta fins a casa. Ell somriu. I quedem per al proper dia.

**Entrevista nº 14: desena sessió PREP.****4-JULIOL-2002**

Arribo un quart d'hora tard, i estan asseguts al banc de sempre. La mare se la veu agobiada pel fet d'haver de venir, com si per ella fos una càrrega, i en dir hola, el Joan quan em veu fa un somriure increïble (no li havia vist mai). Somric i els hi dic que avui arribo tard, toco el cap d'en Joan i li dic que si vol ja hi podem anar. Ell assenteix i s'aixeca ràpidament per anar-hi. Anem als ordinadors. Li dic que avui fa molt bona olor, i em diu que s'ha posat colònia Adidas, li dic que m'agrada molt. Li pregunto què vol fer, fa un gest amb els hombros com volent dir que no ho sap i no connecta la mirada (li costa molt connectar la mirada gaire estona seguida sinó uns segons). Li dic que si li sembla bé podríem triar què fer, assenteix però no diu ni proposa res. Li dic què vol fer i em diu que jugar a l'ordinador li dic que em sembla bé, li ensenyo el rellotge de l'ordinador i li dic que ara són les 16:28 i que fins a quina hora i vol jugar. Em diu que fins a i 40, li dic que molt bé, ell fa el gest de començar i li dic que després què farem, no diu res, li dic que si li sembla podríem fer uns quants jocs d'aquells que a vegades fem. Assenteix. I diem que hi estarem una mitja horeta fent-los. Comencem. Li agrada molt aquest joc perquè hi troba l'èxit i ell fins fa poc en tenia el rècord. Hi juga un parell de partides i mentre fem broma, em sembla que és el primer dia que el veig molt distès, i content, i riem moltíssim amb les diferents bromes que anem fent, i de lo bé que ell ho fa, i de les bestieses que fa el ninot del joc. Anem fent fins que s'acaba el temps, i llavors li dic que si fem els altres jocs, ell diu que sí però ja li canvia l'expressió de la cara, tot i que, ell va fent ja no s'està divertint. Li dic que si vol avui en farem uns que jo hem fet mai. Ell assenteix. Obrim la pantalla i triem **Enllaçant lletres - tasques globals**. Aquestes consisteixen en què hi ha dues columnes de lletres, i cada lletra de la columna de l'esquerra està unida a una lletra de l'esquerra amb una línia d'un color en concret que va fent un camí al qual cal seguir per anar a trobar l'altre lletra. Fem els primers però li resulten molt fàcils i sembla com si no li "motivés" fer-ho. Anem directament al nivell 2. Li explico el primer ítem a tall d'exemple i ell va assentint i diu que sí, i ho fa correctament. En fem dos ítems i llavors li pregunto com ho fa per fer-ho correctament. Em diu que va seguint el camí (és cert perquè mentre ho feia jo l'observava i anava seguint el camí amb els ulls, tot i que, no ho ha fet amb els colors més evidents: blau i vermell), li dic que molt bé. Li dic que em sembla bé, i que si li sembla que hi hauria alguna manera de fer-ho sense seguir el camí, i saber-ho igualment, silenci, i ell respon que sí, que pels colors. Li dic què vol dir, i em diu que mirant el color del costat de les lletres de cada columna, li dic que AH! i assenyalant les puntes dels camins. Ell assenteix. Li dic si en vol fer una altra. La fa correcta i li dic com ho ha fet i em diu que amb els camins. Li dic que molt bé, en fem una altra i li dic que si vol ara m'agradaria que ho provéssim mirant les puntes. Ell diu que vale. I ho fem (observo amb els seus ulls que utilitza aquesta estratègia). Li dic que ara també ho ha fet molt bé, i que si hi troba alguna diferència amb l'anterior, ell diu que sí, que li ha anat millor. Li dic què vol dir, diu que ha anat més ràpid i que no s'ha confós en cap camí, n'hi ha hagut de rectificar. Li dic que molt bé, que també és divertit mirar la pàgina com un tot. Li dic que jo quan era petita moltes vegades estava sola i m'avorria i feia diferents jocs, i un d'ells era que mirava un punt fix, i intentava mirar què veia pel voltant sense treure els ulls d'allà, i que era molt divertit perquè pots veure moltes coses. Li dic que és com si per exemple ara mirem la pantalla i assenyalo un punt. I diem de a veure quantes lletres veiem d'aquest nou ítem. Ho fem junts i els diem tots. Li dic que molt bé, i que moltes vegades no necessitem mirar per saber quines coses hi ha. Canvio de tema. Li dic si en vol fer un altre, diu que sí. En fem uns quants més i intentant posant dificultats (tapant camins, tapant lletres, etc). Ara li dic que si vol podem fer *Enllaçant lletres* -tasques d'enllaç diu que sí. En aquest cas no hi trobem lletres soltes sinó que es tracta de llegir unes lletres que unides formen una paraula.

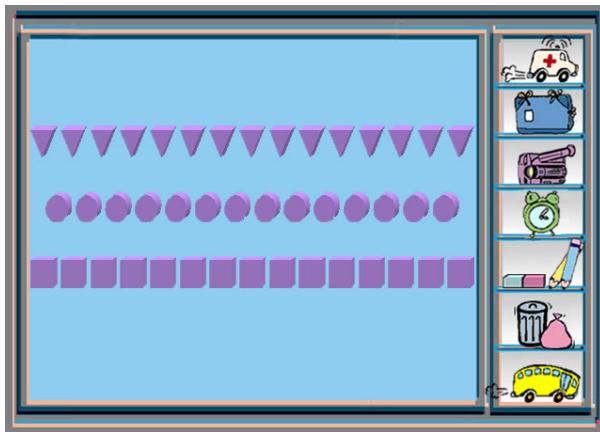


Ell assenteix, fem l' ítem 1. Ell va llegint. Li dic com ho ha fet, i ell diu que mirant les lletres. Jo li dic què vol dir exactament. Silenci. Es comença a angoixar perquè no sap com dir-ho, i li dic si ho ha fet llegint lletra per lletra (escenífico) o bé, ha mirat totes les lletres i les ha anat ajuntant en la seva pissarra i llavors l'ha dit. Es queda pensatiu i llavors diu que la segona opció, assenteixo. Li dic que si en vol fer una altra.

Ell diu que sí. Anem fent de la mateixa manera amb els següents ítems on va augmentant el nivell de dificultat de les paraules i del seu nombre de lletres. Els llegeix tots correctament. Observo que ho llegeix globalment, i per això, després de llegir cadascuna de les paraules li pregunto què significa però avisant que no es pot repetir la mateixa paraula. En general, li costa trobar paraules per poder definir allò, però ho fa en la majoria tot i que, a vegades l'ajudo i dono pistes. Ho deixem aquí. I li dic que si vol encara tenim una estona per poder jugar al joc de l'inici, ell diu que sí. Pactem quanta estona. Anem jugant i es repeteix el mateix d'abans. Mirem el temps i ja s'ha acabat però veig que ell té ganes i li dic que si podem fer més partides, ell dubta (com si s'hagués de fer el que jo dic i li costés portar contrària) però al final diu que en farà unes més. Jo li dic que hi tant, el que ell vulgui, que jo no tinc pressa i ell diu que ell tampoc (està molt bé, que hagi decidit això perquè abans no hagués gosat de fer-ho). I hi estem una estona més. Llavors ell decideix parar. I quedem per el proper dia. Li dic si vol que l'acompanyi un tros, i ell diu el que jo vulgui, li dic que així l'acompanyo fins a la cantonada, assenteix. Ens acomiadem i li dic adéu guapo i li faig una carícia a l'esquena. Gira la cantonada i veig que em mira, i jo el saludo somrient. I ell també.

**Entrevista n° 15: onzena sessió PREP.**  
**11-JULIOL-2002**

Arribo i encara no hi són. M'espero uns minuts i torno a buscar-lo, ara ja hi és. Ens saludem i li dic que si vol ja podem anar-hi i ens despedim de la mare.. Li dic si vol que continuem, ell diu que sí, li dic que ja s'acaba i que aviat arriba l'agost que és quan nosaltres fem vacances. Li dic que en principi si a ell li sembla bé avui faríem uns quants exercicis més del PREP i la setmana que ve passariem un altre cop els jocs que vam fer el primer dia que ens vam conèixer (DN-CAS) per veure com ha anat tot aquest temps. Ell assenteix. Li dic doncs que avui podríem fer-ne uns de nous que encara no havíem mirat mai: **Unió de figures - tasques globals**. Ell assenteix. Obrim la pantalla. Li dic: mira Joan aquí tenim una filera de triangles, una de rodones, i una de quadrats. El que es tracta és que amb el cursor hem d'anar fent línies i unint les figures que ens diguin (ensenyant-li que a sota hi ha les instruccions amb les inicials de les figures) per exemple si ens posen: T-Q del que es tracta és de fer una línia que vagi del triangle al quadrat. Però clar no tot és tant fàcil, els que van inventar el joc han posat unes normes:



1.- Sempre hem de tirar endavant, no podem recular.

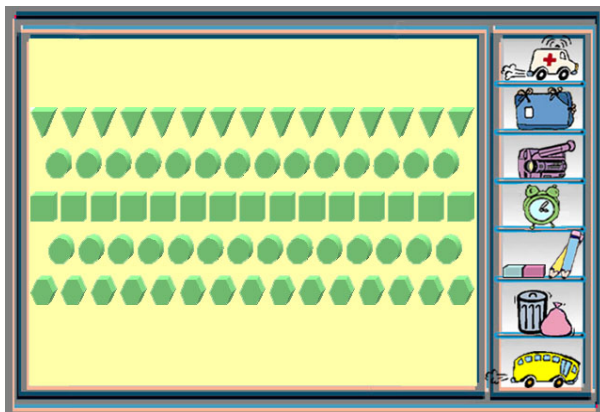
2.- Sempre cal passar per la rodona, o sigui que si ens diuen aneu del triangle al triangle no podem fer una línia horitzontal sinó que baixarem fins la rodona i llavors pujarem a dalt un altre cop al següent triangle.

3.- Sempre ens toca anar a la primera figura que toca (sigui rodona, triangle o quadrat), li exemplifico, o sigui que clar no podem agafar i del primer triangle anar al últim quadrat.

4.- Sempre passarem per sobre de la figura, no pel costat o perfilant.

Ho fem amb aquesta pantalla a tall d'exemple i comet alguns errors. En aquest moment li dic que si vol podem repassar les quatre normes. Ell diu que sí i ell va veient que cal rectificar i prefereix anar corregint sobre la marxa. Per exemple: en algun moment recula i jo li dic si li sembla un truquillo per veure-ho més clar potser ens serviria dir-nos que les línies són totalment rectes i sempre van cap a la dreta, ell diu ah! vale; un altre ha estat el fet de passar sempre per la rodona que en alguns moments se n'oblidava, en aquest moment li dic que és com si això fos un riu i hi haguessin pedres de diferents formes i que per arribar a l'altre costat del riu només hi hagués una manera perquè sinó passaria que la pedra s'enfonsaria i nosaltres darrera seu, i aquesta manera és anar fent les instruccions i tenir clar que sempre en qualsevol moviment sempre hem de passar per les pedres rodones, ho exemplifiquem de diferents maneres i en la pantalla fem diferents possibilitats, etc.

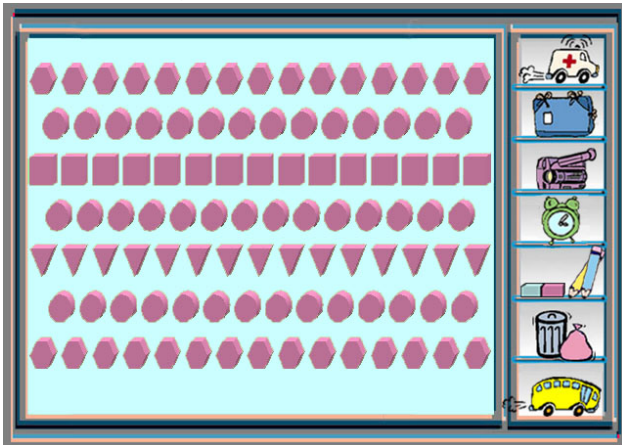
Fem el següent ítem que és de similars característiques, jo li vaig dient les instruccions i ell ho fa dubtant sobretot al principi però a mesura que anem fent-ne va agafant confiança i va més ràpid. El nivell de dificultat va augmentant:



En aquest cas ja trobem més figures geomètriques i per tant, més possibilitats de combinacions. En aquest cas abans de començar ell diu que no cal que li vagi dient, que ell ja ho mirarà a baix i anirà fent. Li respecto. Ell va fent i jo no dic res, però comet algun error. La seqüència que hi ha és llarga i en format com el següent: T-Q,Q-H,H-H,.....

En algun moment no acabo d'entendre quina seqüència està realitzant perquè no concorda amb res amb la que és. En finalitzar, li pregunto com ho ha fet, i em diu que anava mirant. Li dic que si vol podem anar repassant les normes i anar mirant. Ell diu que sí. Ja en la tercera instrucció no concorda en res i ell es queda sorprès, mirem a baix la seqüència i anem fent. Li pregunto què creu que pot haver passat i diu que s'ha confós de baix. Li dic ah! ja està, quan anàvem mirant com que la seqüència està molt junta en comptes de fer els grups H-Q l'hem fet com si la separació fos la coma H-Q,Q-H en comptes de H-Q,Q-H . Ell assenteix, li dic ah! bé, doncs seguim aquesta seqüència. I està tota correcta. Ell es queda sorprès de que accepti l'error com a bo. Li dic si en fem un altre. Ell diu que sí. Anem fent i en els següents ítems que ja són molt més llargs m'adono que utilitza una estratègia de fer

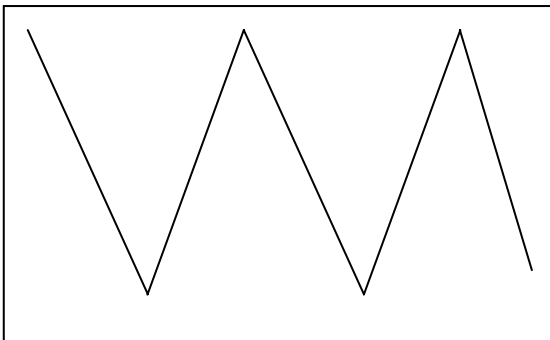
pas per pas (seqüencial) en el cas que li diguin que ha d'anar del triangle a l'hexàgon, no fa una línia única sinó que va fent vàries (de figura en figura) i això fa que no tingui una globalitat de la línia sinó més al contrari ja que el fet de fer-ne diferents fa que aquestes no vagin idènticament en mateix sentit i direcció fet que dificulta una visió del tot. Aleshores jo li pregunto com ho fa i em ratifica el que jo acabo d'observar i llavors li dic potser hi hauria una manera que li resultaria més fàcil perquè les figures no el despistessin. Ell em diu què vull dir, i li dic que potser el fet de fer de mica en mica fa que alguna d'aquestes ens despisti, no sé és com si quan anem caminant pel carrer anem mirant les rajoles del terra perquè només podem trepitjar les vermelles però com que no aixequem el cap i ho mirem tot, de cop ens fotem contra una paret. Li exemplifico amb l'exercici i ho faig de les dues maneres, li dic que fent la línia sencera la tàctica és anar seguint el camí amb els ulls i llavors ja saps de quina figura sortir i a quina arribar i llavors les del mig ja les troba la línia. I després li dic que ho provi ell. Ho fa. Li dic si vol que fem l'últim. Assenteix.



Ho va fent, i el fa molt bé i fent el traç d'una línia. El deixo que acabi i li dic que em sembla que aquesta manera li ha anat millor, i que ho ha fet molt bé. Li dic que si li sembla ara podríem provar de fer el mateix exercici amb lletres (*Enllaçant lletres - tasques d'enllaç*).

Ell diu que d'acord. Li explico que són les mateixes normes però que ara en comptes d'haver-hi fileres de formes geomètriques hi ha fileres de lletres i anant d'esquerra a dreta fent diagonals trobarem paraules.

Li dic que és com si fos una sopa de lletres però sabent que sempre es fan diagonals sigui de dalt a baix o de baix a dalt de tal forma que en finalitzar es veurà una forma com aquesta on cada diagonal representarà una paraula. Ho fem.



L'exemple el fem conjuntament mentre jo li vaig recordant les normes. Després anem fent els diferents ítems. Normalment, li resulta més fàcil trobar les paraules de les diagonals de baixada que les de pujada. Sol trobar les paraules però amb algunes on les lletres són molt juntes no veu quina cal triar i llavors fa la mateixa estratègia que en l'anterior exercici d'anar lletra per lletra.

Llavors agafo un paper i li escric el seu nom. I el llegeix ràpidament. Li dic com la llegit i diu fent-ho, li dic que molt bé, però que per exemple ho ha fet lletra per lletra o d'un cop d'ull. Ell diu que d'un cop d'ull. Li dic que molt bé. Li dic que ara provi de fer-ho amb el seu nom lletra per lletra. Diu que no ho pot fer. Li dic que clar i que això està molt bé. I que em sembla que en aquesta "sopa de lletres" si volem anar lletra per lletra potser les del costat ens fan la punyeta perquè com que elles també hi volen sortir llavors ens molesten per veure la que hi ha de veritat. Li dic que per exemple si ara ens mirem la pantalla que acabem de fer amb les línies, li dic si pot fer que les línies aquestes de color vermell sobresurtin de la pantalla. Abans que contesti li dic si alguna vegada ha jugat amb aquells

llibres que són de tres dimensions, que si mires la làmina no hi veus més que coses pintades i llavors te'l vas allunyant i pots arribar a veure com una figura sobresurt. Ell diu que sí que a vegades ho ha fet. Li dic que és genial i espectacular, ell diu que n'ha vist moltes i que és molt divertit. Doncs, Joan el mateix que fem amb aquells dibuixos que són els nostres espectaculars ulls que ens ajuden, amb aquesta sopa de lletres em sembla que també ens poden ajudar molt. Per exemple, amb la pantalla si ens estirem ben bé cap endarrera a la butaca i ens posem còmodes podem veure com aquestes línies sobresurten.... silenci... ell diu que sí. I ara per exemple pots fer com si les lletres de les línies també sobresurtin juntament amb les línies.... silenci.... ell diu que sí... i ah! que les altres lletres semblen com difuminades i com si estiguessin més avall. Assenteix. Doncs, em sembla que això ho podem anar fent amb les altres. Fem-ne un altre. Diu que sí. Abans de començar li dic que em sembla que potser ens aniria bé primer fer com una escanejada general i que recolzats en la butaca des de darrera anéssim mirant quines paraules anem trobant però sense fer-ne la línia amb el cursor. Ell diu que vale. Ho fa i quan acaba diu que ja està. Li dic que quines paraules ha trobat i ell les diu. Però amb alguna encara l'ha de tornar a buscar perquè ja no la troba. Després les fa amb la línia. Tornem a fer el mateix procediment d'abans per veure com sobresortien les línies. I així successivament amb la resta d'ítems. En els últims ja li resultava facilíssim i estava molt content perquè s'adonava del seu èxit.

En acabar li dic que ja portem més d'una hora aquí concentrats i que em sembla que feia molt de temps que jo no estava tanta estona fent una mateixa cosa i divertint-me ell assenteix com si digués que a ell també li passa. Diem que potser per avui ja hem acabat. Ens aixequem i l'acompanyo cap a la mare. Per el camí li torno a dir que em sembla que cal que m'estiri de les orelles per lo de l'acadèmia i li agafo la mà i li posa a la meua orella, i llavors ell me l'estira ben estirada i fa un somriure d'orella a orella. Li dic que hi tant i que té tota la raó del món i que això s'ha de reconèixer. Arribem i li expliquem a la mare quin és el planning a partir d'ara. I ella hi està d'acord. Ens despedim fins el proper dijous a la mateixa hora.

### **Reformulació del cas:**

Observant el procés que ha anat seguint el cas i un cop realitzades la majoria de les tasques on es requeria simultani per resoldre tasques seqüencials es considera que per fer més del mateix no s'avançarà més i que potser seria convenient tornar a passar el DN-CAS per observar si s'han produït canvis i en quin sentit.

### **Entrevista n° 16: dotzena sessió.**

#### **18-JULIOL-2002**

Arriben i li dic a la mare que avui hi estarem una estona més perquè farem uns jocs que són un pèl llargs i que segurament ens hi estarem una hora i mitja. Ella assenteix i nosaltres marxem cap al despatx dels ordinadors. Entrem i li dic que com havíem quedat el dia passat avui tornarem a fer el DN-CAS mentre li ensenyo el material. Li dic que com ho vol fer perquè com que és un pèl llarg, que com ho podríem fer per descansar. Ell diu que en comencem i que quan estigui cansat llavors podem jugar a un joc a l'ordinador, li dic que em sembla perfecte.

Comencem:

- Planificació: (92)

o Aparellant números: (8).

Observem que primerament fa una ullada general a tota la fila, i si ho veu a simple vista com en els primers ítems els assenyalava a l'acte però sinó després utilitza altres estratègies com mirar els dos primers dígitos de

cada número per anar descartant i així successivament. Observem que està nerviós, com si s'estigués exigint a ell fer-ho molt bé perquè sap que els tornem a passar per veure com ha anat tot aquest temps.

- Codis establerts: (7)  
En el primer ítem observem que primer mira els de dalt i llavors un cop té escrita tota la primer fila llavors va seguint la fila superior d'on estigui escrivint però sempre seguint l'estratègia d'esquerra a dreta i de dalt a baix però veu que es repeteix sempre el mateix, encerta tots els que omple (31). En el segon ítem fa el mateix que en l' ítem primer i no se n'adona en cap moment de l'error fet que fa que només encerti 12 caselles de les 36 que omple.

- Connexions:(11)  
En aquests ítems ho resolt molt ràpidament i està molt atent a fer-ho correctament. Troba ràpidament el número que segueix i sinó és així llavors se li nota que es diu coses lletges a ell mateix i es posa nerviós. Les estratègies observades són. Ha escanejat la pàgina per buscar el següent número o lletra, i que ha aixecat la mà de la plana per veure millor només quan al cap d'uns segons de buscar no la troba.

- Simultani: (100)

- Matrius no-verbals: (13)  
Se'l veu molt interessat i va mirant atentament tots els dibuixos fins que troba el que creu que hi va. Els primers va fent força ràpidament i no s'entreté. Fins a l' ítem 23 només comet un error aïllat però a partir del ítem 24 fins al 30 només fa un encert en el ítem 26. En aquest ja no dona la resposta amb tanta seguretat com en els anteriors i si està força estona per resoldre. Al final obté 23 encerts.

- Relacions verbo-espacials: (7)  
Aquest es nota com li resulta molt més complicat, i les expressions de la cara són de preocupació. No obté una continuïtat d'encerts com en el subtest anterior sinó que en aquest ja el quart ítem (nº10) que realitza fa un error. A partir d'aquest va seguint amb errors i encerts fins al número 17 a partir del qual comet quatre errades consecutives, obtenint un total de 13 encerts. Se la vist incòmode en l'execució del subtest.

- Memòria de figures: (10)  
En aquest contràriament al que a mi em semblava a priori obté uns resultats similars a l'anterior ja que realitza un total de 12 encerts. També com en l'anterior en l' ítem 10 comet el primer error i a partir d'aquí fins a l' ítem 16 realitza tres encerts. Però creiem que el desentonant es va donar en l' ítem 13 ja que aquí es bloqueja i diu que no el sap i li dic que no passa res i que si vol podem passar, ell assenteix però com amb un sentiment de "fracàs" i a partir d'aquí on ell evidencia el seu error l'execució ràpida que havia tingut fins al moment desapareix. I passa com a ser un altra manera de fer.

Un cop acabem aquests ell mateix demana per fer un descans, li dic que hi tant, i ell mateix obre l'ordinador i comença a jugar. En aquí es va relaxant i fins i tot vol que jo vagi fent alguna partida per veure com ho faig i que no pujo tant a dalt com ell. Anem fent broma i durant una mitja horeta anem jugant i rient. Quan ja ha passat aquesta estona li dic que quantes partides vol fer de més per ja anar acabant perquè em sembla que si fos per nosaltres ens hi estaríem fins que es fes fosc. Ell diu que cinc més, li dic que molt bé, i que si no li fa res jo de mentre aniré a buscar una mica d'aigua que tinc molta set. Ell diu que d'acord. Quan pujo em diu que està fent la penúltima partida i quan acaba ell mateix tanca l'ordinador i s'asseu a la taula per continuar fent el DN-CAS.

- Atenció: (96)
  - o Atenció expressiva: (15)  
En l'ítem 3 d'aquest subtest (el que realment comptabilitza) realitza en 33 segons la lectura correcta de 39 elements obtenint un resultat molt elevat i com podem observar molt diferenciat de la resta de subtest d'atenció, fet que ens pot dir que l'element distorsionador no ha "funcionat". Tot i que, si ens rematem al primer DN-CAS que li vam passar ens trobem que succeeix el mateix. A part cal dir que en els ítems 1 i 2 els resolt de manera similar.
  - o Detecció de números: (6)  
Troblem que en l' ítem 3 el resolt abans que s'esgoti el temps límit amb un total de 41 encerts que li fan obtenir una puntuació de 22, tot i que, els cercles que va realitzant en els diferents números que va seleccionant els fa amb força lentitud. Considerem que els podia haver fet més ràpidament. Ja en el ítem 4 li resulta més complicat i aquí va molt a poc a poc, quasi mirant cada número si correspon amb l'exemple de dalt. En aquest últim cas esgota el temps sense haver arribat a la tercera part de la pàgina, amb un total de 25 encerts i cap falsa detecció (obtenint una puntuació molt descompensada amb relació a l'anterior, de 8).
  - o Atenció receptiva: (7)  
En el ítem 5, la resolt amb rapidesa i coincidint el límit de temps amb el final de la seva execució realitzant un total de 47 d'encerts i cap falsa detecció obtenint una puntuació molt elevada (27). Però en el següent ítem succeeix com en l'anterior obté una puntuació molt minsa (6) ja que obté 15 encerts i cap falsa detecció però pel fet que mira les files molt ràpidament com si tingués ganes d'acabar fet que fa que digui que ja ha acabat perquè ha arribat al final però sense realitzar la prova detalladament sinó molt per sobre.
- Seqüencial: (96)
  - o Sèries de paraules: (9)  
En aquest cas resolt fins a l'ítem 9 amb encert i després comet un error i un encert i a partir de l'ítem 12 comet els quatre errors consecutius. Observem que per resoldre aquesta tasca aixeca els ulls enlaire dreta. Tot i això, obté 10 encerts en total.
  - o Repetició de frases: (10)  
Realitza els nou encerts consecutivament i llavors també les quatre errades.
  - o Frase i pregunta: (9)  
Realitza nou encerts sense ser consecutius.

El seqüencial és el procés que en tots els seus subtest hi ha més homogeneïtat de resultats.



Un cop acabem, li explico en principi com ho farem a partir d'ara. Li dic a en Joan que si a ell li sembla bé, em sembla que ja tenim ganes tots de fer vacances i que em sembla que si vol ens podem veure després de vacances. Ell assenteix, i li dic que la setmana que ve parlarem amb els pares per explicar-los què hem anat fent aquest temps, com ha anat de bé, i com ho farem a partir de setembre, i si tu em deixes per estirar-los un xic les orelles amb algunes coses. Ell diu que sí somrient. Li faig dos petons i li dic que molt bones vacances i que si vol alguna cosa no dubti en trucar-me el dia que sigui. Ens acomiadem i quedem amb la mare per el proper dimarts per parlar amb ells.

### **Entrevista n° 19: tercera entrevista pares.**

#### **23-JULIOL-2002**

Arribo i els pares ja s'estan esperant. Els hi dic que podem anar al despatx que hi ha al costat. Assenteixen. Entrem i abans que diguin res els hi dic que ja es deuen estar preparant per les vacances. Diuen que sí, que fan el mes d'Agost. Els hi dic que s'agraeix, i estem uns 10 minuts parlant d'això. I de com han anat fins ara les vacances dels nens. Expliquen que la filla gran ha trobat feina en un càmping i que li ha anat molt bé perquè l'any passat sense fer res era una disbauxa, a més la fan anar amb un uniforme i li van dir que si volia la feina havia de canviar el seu aspecte (color cabells, arracades nas...), la mare afegeix amb un to de jutjar que no l'entén perquè sempre va amb pantalons esparracats, desmanegada, ... (tot el que a la mare no li agrada) i afegeix que sembli que sempre va provocant. En parlen força malament d'ella però alhora com deixant-la per impossible. Llavors pregunto com li han anat aquests dies a en Joan i em diuen que molt bé, que anat cada setmana a classes a l'acadèmia tot i que no hi volia anar però vaig pensar - diu la mare - que tot el dia tancat a casa no li aniria bé. Els hi dic que ja va bé descansar per carregar piles, i de fet els nens som com les persones grans que també necessiten desconnectar del que fan durant tot l'any perquè sinó llavors no tires ni a tiros.

Els hi dic que més que res avui volia parlar amb ells per explicar-los què és el que hem anat fent tot aquest temps i per veure com ho fem a partir de setembre. Assenteixen. Els hi dic que l'últim dia vam tornar a repetir aquells jocs que vam explicar el primer dia. Els hi recordo amb què consistia a través de la metàfora de la taula. Els hi dic que en Joan ha fet un canvi molt significatiu i potser és el més destacable de tots els nens que han seguit un procés semblant al seu. Fan cara de sorpresos. Els hi dic que em sembla que amb el que hem anat fent, sobretot on l'objectiu era que ell conegués com era el seu cervell alhora d'aprendre i que aprengués a utilitzar estratègies que li anessin d'acord amb la seva millor manera d'aprendre. Els hi dic que és com si ara nosaltres l'haguéssim anat ajudant a fer això i ara en té com el coixí que llavors amb les experiències que ell vagi tenint en el seu entorn habitual les pugui anar utilitzant i clar, si les hi propicia millor. No sé, clar per exemple si nosaltres aquí anem fent estratègies perquè ell pugui buscar maneres d'entendre les coses i ell ho pugui fer sol... si quan arriba a l'escola, a l'acadèmia o a casa es fan coses diferents o fins i tot, contràries llavors es clar, això a ell el desconcerta i no sap com fer-s'ho. És com per exemple el cas que vam fer un dia on es tractava de recordar-se'n d'un llistat de paraules ( que no vol dir memoritzar recordar). Li vam dir que si les podia recordar i ell immediatament se les va llegir un seguit de vegades fins que va creure que ja se les podia saber. Llavors li vam dir que si ens les podia dir. I en va fer la meitat. I clar, nosaltres li vam tornar a ensenyar la llista i li vam dir si podia ficar aquestes paraules amb un llistat però amb dibuix. Ho va fer i quan va acabar li vam dir que se les mirés per recordar. Ho va fer. I llavors li vam dir si ens podia dir quins dibuixos hi havia. I els va fer tots correctament. I ell es va quedar molt sorprès. I el primer cop què volia dir que no era capaç de recordar un llistat de paraules? Els pares diuen que no, però sabeu què passa que si nosaltres haguéssim anat insistint amb aquest tema i li haguéssim dit: a veure Joan, va

vinga fem-ho un altre cop, i ... clar s'hagués sentit malament i alhora que no ho sabia fer. I a vegades és important trobar maneres que a l'altre li sigui més fàcil i no vol dir que la que a nosaltres ens va millor sigui la que vagi també millor al que tenim davant. Perquè si no és així és quan llavors perdem els nervis perquè li expliquem mil vegades i no ho entén i ens sentim malament. I potser la resposta està en pensar que si és més important repetir-ho mil vegades o ajudar a l'altre a trobar una manera que li vagi bé. I precisament, el que hem anat fent tot aquest temps ha estat això, però ara ha arribat un punt en què pensem que per fer "más de lo mismo" no anirà bé sinó que fins i tot pot ser perjudicial però el que sí pensem que el podem ajudar ara és a ell com a persona, a canviar les ulleres que porta i que a vegades fa que pensi coses negatives d'ell mateix. I si vosaltres no digueu el contrari nosaltres és el que pensem que a en Joan li convé, de cares al setembre. No sé si ho heu notat, però nosaltres aquí li hem vist un canvi espectacular. Els pares dubten, ... els hi dic que si a l'escola els hi ha dit alguna cosa a final de curs. La mare diu que no que només van anar a buscar les notes i que ho ha aprovat tot però li van dir que potser li aniria bé una mica de reforç de dues assignatures. Assenteixo. La mare diu: home ara que ho dius si que està una mica canviat perquè per exemple ara va a classes sol en bicicleta des de Porqueres fins a Banyoles, cosa que abans no ho hagués fet mai de la vida, fins i tot, l'avi li va dir que si volia li faria un croquis per si es perdia i en Joan va dir que no que ja s'espavilaria, o també, el fet d'anar a un casal d'aventura que han fet a Banyoles, en principi i anava amb un company seu però aquest va trucar el dia abans que no hi aniria i clar a ell li va caure el món a sobre i va dir que tampoc i volia anar. I clar nosaltres li vam dir que creiem que ho havia de provar la primera setmana que estava pagada i que sinó hi volia tornar llavors doncs que vale. Però ell no ho veia clar, però al final hi va anar i els dos primers dies ho va passar malament perquè no coneixia a ningú i fins i tot, tenia mal de panxa dels nervis, però després li va agradar i al final hi ha anat tot el mes, i després hi va anar aquest amic però ell diu que tampoc hi anava que ja tenia altres amics. Vaig assentint, i li dic que això és molt bo per en Joan perquè ell així VIU que se'n pot sortir sol. I es bo que li deixeu prendre decisions per ell mateix, el pare diu que hi està totalment d'acord (com si ell ja ho fes) i que a vegades els nens s'han d'equivocar. Jo dic que hi tant. En aquest moment la mare es sent malament i diu que no és tant fàcil. Li dic que hi tant que no és gens fàcil i menys quan durant uns anys has viscut que sempre et demanaven la opinió, i que sempre depenien de tu i estaven pendents de tu... i és molt difícil per un pare o una mare deixar volar al seu ocell però sinó mai sabrà volar i no es podrà defensar. I a vegades els trobes a faltar tant. La mare diu que sí, que ella sempre havia volgut tenir un nen i que quan va saber que la gran era una nena vaig estar plorant dues setmanes, no la volia. Però clar llavors ja sí però en un primer moment m'ho vaig passar malament, i clar llavors surt el segon un nen i un nen que sempre has volgut tenir: carinyós, de casa, educat, correcte... vaja el que totes les mares volen d'un seu fill. Vaig acompassant. Dic que ser pares no és gens fàcil, i que fins i tot, a vegades en les escoles ens diuen que els ajudem a casa, i a sobre de ser pares després hem de ser mestres, i em sembla.... metàfora de la motxilla. La mare diu que hi tant. Es desangoixa. Però que a vegades es fa el que es pot i que en definitiva l'únic que volen els fills dels pares és sentir-se estimat, que l'estimin tal com és, i que l'entenguin i estiguin al seu costat, i res més que això. I ja veureu com tot anirà bé. Torno a repetir lo del setembre, i estan d'acord i així quedem. Ens acomiadem dient que vagin molt bé les vacances.

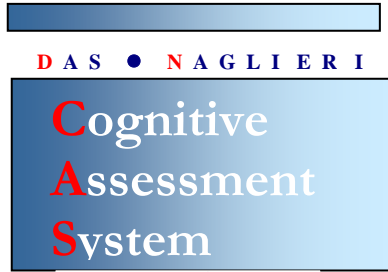
### **Situació del cas:**

#### **JULIOL 2002**

Havent realitzat una intervenció cognitiva PREP i amb uns resultats més elevats considerem que ara és el moment de dirigir la intervenció més cap a lo emocional ja que observem que en Joan encara té una identitat més negativa que positiva en moltes qüestions personals.

**ANNEX NÚM.9**  
**Caràtules del DN-CAS del grup control**





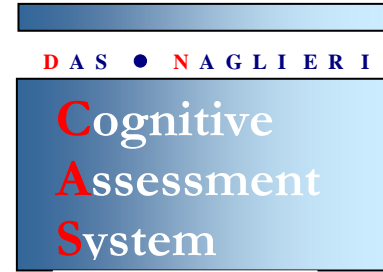
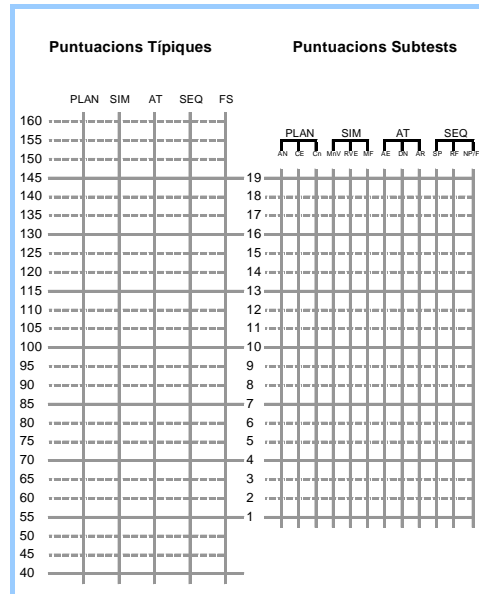
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

Any Mes Dia

Data del test \_\_\_\_\_  
 Data de naixement \_\_\_\_\_  
 Edat \_\_\_\_\_



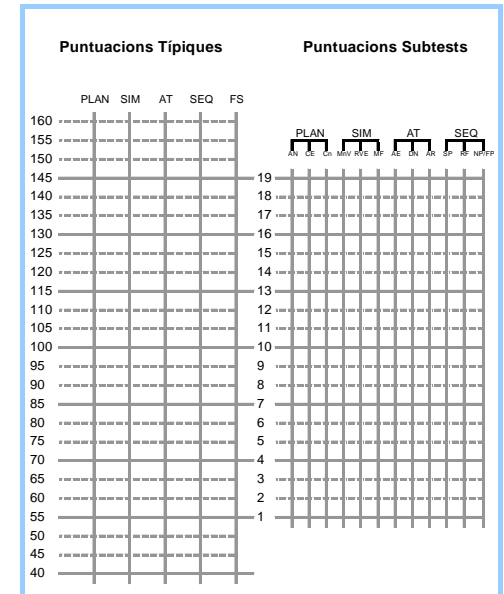
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

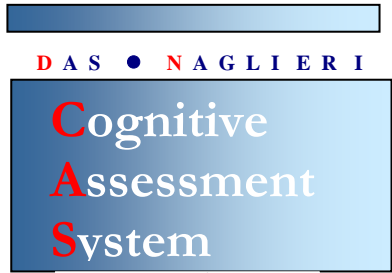
CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

Any Mes Dia

Data del test \_\_\_\_\_  
 Data de naixement \_\_\_\_\_  
 Edat \_\_\_\_\_





**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establers						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frase i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

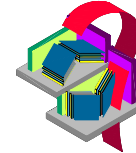
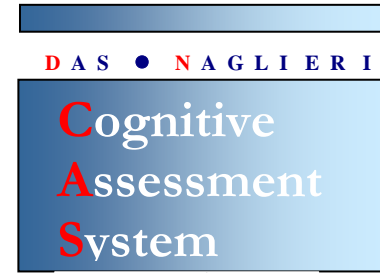
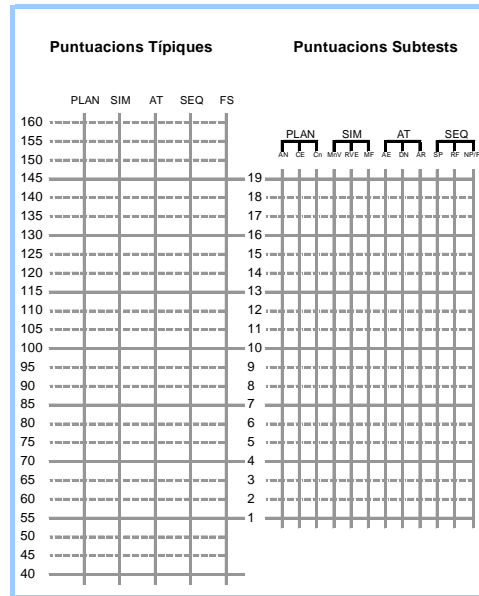
Nom nen/a \_\_\_\_\_

Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			



**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establers						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frase i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

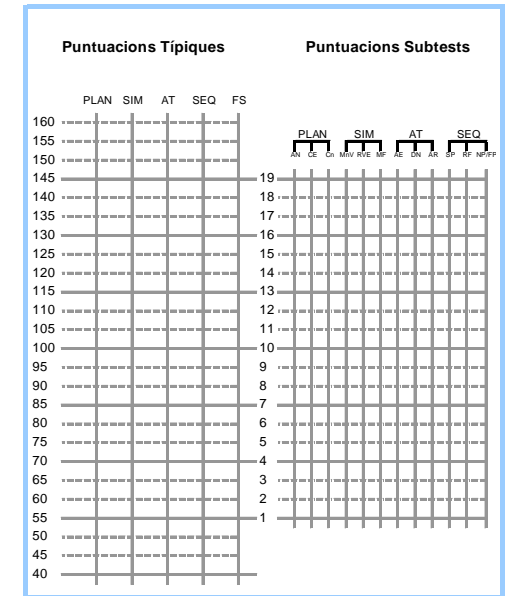
Nom nen/a \_\_\_\_\_

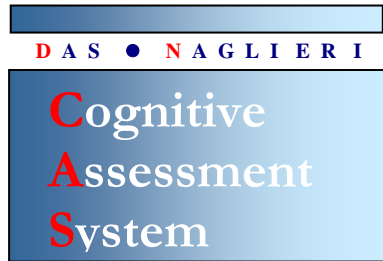
Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			





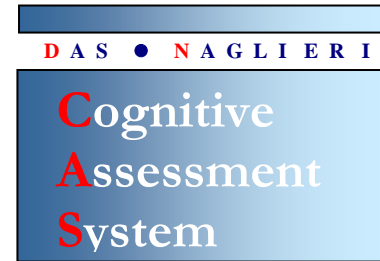
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

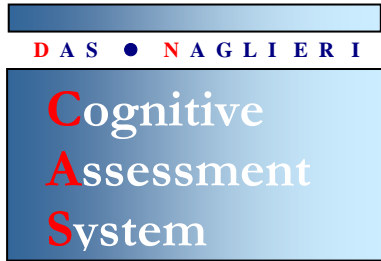
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





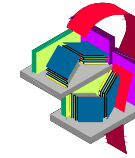
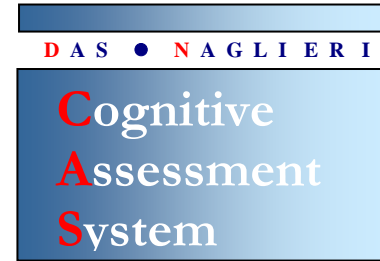
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

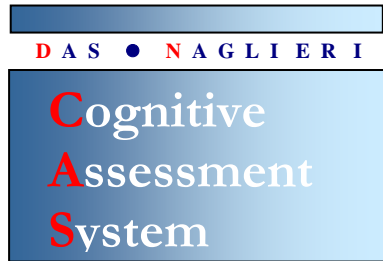
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40







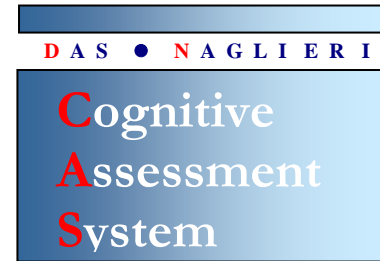
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

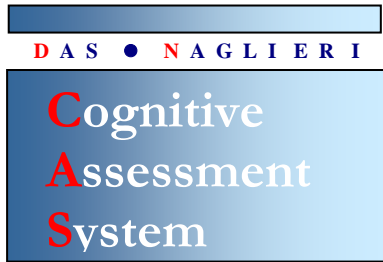
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





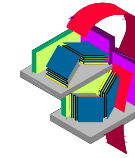
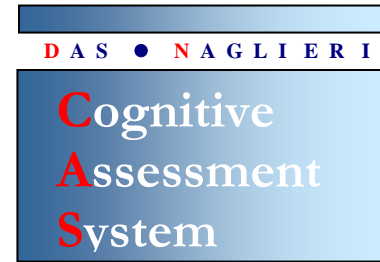
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

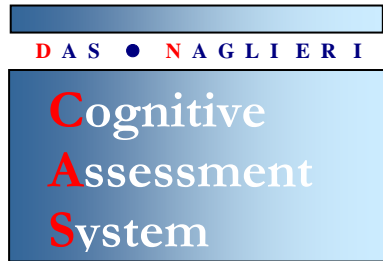
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40





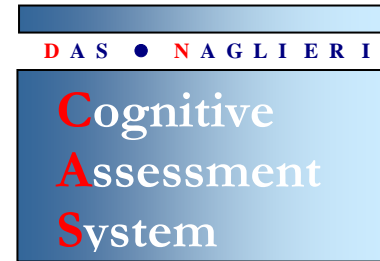
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques						Puntuacions Subtests																		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS	AN	CE	CM	MUV	RVE	MF	AE	LN	AR	SP	RF	NPFP		
160																								
155																								
150																								
145																								
140																								
135																								
130																								
125																								
120																								
115																								
110																								
105																								
100																								
95																								
90																								
85																								
80																								
75																								
70																								
65																								
60																								
55																								
50																								
45																								
40																								



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

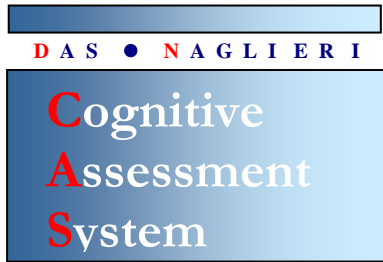
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques						Puntuacions Subtests																		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS	AN	CE	CM	MUV	RVE	MF	AE	LN	AR	SP	RF	NPFP		
160																								
155																								
150																								
145																								
140																								
135																								
130																								
125																								
120																								
115																								
110																								
105																								
100																								
95																								
90																								
85																								
80																								
75																								
70																								
65																								
60																								
55																								
50																								
45																								
40																								





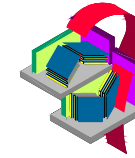
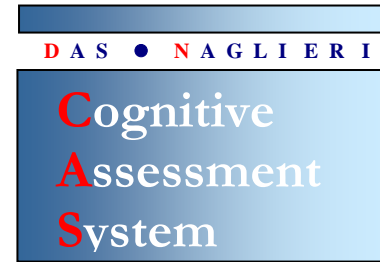
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

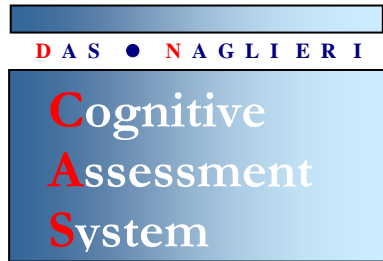
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





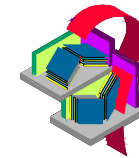
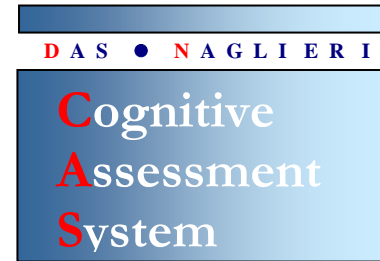
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

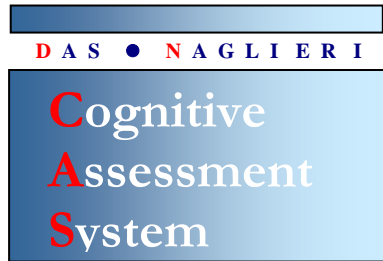
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





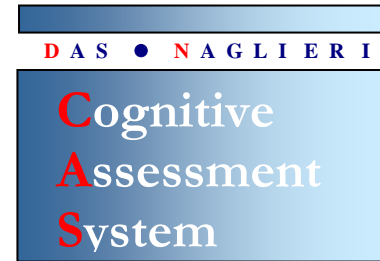
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

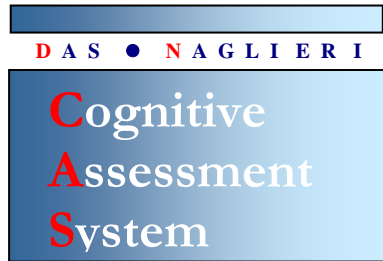
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40





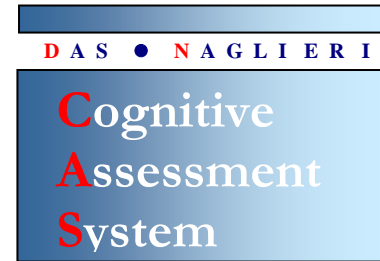
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

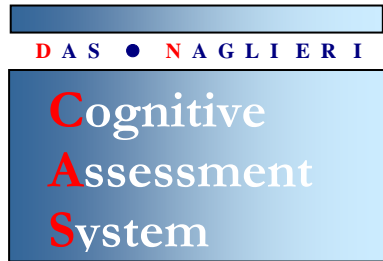
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





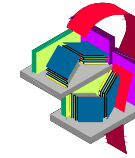
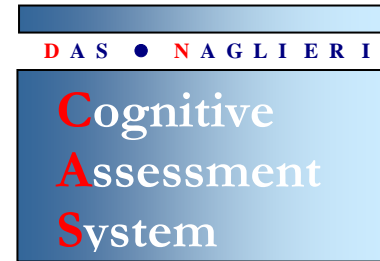
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques						Puntuacions Subtests																		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS	AN	CE	CM	MUV	RVE	MF	AE	LN	AR	SP	RF	NPFP		
160																								
155																								
150																								
145																								
140																								
135																								
130																								
125																								
120																								
115																								
110																								
105																								
100																								
95																								
90																								
85																								
80																								
75																								
70																								
65																								
60																								
55																								
50																								
45																								
40																								



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

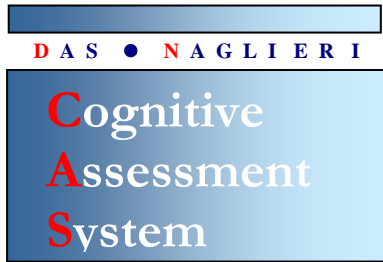
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques						Puntuacions Subtests																		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS	AN	CE	CM	MUV	RVE	MF	AE	LN	AR	SP	RF	NPFP		
160																								
155																								
150																								
145																								
140																								
135																								
130																								
125																								
120																								
115																								
110																								
105																								
100																								
95																								
90																								
85																								
80																								
75																								
70																								
65																								
60																								
55																								
50																								
45																								
40																								







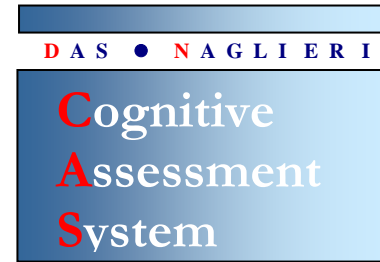
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

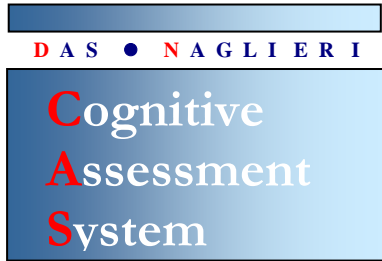
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Preguntes						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





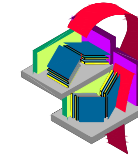
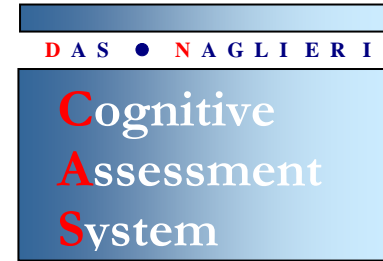
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

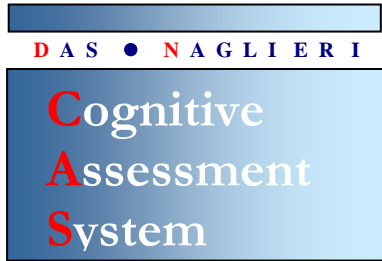
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





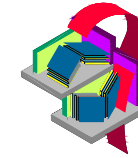
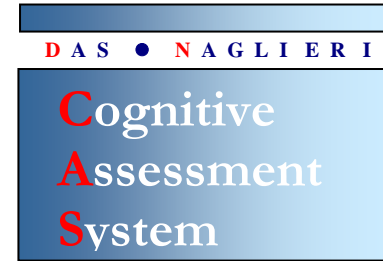
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

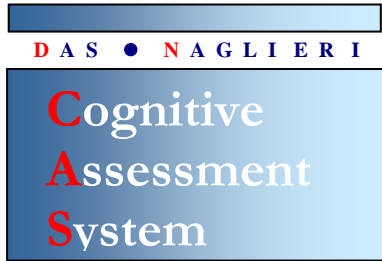
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





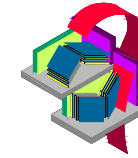
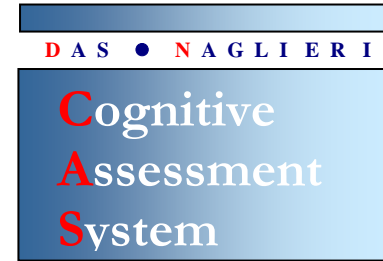
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

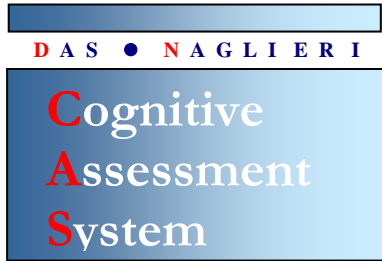
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





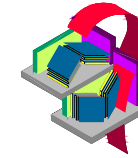
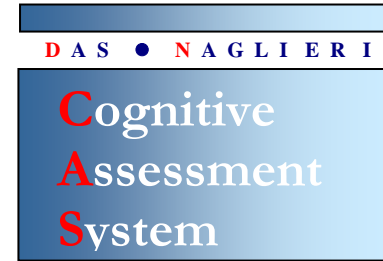
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

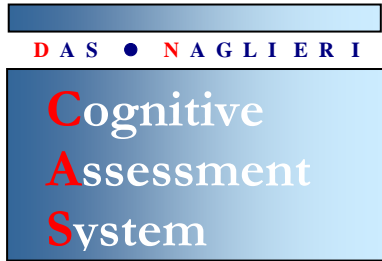
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests																							
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS																					
160	155	150	145	140	135	130	125	120	115	110	105	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	





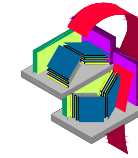
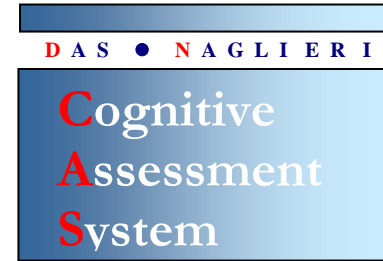
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

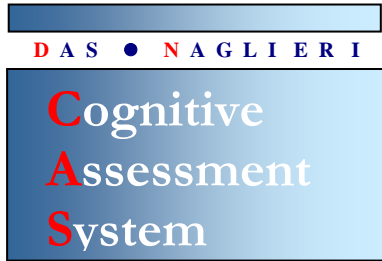
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests		
PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
160	155	150	145	140
135	130	125	120	115
110	105	100	95	90
85	80	75	70	65
60	55	50	45	40





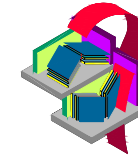
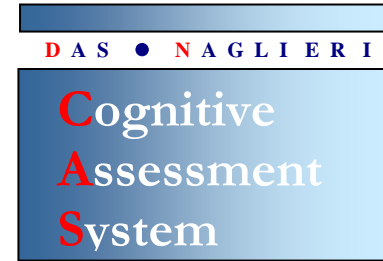
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

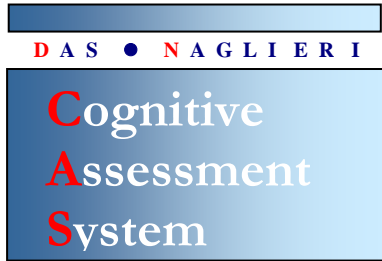
	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





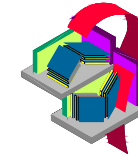
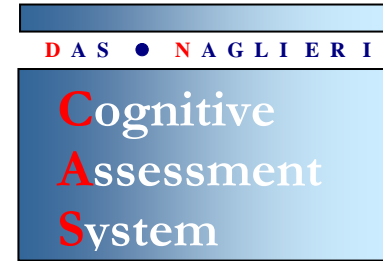
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança	Alt					
Intervals (Apèndix B)	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

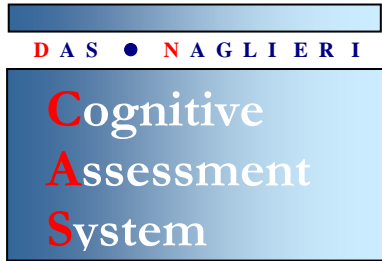
**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança	Alt					
Intervals (Apèndix B)	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			





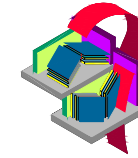
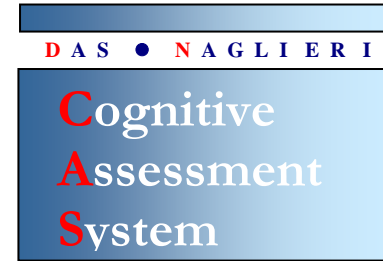
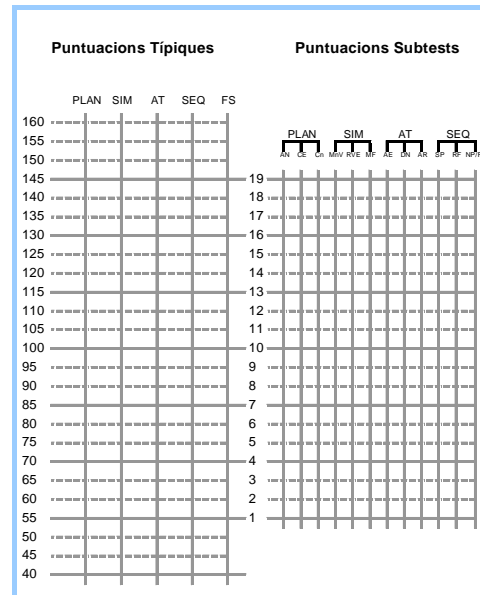


Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

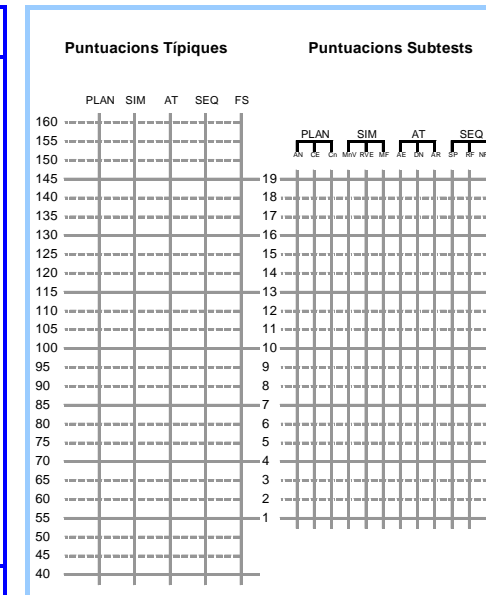


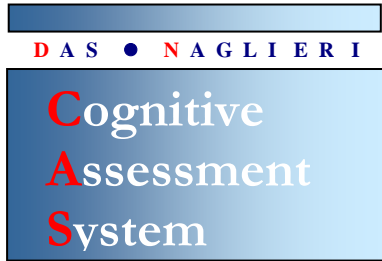
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					





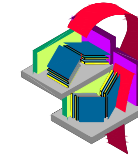
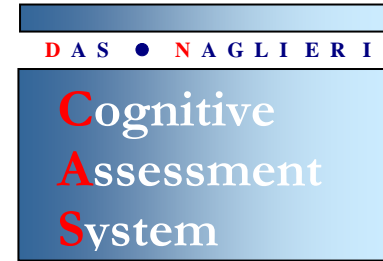
Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



Nom nen/a \_\_\_\_\_  
 Sexe: M F Curs \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_  
 Examinador \_\_\_\_\_

	Any	Mes	Dia
Data del test			
Data de naixement			
Edat			

**Registre de Resultats**  
**Jack A. Naglieri J.P. Das**

CAS Subtest	Punt. Direct	Punt. Típiques (Apèndix A)				
Aparellant Números						
Codis Establerts						
Connexions						
Matrius No Verbals						
Relacions Verbo-espacials						
Memòria de Figures						
Atenció Expressiva						
Detecció de números						
Atenció Receptiva						
Sèries de Paraules						
Repetició de Frases						
Nombre de Paraules/ Frases i Pregunta						
<b>Suma de Punt. Típiques</b>						
		PLAN	SIM	AT	SEQ	FS
Punt. Típiques PASS (Apèndix B)						
Percentils (Apèndix B)						
% Confiança Intervals (Apèndix B)	Alt					
	Baix					

Puntuacions Típiques		Puntuacions Subtests	
PLAN	SIM	AT	SEQ
FS			
160			
155			
150			
145			
140			
135			
130			
125			
120			
115			
110			
105			
100			
95			
90			
85			
80			
75			
70			
65			
60			
55			
50			
45			
40			



***ANNEX NÚM. 10***  
***Llistat casos seleccionats***

## 1. Llistat dels casos seleccionats en la primera mostra.

CAS	ED AT	CURS	QUI FA LA DEMANDA	DERIVACIÓ	MOTIU DE LA DEMANDA	ESTRUCTURA FAMILIAR
1	15	4rt. ESO (repeteix )	La mare demana per iniciativa personal hora al neuropediatre de la UNPP.	-----	Problemes d'aprenentatge, de relació amb els companys, se la veu trista i desanimada.	Mare i ella. Pares separats. El pare no el veu des de fa dos anys.
2	12	6è. Primària (un curs repetit)	pares	Servei Pediatria Hospital.	Problemes de lecto-escritura, rendiment escolar i cefalees i mareigs.	Pare, mare i germana de 7 anys i ell.
3	16	4rt.ESO	pares	La psicopedagoga del centre.	Els mestres diuen que s'adorm a classe. Rendiment escolar fluix.	Pares i ell (fill únic).
4	9	5è primària (ha repetit)	pares.	Servei Pediatria Hospital.	Rendiment escolar baix, inquiet, moltes infeccions d'orina, electros, i pors.	Pare, mare i germana de 16 anys, i ell.
5	8	4rt. primària	mare.	Servei Pediatria Hospital.	Dificultats de lecto-escritura (dislèxia), insomni.	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.
6	13	1er.ESO repetint	La mare demana hora per iniciativa personal al neuropediatre de la UNPP.	-----	Problemes de rendiment escolar, de relació i conducta amb ell i vòmits.	Mare (47 anys), germà (17 anys) i ell. Pares separats. El pare (61 anys) té dos fills més, germanastres, amb els quals la relació és nul·la.
7	10	6è primària	mare.	L'escola.	Problemes escolars, manca d'atenció, nerviosisme (balanceig). Pors i inseguretats.	Mare, pare, germà 7 anys, i ell.
8	11	6è. primària (ha repetit)	mare.	Servei Pediatria Hospital.	Problemes greus d'aprenentatge, cefalees.	Pare, mare, germana (23 anys) i germà (15 anys) i ella.
9	13	6è primària (repetit varis cursos)	mare.	Escola.	Greus problemes d'aprenentatge, dislèxia, mala relació companys, mals de panxa.	Pare, mare i ella. Es filla única adoptada quan tenia 6 anys d'un país sud-americà. No es coneix res des del seu naixement fins als 6 anys.

10	10	6è. primària	pares	Servei Pediatria Hospital.	Etiquetat de superdotat, però amb problemes de rendiment escolar. Absències i marejos.	Pare, mare i ell.
11	11	5è. Primària (un curs repetit).	mare, a petició de l'escola, els quals evidencien una greu problemàtica.	L'escola.	Baix rendiment escolar, problemes de comportament a l'escola, mals de cap.	Mare, pare i ell. Un germà gran drogadicta, i el germà mitjà mort d'accident.
12	10	5è.primà ria (repetit curs)	mare.	Servei Pediatria Hospital.	Etiquetada de dislèxia, cefalees i mals de panxa.	Pare, mare i dos germans grans (19 anys i 13 anys), i ella
13	10	6è primària	pediatre planta i pares.	Servei Pediatria Hospital.	Intent de suïcidi, problemes d'aprenentatge.	Pare, mare i germana de 15 anys, i ell.
14	8	3er.prim ària	pares.	Servei Pediatria Hospital.	Problemes de mal comportament a l'escola i baix rendiment. Pors.	Pare, mare, ell i germana petita de 4 anys.
15	10	5è. primària	mare.	Servei de Pediatria.	Problemes de rendiment escolar, manca d'atenció, agressivitat, insomni.	Mare i ell. Pares separats. Va amb el pare (s'ha tornat a casar) cada 15 dies.
16	11	6è.primà ria	mare.	Escola.	Problemes de lecto- escriptura. Cefalees.	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	mare.	Servei Pediatria de l'Hospital	Dificultats d'aprenentatge, encopresis (incontinència anal) i rabietes.	Mare, germà (20 anys que no hi sol ser mai) i ell. Pares separats. El pare és absent.
19	11	5è. Primària (repeteix )	pares.	Servei Pediatria Hospital	Greus dificultats d'aprenentatge, pors a la nit.	Mare, pare i germà de 13 anys, i ella.
20	6	1er. primària	Els pares demanen per iniciativa personal hora al neuropediatre de la UNPP.	Servei Pediatria Hospital	Dificultats per adquirir un llenguatge fluid, endarreriment a l'escola. Pors i inseguretat.	Mare, pare i germà gran (12 anys), i ell.
21	11	6è. Primària.	Els pares demanen per iniciativa personal hora al neuropediatre de la UNPP.	-----	Dificultats d'aprenentatge. Problemes de comportament. Enuresis.	Pare, mare, germà (17), germana (16), i ell.
22	11	6è. Primària.	pares	Escola	Dificultats d'aprenentatge general, immaduresa i pors. Mals de cap	Pare, mare, i cinc germans. Ella és la tercera.

23	12	2n. ESO	pares	Escola.	Problemes de comportament a l'IES. Greus dificultats d'aprenentatge i Enuresis.	Pare, mare, germana (18 anys) i ell.
24	14	2n ESO	mare	Escola.	Problemes de comportament i rendiment escolar.	Pare, mare ( en procés de separació), germana bessona i àvia.
25	11	5è primària repetint	Tutor centre acollida	-----	Problemes d'aprenentatge general per dèficit atenció. Seguiment emocional per el suïcidi de la mare.	Viu en un centre d'acollida. Mare morta. Pare esquizofrènic que veu als caps de setmana i germà gran (18 a.) que està en un pis d'acolliment.
26	5	P-5	pares	Escola.	Problemes d'aprenentatge. Baix rendiment escolar. Sempre està enfadat i trist. Rebuig als pares.	Pare, mare, germà gran (7 anys) i ell.
27	10	5è primària	mare	Escola	Dificultats d'aprenentatge i mals de cap.	Pare, mare, ell i germana petita.
28	8	4rt primària	Mare i parella d'aquesta per iniciativa personal.	-----	Problemes de relació familiar. Dificultats d'atenció i d'aprenentatge. Pors.	Mare, petita de quatre germans. Pares separats problemàticament. Pare viu lluny i es veuen molt esporàdicament.
29	11	6è. primària	Tutor del centre acollida on viu.	-----	Problemes de comportament. Dificultats pel seguiment ritme escolar.	
30	10	5è. Primària.	Mare per iniciativa personal.	-----	Dificultats en algunes àrees, i pors. Enuresis.	Mare, ell i germana de 7 anys. Pares separats. Veu al pare caps de setmana cada 15 dies.
31	13	2n ESO	Mare.	Acadèmia on assisteix en nen.	Problemes de comportament, dificultats d'aprenentatge i impulsivitat.	Pare, mare, germana (17 anys) i ell.
32	9	5è primària	mare	Servei de Pediatria.	Tartamudeig, problemes de relació amb la mare, i dificultats d'aprenentatge.	Mare, ell i germana (6 anys). Pare absent.
33	8	4rt primària	àvia	Escola.	Enuresis, problemes de comportament. Dificultats d'aprenentatge.	Conviu amb àvia, i germà de 7 anys. Pare absent. Mare amb problemes mentals i a la que veuen esporàdicament.
34	15	3r ESO repetint	Pares per iniciativa personal.	-----	Greus dificultats d'aprenentatge i comportament. Tristesia.	Pare, mare, germà gran i ell.

35	10	5è primària	pares	Servei de Pediatria.	Nerviosisme, mals de cap. No se'n surt a l'escola (problemes d'aprenentatge). Mals de panxa.	Pare, mare, ella i germà petit.
36	12	1er ESO.	Pares.	Escola.	Dificultats d'aprenentatge. Tristesia. Mals de cap.	Pare, mare, ell, germà 11a, i germà de 4 anys.
37	12	1er ESO	La mare demana per iniciativa personal hora al neuropediatre de la UNPP.	-----	Dificultats d'aprenentatge i rendiment escolar. Baixa autoestima. Trist i apagat.	Pare, mare, ell i germana (5 anys).
38	7	2n primària	mare	Escola.	Enuresis i dificultats en el rendiment escolar.	Mare, padrastre, ell i germanastre (mesos). Pare absent.
39	11	6è primària	pares	Escola.	Dificultats d'aprenentatge en algunes àrees. Por a la mort. Inseguretat.	Pare (molt malalt), mare i ella.
40	12	1er ESO.	Pares.	Escola.	Dificultats d'aprenentatge. Tristesia. Mals de cap.	Pare, mare, ell, germà 11a, i germà de 4 anys.

## 2. Llistat dels casos seleccionats en la segona mostra.

CAS	EDAT	CURS	QUI FA DEMANDA	DERIVACIÓ	MOTIU DEMANDA		ESTRUCTURA FAMILIAR
					Principal	Associat	
1	10	5è primària (repeteix)	pares	escola	Dificultats d'aprenentatge	Pors i inseguretats a la novetat	Pare, mare, germana 16a. I ell
2	9	4rt. Primària	pares	escola	Dificultats d'aprenentatge degut a una manca d'atenció	Falta d'iniciativa, pors i inseguretats.	Pare, mare, germà 10 a. I ella
3	9	4rt. Primària (repeteix)	pares	acadèmia	Greus dificultats d'aprenentatge i seguiment del ritme escolar.	Pors i rebuig als grans. Poca tolerància al contacte físic.	Conviuen: Mare, germanastra, ella i parella actual de la mare. Tres germanastres que no coneix i pare amb problemes d'estabilitat al qual veu periòdicament.
4	10	4rt. Primària (repeteix)	pares	escola	Greus dificultats d'aprenentatge.	Absències psicossomàtiques	Pare, mare, germana 14 a. I ella.
5	8	4rt. Primària	pares	Servei Pediàtria	Dificultats per seguir el ritme de la classe i dels aprenentatges.	Pors i inseguretats.	Pare, mare, germà bessò i germà de dos a.
6	12	6è primària (repeteix)	pares	institut	Greus dificultats d'aprenentatge i seguiment del ritme escolar.	Autoestima baixa, mals de panxa.	Pare, mare, i ell. Germana 21 anys emancipada.
7	9	4rt. Primària	pares	Servei de Pediàtria.	Dificultats d'aprenentatge lleus.	Encopresis i tristesa, apatisme	Pare, mare, germana 14 a. I ella.
8	10	4rt. Primària. (repeteix)	mare	escola	Dificultats d'aprenentatge en alguna de les àrees.	Mals de cap, marejos i vòmits, migranya	Pare, mare, i ell.
9	10	5è primària	pares	EAP	Dificultats per seguir el ritme de la classe i dels aprenentatges.	Problemes de comportament, enuresis.	Pare, germà (12a) i ell
10	9	4rt. Primària (repeteix)	mare	escola	Greus dificultats d'aprenentatge.	Mals de cap. Enuresis	Pares separats. Conviu amb la mare i un germà de 8 anys.
11	8	4rt. Primària	tutor centre	Servei Pediàtria	Greus dificultats d'aprenentatge i seguiment del ritme escolar.	Migranya, Mals de cap, vòmits i marejos.	Conviu en un centre d'acollida. Pares desapareguts.
12	15	2n. ESO (repeteix variis)	pares	institut	Dificultats d'aprenentatge degut a una manca d'atenció	Enuresis, mals sons, nerviosisme.	Pare, mare, ell és el petit de quatre germans.



13	12	2n. ESO	mare	institut	Dificultats d'aprenentatge lleus.	Nerviosisme, atacs d'angoixa.	Pare, mare, germà i ella
14	10	5è primària (repeteix)	pares	escola	Dificultats aprenentatge	Pors inseguretat.	Pare, mare, ella i dos germans petits.
15	7	2n. primària	mare	escola	Dificultats d'aprenentatge en alguna de les àrees.	Falta iniciativa, Pors inseguretat.	Pare, mare, germà i ella
16	9	3er. Primària (repeteix)	mare	Servei Pediatria	Dificultats d'aprenentatge lleus.	Mals sons, pors.	Mare, ella i germà gran. Pare absent.
17	10	5è primària	pares	EAP	Greus dificultats aprenentatge i seguiment del ritme escolar.	mals de panxa, vòmits. Nerviosisme.	Pare, mare, germana de 18 a. I ella
18	10	4rt. Primària (repeteix)	mare	Servei Pediatria	Dificultats per seguir el ritme de la classe i dels aprenentatges.	tristesa, apatisme.	Pare, mare, i ell.
19	8	3er. primària	mare	escola	Greus dificultats d'aprenentatge.	Problemes a l'hora de menjar.	Pare, mare, germà i ella
20	8	3er. primària	mare	Servei Pediatria	Dificultats aprenentatge degut a una manca atenció	Excessiva exigència amb ella mateixa. Perfeccionisme.	Pare, mare, i ella
21	12	2n. ESO	pare	institut	Dificultats d'aprenentatge lleus.	Pors inseguretat.	Pare, germà de 20 a i ell. Mare absent.
22	12	1er. ESO (repeteix)	pares	EAP	Dificultats d'aprenentatge en alguna de les àrees.	Enuresis	Pare, mare, ella.
23	10	5è primària (repeteix)	tutor centre	Servei Pediatria	Greus dificultats d'aprenentatge.	Problemes de comportament.	Conviu en un centre acollida. Veu pares caps de setmana alternatius. Pares separats. Tres germans més grans i ella
24	9	4rt. Primària	pares	Servei Pediatria	Dificultats d'aprenentatge	Excessiva tímidesa. Tancament amb ella mateixa. Pors.	Pare, mare, germà (10 a) i ella
25	8	3er. primària	mare	escola	Dificultats aprenentatge	Mals de cap i migranya	Pare, mare, i ella.
26	12	1er. ESO (repeteix)	mare	Servei Pediatria	Greus dificultats d'aprenentatge.	Pors inseguretat.	Pare, mare, germana (16 a) i ell
27	10	5è primària (repeteix)	pares	EAP	Greus dificultats aprenentatge i seguiment del ritme escolar.	Enuresis.	Pare, mare, germà bessó i ell

28	15	3er. ESO (repeteix)	mare	Servei Pediatría	Dificultats d'aprenentatge lleus.	Mals de panxa i vòmits quan es posa nerviosa.	Pare, mare, ell.
29	7	2n. primària	mare	Servei Pediatría	Dificultats d'aprenentatge lleus.	Nerviosisme, no para quiet. Mals de cap.	Pare, mare, ell i germana de 6 a
30	7	2n. primària	mare	Servei Pediatría	Dificultats d'aprenentatge lleus.	Problemes al dormir.	Pare, mare, germà i ella

### 3. Llistat dels casos seleccionats en la tercera mostra: grup control.

CAS	EDAT	CURS	DERIVACIÓ	INFORMACIONS INFORMES ACADEMIA
1	10	5è primària	Escola	<p>"Pel que fa a l'àrea de llengua hem estat fent lectura comprensiva i tota una sèrie d'activitats que s'hi relacionen: fer resum del que s'ha llegit... la nena capta el contingut essencial del text i en els resums reflecteix el que ha llegit."</p> <p>"Quant a l'àrea de matemàtiques hem estat treballant les sumes i les restes portant-ne, i sobre tot multiplicacions ... per tal d'anar resolent els problemes d'aprenentatge que té tan en aquesta àrea com en l'anteriorment esmentada."</p> <p>" En general progressa adequadament en la majoria de les àrees d'aprenentatge gràcies a la seva bona actitud però recomanem que realitzi un suport per tal de crear-li més seguretat en els".</p>
2	11	6è primària	Escola	<p>" Sembla que a poc a poc va adquirint seguretat a l'hora de realitzar els exercicis tot i que, necessita d'un suport que el vagi guiant en els seus dubtes"</p> <p>" Es recomana que es practiqui exercicis d'expressió oral i escrita afavorint així la comprensió lectora, la gramàtica i la ortografia ja que hi presenta forces dificultats. "</p> <p>" És una mica irregular en les activitats escolars, i per tant, ha de millorar la constància i el voler fer les coses bé."</p> <p>" L'atenció no és la seva millor virtut ja que li agrada xerrar i saber tot el que passa al seu voltant. Ha de millorar."</p> <p>" Sap organitzar-se en el treball encara que no sempre ho fa. Treballs poc elaborats. És poc constant i a vegades li costa seguir el ritme de classe."</p> <p>" En les activitats escolars costa una mica destacar-li alguna cosa. Cal que se centri més en el que fa"</p>
3	9	5è primària	Escola	<p>" Cal que posi més esforç en tots els sentits. Donat el seu caràcter tímid, li costa acabar les coses però s'ha de dir que ha millorat des de principi de curs."</p> <p>" S'esforça però també és cert que li costa mantenir l'atenció i es despista amb facilitat. Hauria d'augmentar el seu ritme de treball i així el seu rendiment seria més bo."</p>
4	12	6è primària	Escola	<p>"Necessita treballar la llengua catalana i castellana a partir de les lectures per tal de millorar l'expressió oral i escrita a través de dictats, còpies, resums, redaccions... així s'incidirà en la comprensió lectora, l'ortografia, la gramàtica i s'ampliarà vocabulari."</p> <p>" Es mostra content amb el treball que fa a l'aula i també molt agradable amb el seu company."</p> <p>" Tot i que ha millorat el seu rendiment global no és del tot satisfactori ja que en algunes assignatures encara necessita millorar molt. "</p>
5	9	5è primària	Escola	<p>"Treballa però necessita que se l'estimuli quan es tracta de continguts es mostra amb predisposició." "No millora en les àrees de llengües. Té molts problemes en tots els sentits."</p> <p>" Ha abaixat el nivell d'estudi a casa i potser una alternativa seria buscar ajuda a tercers que l'ajudin en aquest sentit."</p> <p>" Cal que posi més esforç en tots els sentits ja que té alts i baixos. Donat el seu caràcter discret i més aviat tímid, li costa acabar les coses, és força lenta, però s'ha de dir que ha millorat des de principi de curs. "</p> <p>"Encara que és lenta procura fer les feines el millor que sap."</p>

6	9	4rt primària	Escola	<p>"Assimila mitjanament bé els continguts que està treballant un cop explicats, però a vegades hauria d'estar més atent a classe. Normalment porta els deures fets, però s'hauria d'organitzar millor."</p> <p>" Manté una actitud distant amb el grup-classe. Té dificultat per preguntar les coses que no entén perquè es mostra molt introvertit."</p> <p>" El seu vocabulari no és gaire ric i, per tant, el seu nivell d'expressió és baix."</p>
7	12	1er ESO	Escola	<p>" I per això continuem treballant matèria, tot i que, l'ajuda el fet de tenir iniciativa i constància en el treball de classe i casa."</p> <p>" Pregunta el que no entén "</p> <p>" Segueix el ritme de treball que se li demana però cal que millori l'expressió i l'ortografia. Cal que s'esforçi més durant la classe i a casa. Creiem que esforçant-se i treballant pot aconseguir molt bons resultats. Li convindria un reforç complementari."</p> <p>" li costa mantenir l'atenció perquè li agrada xerrar amb el grup - classe".</p>
8	8	3er primària	Escola	<p>" Avança pel que fa a la lectura."</p> <p>"Li costa concentrar-se en el seu treball."</p> <p>" Coneix les normes i sol respectar-les. Caldria que es concentrés més en la seva feina, treballaria amb més rapidesa."</p> <p>" Plantegem el treball a partir de lectures, l'expressió oral i escrita a través de dictats, còpies, creació de frases i petits textos. "</p> <p>" Es mostra content amb el treball que fa a l'aula i també molt agradable amb el seu company. Ens queda molt per fer però amb el seu ajut, la dels pares i amb un suport complementari anirem progressant."</p>
9	7	2n primària	Escola	<p>"Assimila mitjanament bé els continguts que està treballant un cop explicats, però a vegades hauria d'estar més atent a classe. Normalment porta els deures fets, però s'hauria d'organitzar millor."</p> <p>" Plantegem el treball a partir de lectures, l'expressió oral i escrita a través de dictats, còpies, creació de frases i petits textos. Així incidim en la comprensió lectora i ortografia "</p> <p>" Mostra dificultats per entendre l'enunciat d'alguns problemes i la mecànica de les operacions. Es mostra poc constant en l'estudi i es cansa de seguida."</p> <p>" A nivell general, ha d'estudiar més i li cal constància en practicar exercicis"</p> <p>" El seu rendiment durant la classe es bo"</p>
10	10	6è primària	Escola	<p>" Ha millorat el seu rendiment global"</p> <p>" A casa l'han de continuar ajudant i marcant límits. És convenient que estigui ben controlat."</p> <p>"En general: cal que s'esforci més, en assolir els conceptes, procediments i les actituds que s'han treballat, gaudeix observant, experimentant i treballant en el laboratori, cal que repassi força amb ajuda. Sobretot es mostra insegur i incapaç de treballar. Els últims dies s'ha manifestat cansat i desmotivats i ha canviat l'actitud vers la mestra i company."</p>
11	10	5è primària	Escola	<p>" En llengües ha millorat però cal que segueixi amb el reforç per tal d'anar-se mostrant més segur de les seves capacitats."</p> <p>" A nivell general, ha d'estudiar més i li cal constància en practicar exercicis"</p> <p>" En matemàtiques necessita millorar "</p>

12	10	5è primària	Escola	<p>" Seria convenient que llegís diàriament i fes còpia de textos i dictats per anar consolidant les normes d'ortografia apreses. A vegades té la sensació de dominar els continguts que treballem a classe, però dóna respostes poc adients amb el que se li demana."</p> <p>" Convindria que es concentrés més en el que fa i posés més atenció per tal de realitzar correctament les tasques que se li proposen i per tal d'anar fer front a les seves dificultats d'aprenentatge. "</p> <p>" Convindria que a casa treballi molt més o bé busqui una ajuda complementària. Hauria d'intentar ser més responsable i organitzar-se millor. Li costa mantenir un ritme de treball. Es manifesta mogut i nerviós, sovint es distreu." " Podria treballar més perquè xerra massa i s'encanta. Això dificulta l'atenció en el que fa i el fa perdre, li afecta al seu rendiment. Es distreu molt fàcilment i això es reflexa en el seu treball. Ha de ser més constant en el seu treball. Cal que s'esforci i posi més atenció."</p>
13	11	6è primària	Escola	<p>" Seria més convenient que dediqués més temps a la lectura. "</p> <p>" Treballa però es distreu fàcilment i això es reflexa en el seu treball a classe i a l'hora d'assimilar els conceptes."</p> <p>" Cal que tingui una atenció especial en l'ús de normes ortogràfiques. Seria convenient que treballi la lectura comprensiva i l'aplicació de normes ortogràfiques tant en castellà com en català ja que l'ajudarà en altres àrees."</p>
14	12	1er ESO	Escola	<p>" Segueix el ritme de treball que se li demana però cal que millori l'expressió i l'ortografia. Cal que s'esforça més durant la classe i a casa. Creiem que esforçant-se i treballant pot aconseguir molt bons resultats. Li convindria un reforç complementari."</p> <p>" li costa mantenir l'atenció perquè li agrada xerrar amb el grup - classe".</p>
15	11	6è primària	Escola	<p>" Segueix el ritme de treball que se li demana però cal que millori l'expressió i l'ortografia. Cal que s'esforci més durant la classe i a casa. Creiem que esforçant-se i treballant pot aconseguir molt bons resultats. Li convindria un reforç complementari."</p> <p>" li costa mantenir l'atenció perquè li agrada xerrar amb el grup - classe".</p>
16	10	4rt primària	Escola	<p>" Demostra una bona actitud quan vol. "</p> <p>" Treballa però es distreu fàcilment i això es reflexa en el seu treball a classe i a l'hora d'assimilar els conceptes."</p> <p>"En general progressa adequadament en la majoria de les àrees d'aprenentatge gràcies a la seva bona actitud però recomanem que realitzi un suport per tal de crear-li més seguretat en els coneixements i per millorar les petites dificultats que té alhora d'assimilar certs aprenentatges".</p>
17	15	4rt ESO	Escola	<p>" S'esforça però també és cert que li costa mantenir l'atenció i es despista amb facilitat. Hauria d'augmentar el seu ritme de treball i així el seu rendiment seria més bo."</p> <p>" Cal treballar nombres racionals, fraccions, problemes de proporcionalitat, equacions i sistemes, per tal d'anar consolidant bases matemàtiques ja que sinó no podrà anar avançant. Al començament d'un tema li costa assimilar els continguts matemàtics però s'hi esforça bastant."</p>

18	14	2n ESO	Escola	<p>" Demostra una bona actitud quan vol. "</p> <p>" En general: cal que s'esforci més, en assolir els conceptes, procediments i les actituds que s'han treballat, cal que repassi força amb ajuda. Sobretot es mostra insegur i incapaç de treballar. Els últims dies s'ha manifestat cansat i desmotivats i ha canviat l'actitud vers la mestra i company."</p> <p>" Treballa però es distreu fàcilment i això es reflexa en el seu treball a classe i a l'hora d'assimilar els conceptes."</p>
19	8	3er primària	Escola	<p>"Pel que fa a l'àrea de llengua hem estat fent lectura comprensiva i tota una sèrie d'activitats que s'hi relacionen: fer resum del que s'ha llegit... la nena capta el contingut essencial del text i en els resums reflecteix el que ha llegit."</p> <p>"Quant a l'àrea de matemàtiques hem estat treballant les sumes i les restes portant-ne, i sobre tot multiplicacions ... per tal d'anar resolent els problemes d'aprenentatge que té tan en aquesta àrea com en l' anteriorment esmentada."</p> <p>" En general progressa adequadament en la majoria de les àrees d'aprenentatge gràcies a la seva bona actitud però recomanem que realitzi un suport per tal de crear-li més seguretat en els coneixements i per millorar les petites dificultats que té alhora d'assimilar certs aprenentatges".</p>
20	13	1er ESO	Escola	<p>" En general: cal que s'esforci més, en assolir els conceptes, procediments i les actituds que s'han treballat, cal que repassi força amb ajuda. Sobretot es mostra insegur i incapaç de treballar. Els últims dies s'ha manifestat cansat i desmotivats i ha canviat l'actitud vers la mestra i company."</p> <p>" Treballa però es distreu fàcilment i això es reflexa en el seu treball a classe i a l'hora d'assimilar els conceptes."</p>