



Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Programa de Doctorado de Psicodidáctica
(Bienio 1995-1997)

**ANÁLISIS DE LA PSICOMOTRICIDAD
EN EL INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN:
UN ESTUDIO PSICOGENÉTICO
Y OBSERVACIONAL DEL SALTO
DURANTE EL TERCER AÑO DE VIDA**

Tesis doctoral presentada por **Elena Herran Izagirre**

Codirigida por

Dra. Concha Menéndez Montañés Dra. M. Teresa Anguera Argilaga

Donostia, 2004

Agradecimientos

Qué difícil me resulta explicitar el profundo agradecimiento que siento por toda la ayuda que he recibido para culminar este proyecto. Ha sido tanta y tan variopinta, que cualquier listado por exhaustivo que fuese quedaría corto, además de no hacer justicia.

Esta tesis es el resultado de un largo camino que inicié al entrar por primera vez en un aula del entonces preescolar y descubrir el mundo de la infancia; mundo apasionante, fundamental y tremendamente frágil, que me empeñé en comprender y con el que profesionalmente me comprometí. Es nuestro futuro. Así que antes de nada, gracias al alumnado que tantas oportunidades de aprender me brindó, que tan pacientemente soportó mis errores e incomprensión, que tanto me ha hecho crecer personal y profesionalmente y, sobre todo, disfrutar.

El siguiente paso fue formarme, convertirme en especialista en educación infantil, y de paso en psicomotricista y en psicóloga clínica, a la vez que seguía día a día contrastando esos aprendizajes en el aula, ya de infantil. Gracias a profesoras y profesores, formadoras y for-

madores y compañeras y compañeros, que tanto me habéis enseñado, acompañado, enriquecido y hecho reflexionar.

El doctorado fue doblemente generoso. Por una parte, me permitió una primera aproximación al mundo de la investigación, y por otra, me brindó la oportunidad profesional de la Universidad. En ella he encontrado personas, compañeras y amigas, que sabia y pacientemente han sabido estar, ser y hacer conmigo. Además de aprender muchísimo de y con ellas, mi alumnado me ha hecho seguir buscando respuesta a sus múltiples interrogantes sobre la vida. Ahí seguimos. Muchas gracias.

Aquel germen de investigación ha ido creciendo poco a poco gracias a un inmenso esfuerzo compartido y a un riguroso proceso de aprendizaje. Mi tesis ha tenido "vida propia": tras anunciarse, se perfiló; a continuación se desdibujó, para dibujarse enseguida, y tras haberme "poseído" durante un tiempo, ha llegado a término. Gracias a quienes me habéis ayudado con el contenido a todos sus niveles, y especialmente a quienes lo habéis hecho con el continente, conmigo. Muchísimas gracias por vuestro cariño, incondicionalidad, ánimo y apoyo permanente.

Pero no voy a pecar de ingenua. Esta es una tesis de madurez y, a pesar de lo satisfactorio que me ha resultado este inmenso trabajo, también ha supuesto tener que hacer renunciaciones, sortear obstáculos de todo tipo, dificultades añadidas, indiferencias, dejaciones y boicots incomprensibles. Ahora entiendo que también forman parte del propio proceso y que no es más que otra cara de la elaboración de una tesis doctoral; otra inmensa oportunidad para el aprendizaje, para la que también hay que estar preparada y si no, disponerse a estarlo. Gracias por ayudarme a ponerme en mi sitio.

Eskerrik asko, bihotzez!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
A. Planteamiento del problema	11
B. Objeto de la investigación	17
PARTE I: Marco teórico	23
1. La psicomotricidad	25
1.1. La psicomotricidad, origen y evolución	27
1.2. La práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier	43
1.3. La psicomotricidad durante el tercer año	61
2. El salto	75
2.1. El estado de la cuestión del salto	77
2.2. El salto y la perspectiva psicogenética de Henri Wallon	87
2.3. Un estudio psicogenético del salto durante el tercer año de vida	131
PARTE II: Estudio empírico	155
3. Objetivos	157
4. Justificación metodológica	165
5. Desarrollo del proceso	169
5.1. Participantes	173

5.2. Instrumentos	183
5.3. Procedimiento	193
6. Registro	217
7. Control de calidad del dato	227
8. Análisis de datos	233
9. Resultados	239
10. Conclusiones	315
11. Discusión, limitaciones del estudio y perspectivas futuras	325
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	347
ANEXOS	361
Anexo I: Ejemplos de registro	363
Anexo II: Resultado del análisis 7_6-10_R9	401
Anexo III: Tablas de patrones y ayuda	421

INTRODUCCIÓN

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

"Tres años y siete años: dos periodos de transformación psíquica enmarcan la etapa que abarca el jardín de infancia y el parvulario. Ni la edad del jardín de infancia, ni la de la escuela primaria vienen determinadas arbitrariamente por las comodidades sociales o las necesidades de los programas escolares. Están determinadas por el propio crecimiento del niño y marcadas por un cambio en sus relaciones con el entorno y la aparición de nuevas aptitudes" (Wallon, 1984a, p. 229).

Si cualquier momento o periodo de la vida humana es importante por significativo e insustituible, la **primera infancia** lo es especialmente. Tras el nacimiento, la inmadurez y la plasticidad van a diferenciar a nuestra cría de la de las demás especies, y a este tiempo de cualquiera de los que le seguirán. El calendario evolutivo marca la pauta y el ritmo de desarrollo en su progresión a adulto, mientras la capacidad en ciernes encuentra sus oportunidades de realización en el medio en el que le corresponde desenvolverse mediante las relaciones que establece con él. El crecimiento se encarga de la dimensión del órgano y la maduración de su puesta en funcionamiento, gracias a lo que el aprendizaje tiene lugar. Su resultado es el desarrollo de los diversos automatismos, factores y sistemas funcionales humanos que le dotan de un comportamiento progresivamente más autónomo y eficaz en su entorno, a la vez que conforman su manera de ser y estar en el mundo.

La entrada en la era **tecnológica** y/o de la información pone de manifiesto diferencias fundamentales con la inmediatamente anterior, la postindustrial. Los cambios sociales afectan a la propia estructura

social y a sus protagonistas, estamentos y niveles e imponen un ritmo más acelerado. Con relación a la infancia, sus medios han cambiado ostensiblemente. La familia nuclear actual se ha desgajado de la extensa e incluso se conforma según modelos impensables hace bien poco. La incorporación de la mujer al mundo laboral y público, entre otras variables, ha limitado el número de miembros drásticamente y ha planteado la socialización de la crianza. Por su parte, el desarrollo económico y el cultural de las sociedades occidentales han exigido el establecimiento de sus sistemas educativos y sus correspondientes prescripciones. La escolarización temprana es un fenómeno relativamente reciente y de carácter opcional en nuestro país, aunque su implantación se está generalizando progresivamente.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco el asentamiento del segundo ciclo de Educación Infantil y la incorporación al sistema educativo de las niñas y niños de tres años tuvo que ver con la implantación de la Ley de Normalización del Uso del Euskera de 1982 y de la LOGSE, así como con el descenso de natalidad que se produjo en aquellos años. A partir de entonces, la progresión de la **escolarización temprana** ha sido geométrica; concretamente, la cantidad de criaturas de dos años escolarizadas se ha multiplicado por diez en la última década. La apertura de las aulas de dos años ha traído consigo múltiples cambios en todas las partes implicadas. La mayoría de los centros escolares ha tenido que equipar adecuadamente el espacio, los accesos, los servicios, etc.; el profesorado ha precisado de formación psicopedagógica específica; las familias con criaturas de esta edad han confiado en los centros y en sus profesionales, lo que ha facilitado la incorporación y adaptación de los usuarios más jóvenes al medio escolar. En los cursos correspondientes a esta investigación, 2001-2002 y 2002-2003, 10.323 niñas y niños de dos años y 17.210 de tres, han estado escolarizados en Euskadi (EUSTAT, 2004).

Centros y aulas se han adaptado a sus nuevos inquilinos, a sus características evolutivas y a la inmadurez propia de la edad. A nivel de centro, la **organización escolar** ha incorporado el "periodo de adaptación" (Kintela, 1987; Arnaiz Sancho, 1996), los recreos, la comida y la siesta, y en el aula, los espacios lúdicos o "txokos" para desarrollar las diferentes actividades de las que son capaces: la casa, la alfombra y los bloques, la mesa de pintar, la zona común para la galleta y los cuentos, la zona de grandes movimientos con triciclos y motos, etc. La **intervención** educativa se ha tornado más afectiva e individualizada. Además, incluye el tiempo de gimnasio o sala de psicomotricidad para jugar. La recién adquirida movilidad necesita ejercitarse más de que lo que el aula permite, de manera que periódicamente se acude a un espacio más amplio en el que "explayarse", también bajo la mirada adulta. De entre estas actividades psicocorporales, la más implantada en nuestra comunidad autónoma es la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier.

La propuesta de este autor, la **Práctica Psicomotriz**, tiene su punto de partida en la actividad espontánea de sus participantes en el contexto de la sala de psicomotricidad, conformado por la organización espacio-temporal y la intervención de la persona psicomotricista a cargo del grupo, ambas específicas y fruto de la propia evolución y de la experiencia acumulada. Concretamente propone un itinerario de maduración, es decir, espacios, tiempos y materiales para favorecer la emergencia de las diferentes y progresivas capacidades de la infancia. Así, encontramos un espacio sensoriomotor, otro simbólico y un tercero de representación, que se dotan del material adecuado para el desenvolvimiento de la actividad infantil. Las criaturas juegan y sus juegos demuestran ser mucho más que simples juegos: son expresión de los niveles en los que se encuentran, de sus conquistas, de sus preocupaciones, fases, momentos, dificultades, o incluso de cómo viven fenómenos televisivos, como sucede en nuestra investiga-

ción con “Operación Triunfo”, que al coincidir en el tiempo va a ser motivo de juego.

La reivindicación de la dimensión práctica de la psicomotricidad que plantea B. Aucouturier al denominarla práctica psicomotriz, o incluso su eficacia preventiva en la práctica educativa, y curativa en la terapéutica, reiteradamente evidenciada y comprobada, no le exime de una **reflexión teórica** que la explique, justifique y dé cuenta de sus principios e interacciones. No puede hacerla mientras que la psicología que maneje para tal objetivo sea dualista. La **observación** psicomotriz que propone peca de esta misma actitud y de cierta pretensión omnipotente que se empeña en ser exhaustiva, lo que finalmente reduce la actividad psicomotriz a modalidades de conducta disociadas, a listados siempre abiertos a la casuística, a explicaciones ingenuas o parciales. Nos interesa la dimensión psicomotriz humana y la didáctica de la psicomotricidad. ¿La psicomotricidad es una intervención en desarrollo? ¿En qué medida atiende al itinerario de maduración de la infancia? ¿Dónde radica su eficacia práctica? ¿Cuáles son sus claves? Éstas son algunas de las cuestiones que han guiado la presente investigación.

B. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

"Tres es una edad deliciosa. La primera infancia caduca y dos cede paso a un estado superior" (Gesell, 1979 p. 59).

Nuestro interés por la psicomotricidad como **contenido** a investigar ha acarreado sus correspondientes retos. Por una parte, las aproximaciones **teóricas** utilizadas estaban dissociadas; según la cuestión, se reinterpretaba mediante aproximaciones diversas, que podían llevarnos indistinta y simultáneamente de la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget, a la psicodinámica de Lacan, o a la etológica de Bowlby. Por otra, la psicomotricidad en el inicio de la escolarización era demasiada actividad para abordar de una vez; cierta pretensión omnipotente nos impedía acercarnos a nuestro objetivo. Fue la opción metodológica la que ha ido poniendo luz a todo el proceso. La metodología observacional fue el **procedimiento** científico que necesitábamos para establecer las sucesivas renunciadas, acotaciones y redefiniciones que un trabajo de estas características y envergadura precisaba.

La elección del objeto nos llevó a revisar tanto las aportaciones psicológicas sobre la primera infancia, como sobre la actividad motriz básica. En ambas nos quedábamos sistemáticamente a las puertas; o los tres años quedaban excluidos, o la aproximación era parcial, o finalmente no tenía nada que ver con nuestro interés, hasta que nos reen-

contramos con la psicología de Henri Wallon. Su aportación fue fundamental en los inicios de la escuela francesa de psicomotricidad, de donde en realidad procede la práctica psicomotriz de B. Aucouturier. Su teoría **psicogenética** no es un método particular para analizar los hechos psíquicos en sentido estricto, sino que recurre a disciplinas y métodos de las ciencias afines: anatomía, ecología, antropología, psicopatología, etc., según el nivel o cuestión que trate, y establece su síntesis tomando en cuenta todo lo que está en relación con su evolución efectiva en el pasado y en el presente. Parte de lo más simple, de lo primero en la serie cronológica de las transformaciones y busca en esa sucesión la significación funcional de las formas más diferenciadas y complicadas. Es decir, trata de encontrar el orden de filiación en los objetos que estudia.

A pesar de contar con un abordaje teórico de entidad suficiente como para aproximarnos al estudio de la psicomotricidad del tercer año de vida, la acotación fundamental tuvo motivos metodológicos: no se podía observar todo. La elección recayó en el **salto**, ya que era una actividad muy recurrente en esa edad, que guardaba las condiciones de observabilidad requeridas por el procedimiento metodológico y que era de nuestro interés teórico-práctico. A partir de esta primera acotación, pudimos establecer los tres niveles de la tarea: en las sesiones de psicomotricidad, en la búsqueda teórica y en la elaboración del instrumento para la observación. Dicho de otro modo, la triada que conforma nuestro trabajo la constituyen: la práctica de la sala, según la propuesta de B. Aucouturier, la teoría psicogenética de H. Wallon, y la metodología observacional, en concreto el "formato de campo", propuesto por M. T. Anguera.

Hemos dedicado la **primera parte** del informe, la relativa al marco teórico, a los dos primeros ámbitos. Tras partir del origen y evolución de la psicomotricidad, seguir con la propuesta de B. Aucouturier y describir la psicomotricidad durante el tercer año de vida, hemos accedido

a la cuestión del salto, para, tras revisar su estado, centrarnos fundamentalmente en lo que al respecto plantea la teoría psicogenética, y con ella hacer nuestra propuesta de observación para el salto en psicomotricidad. La **segunda parte**, la empírica, incluye la rigurosa progresión que la metodología observacional exige y que va desde los objetivos hasta las conclusiones y su discusión.

Antes de continuar, hemos de hacer una aclaración relativa a la **terminología** con la que en adelante nos vamos a referir a las personas participantes en nuestra investigación. Las referencias de la psicología en general son históricamente sexistas pero, por una parte, los tiempos que corren y, por otra, la proactividad que ha caracterizado a las niñas, concretamente con relación a la actividad observada, nos ha hecho buscar términos más neutros sin que desdibujen la realidad de la que se pretende dar cuenta. De esta manera, el genérico va a ser criatura, si la referencia no tiene relación directa con el sexo; cría o cría humana, si la referencia es sobre la especie; e infancia, si es significativa la dimensión grupal o de cohorte generacional. Las referencias a individuo, individual, sujeto, el hombre, etc., se han sustituido, en la medida de lo posible, por persona o personal, o simplemente se han obviado. En algunos casos, estas alternativas no han sido posibles, por lo que se han mantenido las anteriores tal cual estaban. La referencia "psicomotricistas" va a ser de género femenino, ya que las cinco intervinientes hemos sido mujeres, pero no así los observadores, ya que dos de ellos han sido hombres.

Si imaginar es el primer deber y verificar el segundo (Wallon, 1985), empecemos.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1. LA PSICOMOTRICIDAD

*"Tras aproximadamente unos 25 años, en que la **"psicomotricidad"** ha pasado de la esfera de los conceptos teóricos al de las aplicaciones prácticas y desde que se ha pretendido actuar sobre el ser humano por y a través de su dimensión psicomotriz, el término ha sido definido y redefinido de acuerdo a las corrientes de pensamiento psiquiátricas, psicológicas o psicopedagógicas, que han tratado de integrarlo a su problemática. En la medida que el hombre, en todas sus dimensiones, bajo todos sus aspectos, es un ser psicomotor, un cuerpo que piensa, que fantasea y que actúa, la definición puede recubrir todos estos aspectos. Hace falta solamente definir de qué se habla y desde qué punto de vista quiere uno situarse" (Lapierre y Aucouturier, 1995, p. 31).*

1.1. LA PSICOMOTRICIDAD, ORIGEN Y EVOLUCIÓN

*"La expresión de psicomotricidad es un compuesto, una forma de **quimera**, quizá reveladora de todas nuestras ambigüedades referidas a la génesis del psiquismo a partir del cuerpo, y con el cuerpo. Habrá que trabajar todavía durante mucho tiempo, práctica y teóricamente, para disponer de una respuesta justa" (Zazzo, 1976, p. 11).*

En estos últimos 40 años, diversos modos de pensar el cuerpo y el movimiento y la búsqueda de su potencialidad educativa o terapéutica han marcado el **despliegue** de la psicomotricidad como ámbito de conocimiento. La evidente estrecha relación entre las dimensiones psíquica y motriz de la actividad humana parece justificar el propio término unificado, psicomotricidad, pero en lo relativo a lo que supone cada una de ellas, sus componentes, mecanismos, funciones, manifestaciones, relaciones mutuas, etc., la diversidad es general. Las diferencias también se extienden a las prácticas que cada concepción diseña. La psicomotricidad nace de un momento de evolución de las ciencias humanas y de las ciencias biológicas, de la psicología y de la fisiología en concreto, y avanza a través de ellas hacia su compromiso, el establecimiento de la dimensión psicomotriz humana. Por ello, en tanto que heredera de sus paradigmas, procedimientos, concepciones y contradicciones, la psicomotricidad procede mediante el mecanismo, también heredado, de la aproximación sucesiva, para solucionar la formulación de la oposición cartesiana en los términos que le corresponden: psique y movimiento.

La evolución de la psicomotricidad como ámbito de conocimiento es la historia de la búsqueda de su especificidad desde el acuerdo con los modelos imperantes de sus ciencias origen hasta la creación del suyo propio, hasta el despliegue de su identidad autónoma. Progresivamente el **cuerpo** al que va a hacer referencia va a ser primero, el cuerpo anatómico, instrumental; a continuación, por una parte, el cuerpo cognitivo, voluntario, y por otra, el cuerpo inconsciente, pulsional; y finalmente, el cuerpo emocional, imaginario. El movimiento pasa de ser concebido como voluntario y controlado a involuntario y espontáneo. Los procedimientos prácticos a los que dan lugar también evolucionan, y lo hacen de estrictamente directivos a participativos y espontáneos. La intervención precisa ajustarse a los acontecimientos pero la reflexión psicomotriz no puede integrar esos cuerpos parciales, que se le plantean como mutuamente excluyentes. Lo son sus respectivos paradigmas. El cuerpo pasa de ser considerado como lugar de determinismos en su división anatómica, a ser el lugar de las significaciones, bajo la influencia de la fenomenología o el existencialismo; de ser objeto a ser sujeto (Bernard, 1994; Freud, 1978, 1981; Aisenson, 1981; Maigre y Destroper, 1976). No se trataría más que de otra forma de pensamiento sincrético que escamotea las verdaderas relaciones entre organismo y psiquismo, entre cuerpo y comportamiento (Zazzo, 1976).

La primera psicomotricidad en el tiempo es una práctica básicamente **mecanicista**, resultado de la noción de cuerpo instrumental que proviene del empirismo cartesiano. Este cuerpo instrumental estaría dissociado y al servicio de un espíritu soberano externo. El funcionamiento del cuerpo orgánico debe ser correcto y su rendimiento óptimo, por lo que la intervención que se realiza sobre él es necesariamente mecánica. La resistencia de la realidad se expresa, en este caso, por la aparición de comportamientos que escapan al control voluntario y que dificultan o imposibilitan la aplicación de estas técnicas, lo que lleva a la confrontación de sus presupuestos y a la búsqueda de nuevas soluciones. La más resistente no abandona su manera de pro-

ceder utilizando la reflexión lineal, limitándose a la confirmación de hipótesis parciales mediante sus resultados parciales. El substancialismo latente pretende la totalidad para esos resultados parciales cuando lo que demuestran, en realidad, es la capacidad de aprendizaje humano en su conjunto y de ciertas habilidades motrices en concreto, cuya variabilidad según la edad o tipo de déficit, en su caso, su intensidad o los contextos en los que se produce, hace regla la excepción. Corresponden a este momento de la evolución de la psicomotricidad, la primera aproximación a la educación física y deportiva, así como la construcción racional de la gimnasia correctiva y ortopédica, muy en la línea directiva y autoritaria del resto de los ámbitos escolares y médicos (Picq y Vayer, 1977; Le Boulch, 1979, 1983, 1989; Vayer, 1973, 1977). A pesar de la evidencia de sus limitaciones teórico-prácticas, su uso general o puntual sigue siendo generalizado en ciertas intervenciones psicocorporales actuales.

La necesidad de comprensión de esta forma de acción recién descubierta y aceptada, que conforma la dimensión afectiva del psiquismo y que está ligada al cuerpo, a su sensorialidad, tono y motricidad corporal, exige a la psicomotricidad ciertos ajustes. Pero su reflexión sigue siendo heredera del dualismo substancialista. Para su análisis teórico recurre a la noción **psicoanalítica** de inconsciente (Klein, 1979; Spitz, 1975; Winnicott, 1975, 1984; Lacan, 1971) y la convierte en otro mecanismo sustancial, que vuelve a desdibujar el conjunto del que forma parte. Las fijaciones sucesivas de la libido poseen una cronología que explica la evolución en cada edad como herencia de la especie y sus retrasos como diferentes complejos patológicos (Wallon, 1980). La incorporación psicoanalítica es significativa; asimila conceptos, mecanismos, incluso pautas para la intervención o el trabajo personal, e inevitablemente también sus contradicciones. La conexión que el psicoanálisis plantea de la libido con el metabolismo o con las reacciones más íntimas del organismo es una simple afirmación sin implicaciones ni conceptuales ni metodológicas. Se trata de una concepción

substantialista que impide profundizar en la explicación del desarrollo (Wallon, 1980). En ella encuentran su base los métodos de relajación y los intentos de explicación de las prácticas orientales, así como la psicomotricidad relacional.

La **psicología**, por su parte, también evidencia la importancia del movimiento muscular en la génesis de la vida mental. Dentro de la psicología genética que estudia el progresivo proceder de los factores de desarrollo, la perspectiva de **Piaget** sitúa el origen de la inteligencia en la experiencia motriz que evoluciona por combinación de esquemas motores y operaciones intelectuales de manera idéntica en cada estadio (Piaget, 1976, 1979, 1981, 1985, 1986). Sólo contempla la función efectora, exteroefectiva del movimiento aplicada al dominio del objeto físico y origen de la inteligencia. La función expresiva, la propioefectiva dirigida al sujeto humano y base de la afectividad, precede genéticamente a la anterior y procede mediante oposición y conflicto. Piaget minimiza el factor afectivo-social del proceso de conocimiento y pone el acento en su carácter activo, en donde tiene sentido la noción de equilibrio (Jalley, 1985). La progresión de actividad sensoriomotriz a perceptivomotriz, y de ésta a reflexiva y de pensamiento, se ajusta a un mismo tipo de operación; la operación asimilación-acomodación pasa del plano sensoriomotor al verbal e intelectual en forma de concepto y de razonamiento (Wallon, 1980). La aportación piagetiana sobre la inteligencia o el juego ha sido clave en la evolución de la psicomotricidad, en sus conceptos y procedimientos, así como en sus objetivos y análisis, a la vez que la ha impregnado de su concepción fuertemente jerarquizada. Para otros autores, en cambio, la psicogénesis está estrechamente relacionada con los modos relacionales sucesivos con el medio humano y físico. Los medios de que se dispone en cada edad tienen como consecuencia los estadios sucesivos de la personalidad. La persona se transforma al transformar sus condiciones de vida (Wallon, 1980).

La reflexión psicomotriz sigue a la zaga a la psicología que descubre el cuerpo como el lugar de la construcción de ciertas **nociones** imprescindibles para el desarrollo. La noción de espacio y tiempo y su resultante, la estructuración espacio-temporal, son fundamentales para la organización lógica. Toda noción estructural proviene del modelo inicial de relación establecida entre los diferentes elementos del cuerpo, el esquema corporal, que supone que el punto de partida de la organización del mundo es el propio cuerpo (Schilder, 1958). Procede egocéntricamente hasta la descentración, a la vez que lo elabora inconscientemente. Nuevamente nos encontramos en esta explicación con elementos sustanciales disociados que al yuxtaponerse se les supone origen de nuevas instancias esenciales en sí mismas. La organización y estructuración del tiempo vivido (Merleau-Ponty, 2000; Aisen-son, 1981) con relación al espacio aportan otras nociones como duración, sucesión y orden, ritmo, que finalmente se integran en una estructura, una organización espacio-temporal abstracta e independiente de los elementos materiales que la constituyen. Esta concepción de cuerpo-referencia espacio-temporal, que va a gozar de gran aceptación, ya que coincide con las preocupaciones del aprendizaje escolar, fundamentalmente lecto-escritura y matemáticas, presupone la adquisición de esta estructura como condición del dominio del espacio gráfico. La práctica correspondiente a esta concepción sigue siendo racional. Consiste en una progresión de ejercicios precisos y de complejidad creciente, a imagen y semejanza del modelo teórico de reconstrucción adultocéntrica. Es el tiempo del **prerrequisito** (Loudes, 1978) indispensable para todo aprendizaje, de la estructuración espacio-temporal del cuerpo, llegando a ser, y en algunos casos sigue siendo en la actualidad, el único objetivo de la educación o de la reeducación psicomotriz. La contradicción dualista propone la solución invirtiendo sus términos: el pensamiento no nace de la acción, sino que es la acción la que surge del pensamiento. La criatura piensa según la consigna adulta y a continuación actúa.

Las dificultades para conceptualizar el espacio gráfico también existen antes en la acción, y además no desaparecen vía intervención, sino que tienden a agudizarse. De manera generalizada, el abordaje directo e intelectualizado del síntoma genera una defensa proporcional. Por su parte, estas dificultades muestran sus íntimas relaciones con el mundo afectivo; ser expresión de dificultades que corresponden a otro plano, al de la personalidad o al relacional. Confluyen entre las prácticas correspondientes a este modelo las **médicas** (Defontaine, 1982), las relativas al diagnóstico-tratamiento, en las que se apoya la reeducación y fisioterapia tradicional, y las pedagógicas de enseñanza sistemática de prerrequisitos psicomotores y la educación psicomotriz dentro de la educación física funcional (Le Boulch, 1979). Finalmente, la realidad muestra que, más allá de que sea indispensable la estructuración espaciotemporal para el aprendizaje de la lecto-escritura, no se puede aprender de forma racional, sino que se establece a través de la vivencia integral del espacio, sus objetos, y las personas que lo pueblan, en la que las emociones y los afectos son fundamentales (Lapierre y Aucouturier, 1995).

La psicomotricidad se aproxima entonces a la noción **fenomenológica** de cuerpo vivido (Marcel, 1940). Precisa de algún instrumento que le ayude a abordar esa dimensión de lo corporal que se le escapa. Esta concepción fenomenológica del cuerpo, a pesar de su existencialismo latente, que hace de la existencia del sujeto el soporte de las cosas y abandona su suerte a las circunstancias o al destino, deja sin explicación las modalidades de existencia humanas al reducirlas a sí mismas, pero las describe (Wallon, 1980) y resulta útil a la reflexión psicomotriz en el trance de ver la emoción en el cuerpo. Este es ante todo un lugar de placer y displacer. Como el animal, el ser humano busca la satisfacción de la necesidad, el placer, el bienestar; pero a diferencia de éste, puede buscar el placer en el sufrimiento. Para esta cuestión, la solución existencialista se descarta por extrema y lejana a la realidad de la generalidad de la infancia y se opta por la psicoanalíti-

ca, una desviación masoquista hace buscar el placer en el sufrimiento. La concepción dialéctica de Wallon sugiere otra solución, una historia de aprendizaje desafortunada. Los placeres inicialmente ligados a la satisfacción de las necesidades más primitivas y esenciales, las corporales, se manifiestan en estados de tensión y distensión y relajamiento tónico en sus relaciones con los adultos y en concreto con la figura materna. Los trabajos sobre la noción de apego confirman el carácter premonitorio del punto de vista walloniano sobre la sociabilidad primaria infantil (Jalley, 1985).

La resultante, que es la calidad de la primera relación, tendría su origen en las características propias de la criatura, en las de la madre en su medio, así como en las relaciones que es capaz de establecer con ella. Es un condicionamiento modelo de su relación inmediata, e inmediatamente futura con el mundo, abierto al aprendizaje y, por ello, no necesariamente condenado a la repetición, aunque sí apunte ciertas tendencias. Todo lo que provoque tensión tónica es experimentado como displacer y el cese de esa tensión, como placer. Enseguida, el placer se extiende de la hipotonía a la finalización de la hipertonia. De esta tensión previa nace el deseo, la tensión emocional que anticipa el placer de su resolución. La emoción se condiciona a sí misma. Esta prolongación del deseo asegura una cierta estabilidad en el comportamiento, sustento de su necesaria y posterior intelectualización. La agitación, la inestabilidad, de origen neurológico o comportamental, condena al deseo a la búsqueda de la satisfacción inmediata. Impide su despliegue a formas más evolucionadas. La psicomotricidad, a partir de este encuentro con el deseo, se va a empeñar en su pedagogía, la pedagogía del deseo (Lapierre y Aucouturier, 1977a, 1977b, 1977c, 1977d), para la que reivindica el calificativo de **vivenciada** (Ajuriaguerra, 1976). Se trabaja a partir del deseo en acción y de su realización, más o menos diferida o evolucionada, pero siempre espontánea, individualmente o en el seno del grupo, no sobre el cuerpo, directamente o mediante consignas. La criatura se desenvuelve a su albedrío en el

contexto, elige sus actos, y al desarrollarlos y ajustarlos a las circunstancias que los definen, los dota de significado y da su sentido real. Todo lo real que pueda ser, por supuesto. La actividad espontánea se convierte así en esencial en esta nueva etapa, que es la de la psicomotricidad vivencial.

Esta descentración de la psicomotricidad le lleva a abandonar el cuerpo mecánico y dirigirse desde su movimiento a la acción del ser que actúa y que expresa su corporeidad, su afectividad y su inteligencia en cada momento y en todos los momentos, con relación al medio presente. A esta psicomotricidad le va a interesar la **producción**. *"Es el nivel del actuar como se expresa realmente la globalidad del ser; el acto es en efecto, la síntesis de estas tres dimensiones; su corporeidad, su inteligencia y su afectividad están ahí estrechamente entremezcladas"* (Lapierre y Aucouturier, 1995, p. 33). El actuar espontáneo es el resultado de un compromiso de estas tres dimensiones frente a los factores del entorno y la globalidad infantil sería su síntesis. *"Es también un compromiso entre la conciencia y la inconsciencia, entre la pulsión de acción, de afirmación y las prohibiciones que la limitan y la modifican o desvían"* (Lapierre y Aucouturier, 1995, p. 33). Esta afirmación abunda en la aportación psicoanalítica. Según estos autores, el actuar espontáneo de las criaturas, tanto normales como deficitarias, informa sobre su impacto emocional y su infraestructura simbólica, que se articula en un perfil evolutivo que va desde la pulsión del movimiento o pulsión de vida, hasta la afirmación intelectual, de la actividad motriz a la actividad abstracta. *"Una vez superadas las estereotipias culturales, en la ausencia de una base racional a realizar, la persona se vuelve a encontrar desprovista frente a sus pulsiones y a sus prohibiciones, obligada a asumir su relación primaria con los objetos, en el espacio y con los otros. Esta elección del acto es pues determinada por las pulsiones o por la resistencia a estas pulsiones. A este nivel, cada uno se enfrenta a su autenticidad"* (Lapierre y Aucouturier, 1995 p. 33-34).

La sustitución de la actividad correctiva clásica por actividad vivencial remite a la psicomotricidad a otra comprensión de la infancia y de su desarrollo y agudiza la contradicción metafísica psique-movimiento a todos sus niveles. El trabajo "**Simbología del movimiento**" (Lapierre y Aucouturier, 1977d) pretende dar sentido a la producción infantil y dirigir la intervención sobre ella, a la vez que aplacar la incertidumbre ante esta nueva manera de proceder. El punto de inflexión se establece a partir del trabajo desarrollado con Bruno. El punto de partida de la intervención se traslada de la carencia a la capacidad que demuestra este niño en su actividad espontánea; lo que sabe y le gusta hacer "*... toda vez que lo que el niño hace espontáneamente corresponde siempre a sus motivaciones profundas*" (Aucouturier y Lapierre, 1977, p. 34). A pesar de los impedimentos materiales, Aucouturier establece comunicación con él, "*...alrededor de su núcleo psicoafectivo inconsciente, núcleo fundamental alrededor del cual todo se ordena y organiza, el que permite o altera el desarrollo de la personalidad*" (Aucouturier y Lapierre, 1977, p. 14). Este núcleo inconsciente o yo profundo estaría íntimamente ligado a las experiencias corporales, a las modulaciones tónicas, y a la carga afectiva que conlleva el movimiento y que representa la conjunción de lo biológico y lo psicológico. La profunda relación que se establece entre terapeuta y niño, Bernard y Bruno, es un **diálogo tónico** (Ajuriaguerra, 1986) ajustado a la vivencia corporal con el otro.

Este concepto, asimilado de la aportación walloniana, va a ser responsable de una diferencia esencial con el resto de las formaciones en psicomotricidad y que la hace específica. El cuerpo de la persona psicomotricista participa necesariamente en este diálogo, por lo que la **formación personal** (Aucouturier 1985) va a añadirse a la formación teórica y a la práctica, compartidas con el resto de las formaciones. Para ambos autores, la forma de ser y de hacer de la persona psicomotricista, su dimensión personal, es fundamental, ya que sus propias emociones, tono y sensorialidad van a favorecer o dificultar la relación

de ayuda que pretende ser, más allá de la comprensión teórica o la realización práctica. Las tres dimensiones de la formación en psicomotricidad, práctica, teórica y personal, se implican mutuamente y se concretan en la manera de ser y estar de la persona psicomotricista en la sala, de disponerse y disponerla, de intervenir al nivel que le corresponda según participantes y circunstancias.

El avance que supone intervenir en la producción infantil espontánea, en lo que el sujeto actualiza de sí en la relación con todo lo que no es sí mismo, es muy clarificador; cuerpo infantil y cuerpo adulto se relacionan e influyen mutuamente no sólo a nivel simbólico, sino a un nivel más profundo, el inconsciente. *"El cuerpo es también, ante todo, lugar de placer y de displacer, reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas individuales y colectivos de nuestra sociedad, al servicio del inconsciente, tanto o más que del consciente. La actividad motriz espontánea está en contacto directo con el inconsciente. Bajo este enfoque el "hacer cualquier cosa", toma un sentido, una significación, que es más una finalidad"* (Lapierre y Aucoeur, 1980 p. 11). La incorporación de la **fantasmática corporal** va a resultar un nuevo punto sin retorno de la psicomotricidad.

Se trata, aún, de una concepción de la psicomotricidad que se construye entre oposiciones dialécticas pero que, de momento, no se soluciona como tal, sino que sigue procediendo parcial y metafísicamente. Su misma denominación, psicomotricidad **relacional**, indica la elección de su objeto, la relación, y al hacerlo, efectivamente puede parecer que supera la contradicción dualista de otras concepciones psicomotrices. Pero la solución que plantea también es insuficiente. Ajusta el objeto, pero no el mecanismo. Ahora el riesgo es convertir la relación en otra sustancia y abordarla en sí misma, separada de lo que la conforma, de la misma acción, del sujeto y su medio; es incardinarla en su origen, en la primera relación, la relación con la madre psicoanalítica, en lugar de en su actualidad presente, en su psicogénesis actua-

lizada. La relación con el otro no es más que un nivel de funcionamiento y significación (Zazzo, 1971, 1976). El pensamiento es también una red de relaciones en el sentido piagetiano y hay otras muchas que se despliegan en la primera infancia. La relación se va a entender en sentido amplio: consigo misma, con las demás criaturas, con el espacio, con la psicomotricista, con el material, etc., pero procede disociando esas dimensiones, en lugar de relacionándolas, lo que va a limitar sobremanera su argumentación.

La concepción de la relación va a separar definitivamente a estos dos autores. Lapierre opta por centrar la reflexión teórica en el inconsciente pulsional. Rescata el término relacional -denominando a su concepción psicomotriz, en adelante, **Análisis corporal de la relación**- para resaltar la importancia de la relación corporal; abunda en la perspectiva psicoanalítica limitando el objeto de la psicomotricidad a la regresión, la pulsión inconsciente y al imaginario (Lapierre, 1999). Aucouturier, por su parte, se resiste a esta asimilación psicoanalítica y vuelve a la actividad infantil, a su dimensión más práctica, global y espontánea que acontece en la sala, ya planteada en la Educación Vivenciada, denominando en adelante **Práctica Psicomotriz** a su propuesta personal. Recurre a la noción de expresividad psicomotriz para darle sentido. Para él, la expresividad psicomotriz es la globalidad, la unión indisociable entre la motricidad, la afectividad y la cognición, gracias a la que la criatura se dice, expresa y descubre el mundo en su relación con el espacio, los objetos y las personas. "*A esta relación sensoriomotriz, tónico-afectiva muy personalizada, esta manera de estar en el mundo, tan particular del niño, es lo que yo llamo expresividad psicomotriz*" (Aucouturier, 1985, p. 10).

En opinión de estos dos autores, el **cuerpo** es la referencia fundamental que encontramos en la síntesis de la evolución de la psicomotricidad. "*En la medida que el hombre, en todas sus dimensiones, bajo todos sus aspectos, es un ser psicomotor, un cuerpo que piensa, que*

fantasea y que actúa, la definición debe recubrir todos estos aspectos. Hace falta solamente definir de qué se habla y desde qué punto de vista quiere uno situarse. Podemos utilizar una imagen topológica, una estratificación en capas sucesivas, recubriendo cada una a la otra, enmascarándola más o menos, pero expresándola. En la superficie, en el nivel más aparente, el cuerpo instrumental, el cuerpo anatómico; equilibrio, coordinación general y oculomanual, lateralidad, etc. Por debajo todo un sustrato cognitivo, muy vinculado a la motricidad voluntaria, a la acción, a las experiencias sensoriomotrices y posteriormente perceptivomotrices, cuerpo propio, esquema corporal, organización y estructuración espaciotemporal, organización semántica a partir de las nociones fundamentales, etc. Más profundamente todavía, toda la organización tónica, involuntaria, espontánea, parte integrante de la vivencia afectiva y emocional, vinculada forzosamente a las pulsiones, a las prohibiciones, a los conflictos relacionales y al inconsciente, un obrar espontáneo cuya significación simbólica no puede ser ignorada. Finalmente, el núcleo más profundo de la personalidad, toda una problemática fantasmática, ligada a la vivencia imaginaria del cuerpo en su relación con el otro y con el mundo. Un imaginario inconsciente que condiciona toda la vida relacional” (Lapierre y Aucouturier, 1995, p. 31).

Esta estratificación parece responder más a la propia génesis de la psicomotricidad como ámbito, a su historia, que al desarrollo infantil que pretende explicar. De esta manera, la psicomotricidad tras superar su etapa más mecanicista y a continuación otra, la cognitiva, aún bastante racionalista, se abre a la vivencia y al hacerlo se encuentra con el tono y las emociones y con ellas, con el fantasma de la relación. Cada una deja su resultado que se yuxtapone al anterior y así pretende explicarse. Primero, se enfrentaría al cuerpo anatómico y a su mecánica; a continuación, al cuerpo cognitivo, que al pensarse en base a la reflexión piagetiana, toma prestado no sólo algunos de sus contenidos sino también su logística; seguido, es al cuerpo emocional, al que vivencia; y, finalmente, al fantasmático o imaginario. Los cuatro en-

granarían la personalidad, pero de manera mágica, sin dar cuenta de sus mecanismos. A pesar de estas deficiencias conceptuales y sin lugar a dudas, la aportación de Lapierre y Aucouturier tiene el mérito de haber llamado la atención sobre la existencia y coexistencia de los distintos niveles funcionales de la acción humana, sobre las dificultades, avatares y mecanismos de su desarrollo y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas para favorecerlo.

1.2. LA PSICOMOTRICIDAD DE BERNARD AUCOUTURIER

*"Hace ya mucho tiempo que nació la **"psicomotricidad"**. Sin embargo, desde hace cerca de veinte años mis colegas y amigos de la educación física habían sentido la necesidad de hacer evolucionar su enseñanza, demasiado mecanicista, demasiado centrada en el logro de un resultado, introduciendo en su práctica cotidiana una perspectiva de mayor relación, una actitud de escucha de las necesidades y motivaciones de los niños, al tiempo que denunciábamos un cierto número de principios pedagógicos y educativos inadaptados a su enseñanza"* (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985, p. 19).

Aucouturier en "La práctica psicomotriz: reeducación y terapia" (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985) resume la trayectoria de la pedagogía del movimiento en Francia en cuatro etapas. La primera, la **etapa educativa**, es la investigación propuesta por J. Le Boulch y por P. Vayer. Podría decirse que estos dos autores consideran que toda la práctica corporal no puede concebirse más que partiendo de su piedra angular, la estructuración del esquema corporal, elemento capital en la organización racional del entorno espacial y temporal del niño. La pedagogía vinculada a esta práctica es directiva, para asegurar así el éxito en la posterior utilización de las adquisiciones que propone. Mientras tanto, Lapierre y Aucouturier observan a bebés y niños pequeños en escuelas maternas y elementales, y comprueban que la acción que despliegan en el medio exterior es excesiva, muy emocional, y que, lentamente, se matiza. De esta observación surge la trilogía de la "Educación Vivenciada" (1977a, 1977b, 1977c), cuya aportación fundamental es la descripción de las oposiciones más evidentes por las que transita la acción infantil; nociones contrapuestas, mutuamente relacionadas, cuya pedagogía exige una armoniosa conjunción entre los deseos infantiles y las intenciones adultas. Pero el riesgo de per-

versión metafísica sigue ahí y muchos profesionales los convirtieron en rígidos requisitos que al no respetar el deseo infantil perdieron gran parte de su valor educativo potencial. La perspectiva intelectualista otorga un papel casi exclusivo a los procesos cognitivos puestos en juego en la psicomotricidad, en detrimento de la globalidad infantil.

La segunda etapa sería la **etapa emocional**, en la que ambos autores definen el sistema simbólico de la gestualidad como satisfacción de los deseos más profundos y más auténticos de la persona, en torno al cual se articula toda la dinámica de expresión y conocimiento (Jaspers, 1955). Necesariamente esta concepción les arrastra hacia una práctica bastante regresiva que encuentra una orientación terapéutica inmediata, pero que plantea ciertos problemas a nivel personal, profesional e incluso institucional. "Simbología del movimiento" (1977d) marca esta etapa y continúa, aún hoy, siendo una obra básica del ámbito.

La tercera etapa va a estar determinada por la influencia del **psicoanálisis**. Pretende conferir un sentido más profundo a la gestualidad. Las observaciones clínicas, analizadas según ciertos conceptos psicoanalíticos, demostrarían la aparición del fantasma originario de la carencia de cuerpo, como fuente de toda dinámica simbólica. Pero la asimilación psicoanalítica pasa factura y ambas prácticas, la psicomotriz y la psicoanalítica, corren el riesgo de confundirse. Esta reflexión se recoge en "El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia" (1980). En opinión de Aucouturier hay contradicciones evidentes entre el discurso teórico y la intervención que le sigue, por lo que las posiciones de ambos autores comienzan a diferenciarse. Mientras Lapierre avanza en esta misma línea, Aucouturier abandona ciertos referentes psicoanalíticos y se dispone a establecer el marco específico de su propuesta psicomotriz.

La cuarta y última etapa correspondería a la primera de Aucouturier en solitario. En ella y junto a sus colegas del Centro de Formación de Psicomotricistas de Tours la reflexión se centró en la misma práctica psicomotriz, mediante análisis didácticos “en caliente” y semióticos “en frío”, de numerosas sesiones educativas y terapéuticas grabadas en vídeo. Centrarse en la misma intervención práctica, le ha permitido redefinir ciertos aspectos fundamentales, y para evitar confusiones ha renombrado su propuesta como **Práctica Psicomotriz**. De esta manera, la diferencia del resto de las prácticas corporales que, en su opinión, no serían más que un reflejo de la inflación psicomotriz actual, que impide al ámbito en su conjunto avanzar en la clarificación de su especificidad evolutivo-educativa. Efectivamente, todas estas prácticas corporales comparten el dominio de la intervención: el movimiento, lo sentido, lo relacional, lo tónico-emocional, la mediación corporal, etc., pero se diferencian en el modo de hacer. La originalidad y eficacia de la psicomotricidad sólo pueden desentrañarse en la medida en la que ésta se defina a sí misma, lo que también promovería la clarificación de la identidad de la persona psicomotricista (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985).

La reflexión psicomotriz avanza, como avanzan las demás ciencias humanas, desde la intuición, las creencias acumuladas, los mitos compartidos y los propios, hacia la **objetividad** (Wallon, 1980). Si bien la intención de Aucouturier es loable, no es así el resultado. La explicación de su práctica, por su parte, impecable como intervención evolutivo-educativa, carece de una concepción coherente del desarrollo humano; permanece inconexa, a veces intelectualizada, a veces psicologizada, etc., según la cuestión que aborde (Arnáiz Sánchez, 1987). Vamos a atender a su propuesta, en nuestra opinión una intervención en desarrollo en toda regla. La repasamos.

Este autor plantea que si bien cualquier actividad humana despliega necesariamente una dimensión psicomotriz, no por ello toda activi-

dad es psicomotricidad. En la infancia este despliegue es **global**; el vínculo entre la estructura somática, la afectiva y la cognitiva es tan estrecho que su expresividad se desarrolla espontáneamente, a la vez que inviste de significado todo lo que puebla su entorno. El fondo tónico-emocional, efecto de la historia afectiva profunda, la afectividad y los deseos se articulan con la comunicación y el pensamiento en la misma acción infantil. *"El concepto de expresividad psicomotriz, que introduzco aquí, debe comprenderse como la manera de ser y de estar, original y privilegiada, del niño en el mundo. Puede afirmarse que la expresividad psicomotriz actualiza una vivencia lejana cuyo sentido puede ser captado gracias a las variaciones más diversas de su relación tónico-emocional con las personas, con el espacio y con los objetos"* (Aucouturier, 1985, p. 22). El objeto de su práctica psicomotriz es la expresividad, necesariamente psicomotriz, cuya asunción constituye una actitud que establece la originalidad de la manera de hacer de la persona psicomotricista y que la diferencia radicalmente de otras intervenciones psicomotrices que tacha de dualistas.

La **práctica** psicomotriz que propone Aucouturier es fundamentalmente eso, una práctica, una manera de hacer *"específica y original"* (Aucouturier, 1985, p. 10) entre sus participantes, la persona psicomotricista y la criatura o criaturas a su cargo, en el tiempo y el espacio de la sesión. Su especificidad y originalidad provienen de hacerse haciendo, de ir descubriendo la actividad infantil y procediendo, a continuación, a su reflexión. Esta se incardina en el vivo y el directo, en el palpito de la producción misma en cada sesión, sesión tras sesión, curso tras curso. Su permanente actualización es vertiginosa en la educación, mientras que en terapia está detenida o perturbada; y en ambos casos no se trata de ser testigo, sino de acompañarla y favorecerla, lo que, necesariamente, impone como condición comprenderla. Comprender es ver el sentido de la actividad compartida; acompañar es intervenir, no sobre la criatura, sobre su cuerpo, sino sobre el medio, el espacio y el material que utiliza para su acción desarrollando sus

producciones en ese medio, es decir, sus maneras de conferir significado al espacio y al material (Ajuriaguerra, 1985). *"Si, en efecto; cuando hablo de la globalidad del niño, estoy hablando de respetar su sensomotricidad, su sensorialidad, su emocionalidad, su sexualidad, todo a la vez; estoy hablando de respetar la unidad del empleo de la motricidad, de la afectividad y de los procesos cognitivos; hablo de respetar el tiempo del niño, su manera absolutamente original de ser y estar en el mundo, de vivirlo, de descubrirlo, de conocerlo todo a la vez. La práctica psicomotriz debe articularse plenamente sobre esta comprensión del niño, la de su expresividad psicomotriz"* (Aucouturier, 1985, p. 24).

Aucouturier apunta que según la edad avanza esta expresividad evoluciona a formas más contenidas pero igualmente auténticas. *"En la evolución del niño constatamos 2 **etapas** fundamentales que deben interesar particularmente al psicomotricista: 1. El reconocimiento de la unidad del cuerpo. 2. La capacidad de descentración"* (Aucouturier, 1985, p. 11). La primera etapa, que también se denomina *"etapa del reconocimiento de la imagen de sí mismo"* (Arnáiz Sánchez, 1988, p. 56), se sitúa entre los 10 meses y el año y medio. La imagen de sí sería la imagen que la criatura reconoce ante el espejo y testimoniaría la calidad de la relación con la figura materna. De este reconocimiento va a depender la futura capacidad de representación y, por ello, de acceder a la función simbólica, al lenguaje, a las operaciones intelectuales, a la socialización y a la cultura. Lo que le procura placer es hacer aparecer y desaparecer sus imágenes, como en su momento le procuraba placer la reaparición de la cara materna, su mirada o su voz, que ponía fin al displacer causado por su desaparición. Esta primera relación se va a analizar bien desde la perspectiva psicoanalítica, bien desde la teoría del apego (Bowlby, 1983, 1985, 1986, 1989, 1998). *"La adquisición de la imagen de sí se produce después de la etapa fusional que el niño vive con la madre, se acompaña con el nacimiento del "yo" y del "yo corporal", y, finalmente, con el nacimiento del objeto permanente,*

tal y como estudia la teoría piagetiana. La etapa de la descentración se desarrolla entre el año y medio y los 7 u 8 años. Esta etapa se caracteriza porque en ella el niño va a querer incorporarse al mundo. Quiere abrazarlo con toda su afectividad, sus emociones y sus pulsiones” (Arnáiz Sánchez, 1988, p. 56). Entre estas dos etapas determinantes para la evolución infantil se encuentra la fase óptima de la expresividad psicomotriz, momento en el que la persona psicomotricista puede ejercer la práctica psicomotriz más eficaz.

*“El niño toma conciencia de que existe en el mundo “poseyendo un **cuerpo**”, un soporte cinestésico y sensorial de su existencia: el niño comienza a concebirse como cuerpo, interesándose por su morfología, por su potencia física, por sus posibilidades musculares; aceptando ejercitarse por medio de ritmos diferentes –que no son los suyos- y de aprendizajes motores venidos del exterior”* (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985, p. 26-27). La práctica debe favorecer la descentración, su transformación existencial, a base de desprenderse de su implicación sensoriomotriz, emocional y fantasmática respecto del espacio, el tiempo, los objetos y las personas y favorecer la representación, la abstracción y el pensamiento operatorio (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985). La dimensión psicomotriz se podrá desarrollar, a partir de esta edad, mediante prácticas corporales, como el juego, el juego de roles, la relajación tónica y la danza. *“No olvidando nunca, en su aproximación pedagógica hacer nacer y estimular el placer del movimiento, como elemento de la personalidad”* (Aucouturier, 1985, p. 12). Ahora el objetivo no se interviene sobre el medio, o los investimentos espaciales o temporales, sino sobre la capacidad de dominar y matizar la propia actividad motriz con relación al espacio y al material (Ajuria-guerra, 1985).

Esta progresión puede ser más lenta en caso de inmadurez, daño orgánico o evolución disarmónica, en cuyo caso la intervención psicomotriz se puede prolongar en el tiempo o puede variar su orientación

de **educativa** a terapéutica. Efectivamente, la infancia es la edad más fértil para la actividad psicomotriz; la acción infantil progresa de física a mental, de resistirse a la realidad del entorno a reconocerla sensoriomotrizmente, primero, y simbólica y mentalmente a continuación, y a operar con ella, a la vez que, por su efecto, constituye y transforma la totalidad de la criatura. La reflexión sustituye a la acción o, mejor dicho, la acción mental sustituye a la acción física. *"La conversión que se opera es la de la actividad inmediatamente utilitaria hacia la actividad especulativa"* (Wallon, 1978a, p. 128), quedando el cuerpo y el movimiento relegados a un segundo plano. La expresión psicomotriz, a partir de este momento, pierde su estatus. Los cambios que se operan tienen que ver con la manera de relacionarse con los otros, con los objetos y con el espacio, índice de la integración de la sensoriomotricidad en su nivel subsiguiente, el conceptual. Disminuye la frecuencia e intensidad del juego simbólico, de las emociones y de la vida fantasmática, que parecen mediatizarse por la expresión oral y gráfica. Antes le correspondía vivir, ahora se le añade pensar la vida. Opera con su pensamiento y su comportamiento se resiente; se interesa por juegos de reglas, por las normas.

*"Los **objetivos** de la práctica psicomotriz educativa son la comunicación, la creación y el pensamiento operatorio, y se articulan organizando en la sala un itinerario educativo de maduración global para el niño (maduración motriz, afectiva y cognitiva) compuesto por tres lugares que el niño puede investir a su gusto, el lugar del placer sensorio-motor, el lugar de juego simbólico y el lugar de la distanciación"* (Aucouturier, 1985, p. 13). La práctica psicomotriz educativa se realiza con los grupos naturales y normalizados de la Escuela Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. *"Por **comunicación** entiendo la capacidad de acoger y responder lo más justamente posible a la demanda más profunda del niño. La comunicación exige, pues, una actitud de escucha que supone independencia, tanto frente a nuestras emociones como frente a las del niño. Comunicar es vivir un bienestar en el que*

*quedan borradas todas las tensiones y relaciones de fuerza que encuentran su plenitud en el placer de dar y recibir; por consiguiente debe considerarse que la seducción, la provocación, la agresión, constituyen tan sólo los preludios a una petición de comunicación. Comunicar es un intercambio gozoso que debe comprometer a cada uno de los participantes en una dinámica de cambio. Retengamos que la comunicación no verbal es siempre la fuente del placer inmediato de comunicar y asegura una posibilidad mucho más elaborada: la de la comunicación verbal. Por **creación** entiendo una producción muy amplia, gestual, vocal, gráfica, verbal, e incluso cognitiva, destinada al otro. Crear es una manera muy personalizada y mediatizada de decirse a otro: supone afirmar la propia competencia para investir el espacio, los objetos, las personas, confiriéndoles una variedad de sentidos simbólicos. La creación en su fase de desarrollo es una liberación de nuestras tensiones que evoluciona siempre hacia un bienestar en el que existe la esperanza de la comunicación y el reconocimiento. Subrayemos el hecho de que todos los niños que tienen facilidad para comunicar son, en general, niños creativos. Entiendo, evidentemente, por **operatividad** la formación del pensamiento operativo que supone la capacidad de análisis y síntesis. Pero esta capacidad no puede adquirirse si no es a partir de un distanciamiento sensomotriz y emocional respecto del espacio y los objetos, cuya consecuencia es el descubrimiento de sus respectivos componentes físicos (longitud, anchura, peso, volumen, colores, materia)... Sólo gracias a este análisis el niño puede convertirse en un ser operante” (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985, p. 31).*

La **sala** de psicomotricidad dispone de tres **espacios** que acogen cada nivel fundamental de acción infantil: un espacio para la acción **sensoriomotriz**, otro para la acción **simbólica** y un tercero para la acción mental o **representación**. Se trata de espacios diferencialmente organizados y dotados de material específico según su función. Así, el espacio sensoriomotor se equipa para desarrollar la sensoriomotricidad, el movimiento en todas sus formas o niveles (Aucouturier, Da-

rrault y Empinet, 1985; Aucouturier, 1993): el giro, la rotación, el equilibrio, la caída, el empuje, la altura, etc.; el espacio simbólico se dota de cubos de espuma, telas, cuerdas, peluches y ciertas maderas, que se transforman en casitas, túneles, coches, etc.; y finalmente el espacio de la representación, dotado de maderas de construcción, papel y pinturas y cuentos clásicos. A estos tres espacios se añadiría un cuarto en el que desarrollar los **rituales** de entrada y salida a la sesión.

El nivel de ayuda más profunda es el de la **terapia** psicomotriz. Su objetivo es la instauración o la restauración de la comunicación en la criatura. *"Es una práctica en la que la estrategia impone una reapropiación sensoriomotriz y emocional, vía directa necesaria para el despertar del placer sensoriomotor indispensable para el nacimiento de una imagen del cuerpo. En terapia psicomotriz intervenimos principalmente sobre la estructuración de la imagen del cuerpo, base de toda la actividad simbólica y de toda la comunicación"* (Aucouturier, 1985, p. 14-15). Se trata de *"dar un rodeo"* (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985, p. 32), de intervenir a partir de lo que es la criatura concreta y de sus posibilidades limitadas de comunicación y afirmación. *"Este "rodeo" requiere que empleemos medios que pueden aparecer como una reapropiación sensomotriz y emocional lejana, necesaria para una dinámica de placer desconocida en el niño y fuente de una nueva apertura al mundo"* (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985, p. 32). Es la manera de abordar la comunicación, en caso de que esté gravemente perturbada, y que de recuperarse, nos devolvería al itinerario educativo. Entre ambas, la educación y la terapia, se sitúa la reeducación o ayuda psicomotriz, limitada diferencialmente según las condiciones institucionales en las que se desarrolle.

En este contexto humano y físico, la expresividad psicomotriz de la criatura se encuentra con la expresividad psicomotriz de la **persona psicomotricista**, es decir, con su disposición actitudinal, por una par-

te, y su saber hacer, por otra. Una de las actitudes precisas para la práctica psicomotriz es la escucha, que nos previene de la emocionalidad, propia y ajena. La persona psicomotricista se va a dotar de un sistema de acción, en base a tres actitudes fundamentales: ser partenaire simbólico, escuchar a la criatura gracias a la empatía tónica y ser símbolo de ley y seguridad. *"La actitud de escucha supone la capacidad de recibir al niño, de aceptar lo que es, lo que produce, de sentir, de percibir sus armonías emocionales, como la expresión de una experiencia única, y sobre todo de no dejarse invadir: esta manera de ser cerca y lejos de lo que vive el otro es la empatía tónica, que sólo permite responder justamente al niño"* (Aucouturier, 1985, p. 15-16).

La **escucha** psicomotriz tiene como objeto los parámetros psicomotores del niño. Estos parámetros van a ser las maneras de investir su propia persona, a la persona psicomotricista, a las demás criaturas, en su caso, investir el espacio de la sala y sus objetos, durante el tiempo de la sesión; es decir, las caras de la expresividad psicomotriz. *"Es a partir de la escucha de estos parámetros psicomotores cuando el práctico puede hacer hipótesis psicológicas sobre el niño. Estas hipótesis son siempre emitidas a partir de la expresividad psicomotriz, las producciones del niño"* (Aucouturier, 1985, p. 16-17). Las **hipótesis** psicomotrices no se pueden establecer mientras dura la sesión. Pensar lo que se vive mientras se vive supone extinguirle su dimensión más afectiva y desplegar su correspondiente plano mental. Esto es necesario pero en otro momento, tras la sesión. Las hipótesis de trabajo son fundamentales en la sala de psicomotricidad, son la concreción de los referentes a desplegar en la intervención, siempre sujetos al ajuste que la actualización exija. Sirven para favorecer, guiar y asegurar la dinámica de placer en tanto que agente de desarrollo (Aucouturier, 1993).

La **intervención** psicomotriz se sitúa entre el polo más mecanicista, que evita el contacto corporal, y el más vivencial, que se funde con

el cuerpo del otro, o si no en el cuerpo, en su actividad, en su juego, en su lenguaje, etc. Tampoco es un compañero de juego, es agente de itinerario simbólico, para lo que debe favorecer la separación afectiva. *"A título de ejemplo he aquí tres niveles de lenguaje que él puede utilizar: "Cómo subes arriba", "Cómo eres grande", "Juegas como un bebé". El psicomotricista favorece la metamorfosis del displacer en placer, el malestar en bienestar, origen de toda evolución futura del niño hacia el registro simbólico. El psicomotricista debe quedar como compañero simbólico... El psicomotricista es un compañero de seguridad y símbolo de ley para el niño. El psicomotricista debe saber enunciar la frustración en el deseo del niño. La ley es en algún caso la represión, que hace surgir la agresión, aunque la frustración no rompe la comunicación y la confianza establecida con el niño"* (Aucouturier, 1985, p. 18-19). La **ley de la sala** es "no hacer, ni hacerse daño", es la garantía de la seguridad física y moral de las criaturas. Su ejercicio, inevitablemente enfrenta a la persona psicomotricista a sus propios límites, tarea en la que profundiza en otro contexto, en el de la formación personal (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985). Es que la contención es imprescindible para la evolución de la acción. Parece ser su condición necesaria pero no suficiente según nos alejamos de la normalidad o de la práctica educativa, de manera que este sistema de acción se completa con la tecnicidad. Las formas compulsivas exigen estrategias específicas, permanentemente renovadas para la puesta en práctica del placer sensoriomotor, así como para favorecer el desarrollo del registro simbólico de la criatura, condicionado por ciertas producciones.

*"El **placer sensorio-motor** es la expresión más evidente de la personalidad del niño, nace de la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales. En la práctica psicomotriz nos interesamos por el placer sensorio-motor que nace de las sensaciones de origen propioceptivo: actividades basadas sobre desequilibrios tales como desplazamientos como el balanceo, el giro, la caída, el salto atrás. El placer sensorio motor debe ser reconocido como la vía real*

del cambio del niño, la fuente de la evolución de todos sus bloqueos de los más pequeños a los más graves. La explosión del placer sensorio-motor aporta siempre al niño un apaciguamiento y evoluciona hacia investimentos cada vez más variados del espacio y de los objetos: el juego simbólico, el deseo espontáneo, el canto” (Aucouturier, 1985, p. 20). Esta es la clave de la propuesta de Aucouturier, el placer sensoriomotor apuntala el desarrollo infantil; su objeto es la dinámica del placer, y además le diferencia de otras propuestas psicomotrices. Pero lógicamente el displacer se dice de muchas maneras. De entre ellas propone vías de solución para las más significativas: las producciones agresivas y las fantasmáticas.

*“El psicomotricista no debe quedar indiferente ante las **producciones agresivas**, las acepta porque comprende el sentido y posee la tecnicidad suficiente para hacer evolucionar la pulsionalidad hacia el registro simbólico. Cuando se trata del sentido de la agresión hace falta considerarlo como una llamada a la comunicación, muy profunda de ser entendido y reconocido. También el esfuerzo que hacemos para comunicar con el niño agresivo, es ya el medio para atenuar su agresividad. En la estrategia de la conversión de la agresión, el práctico se introduce siempre en la dinámica agresiva del niño y la transforma en una producción socializada donde el niño está plenamente reconocido” (Aucouturier, 1985, p. 20). Sobre las **producciones fantasmáticas** comenta que “En ciertos casos de niños muy perturbados, el desbloqueo y la evolución de ciertas manifestaciones compulsivas pueden restablecer la comunicación. Estas manifestaciones compulsivas repercuten tanto a nivel de la expresividad psicomotriz como en el lenguaje. Estamos en presencia de manifestaciones estereotipadas que significan la influencia del fantasma. El psicomotricista deberá proceder a la mutación de estas manifestaciones debidas a la presencia insistente del fantasma que destruye la dimensión simbólica. El lugar entre el significante y el significado está roto. La estrategia consistirá en re-crear ese lugar. No es posible considerar aquí estrategias tan complejas que el*

psicomotricista procura utilicen, retendremos solamente la importancia de la especialización y la representación del fantasma del niño mediante el material, y de la introducción del placer sensorio-motor en este espacio que hace bascular al niño en una vivencia positiva de él mismo” (Aucouturier, 1985, p. 20-21). En ambas producciones la dimensión simbólica está en juego; la puede destruir, según la calidad patógena de ciertas perturbaciones, o la puede bloquear, impidiendo su natural desarrollo.

Este **esfuerzo clarificador** de Aucouturier en lo relativo al objeto de su práctica viene reforzado por su evidencia pragmática, que confirma sin cesar que la dinámica del placer está en el origen de la acción infantil y demuestra la pertinencia de su concepción. No obstante su discurso teórico está cargado de reiteraciones, referencias ajenas, inconexas, con las que más que explicar su práctica, la describe y encierra dentro de sí misma. La compleja psicomotricidad infantil en su conjunto en permanente confrontación con la realidad a la que se expone, no deja de señalar contradicciones e incoherencias teóricas sólo resolubles a condición de un cambio paradigmático profundo. Debería poder explicarse mejor, justificarse por sí misma. El que sea una intervención, una práctica, no quita la reflexión teórica que la sustente y demuestre. El diálogo conceptual que precisa la práctica psicomotriz y la psicomotricidad en general, debe establecerse con un discurso que le dé réplica, no que lo asimile o niegue, es decir, necesita de la psicología, y en concreto, de la perspectiva dialéctica para establecer sus verdaderos principios, mecanismos, funciones, sistemas, etc. y abandonar definitivamente su sincretismo teórico.

La **concepción psicogenética** de Henri Wallon pone un poco de luz sobre la confusión que reina en muchas de las afirmaciones anteriores y no acarrea riesgos prácticos, ya que, a diferencia del resto de las aproximaciones utilizadas hasta ahora, no propone práctica asimilable. Según esta perspectiva, las emociones son el origen del psi-

quismo humano y de su actividad, y siempre están presentes de diferentes formas y a diferentes niveles en la actividad humana. Somos genéticamente sociales (Wallon, 1980). La adaptación durante la infancia, proviene hasta donde la maduración y el medio permiten, y continúa a lo largo de toda la existencia. La criatura estaría intensamente emocionada cuando juega en la sala de psicomotricidad y, gracias al desarrollo y a la maduración de sus centros nerviosos, su actividad se transpondría progresivamente a los siguientes niveles de la actividad humana o campos funcionales: el nivel sensoriomotor, el simbólico o de pensamiento y el personal (Wallon, 1984a).

Efectivamente, la concepción espacial de la sala de psicomotricidad de Aucouturier se dispone para favorecer este **itinerario de maduración** sistemáticamente confirmado en la práctica y explicado por Wallon en su teoría psicogenética. Según ésta, desde la primera infancia los automatismos psíquicos de bienestar y malestar guían el comportamiento, conforman la actitud que se transforma en acto según la propia capacidad, las circunstancias y la relación entre ambos, resultando asimismo transformados por ella. Este condicionamiento y aprendizaje es el resultado de la actividad nerviosa superior, con su sede en la corteza cerebral, que responde a la unión indispensable entre el organismo y el medio (Wallon, 1980). Estas **circunstancias** físicas y humanas, relacionales, son en gran parte responsables del devenir de la acción infantil, y por ello su comprensión y manejo son objetivo de esta práctica en psicomotricidad. La tarea de la persona psicomotricista es apuntalar el desarrollo mediante el incentivo preciso, sea *"físico o moral"* (Wallon, 1984a, p. 106), sin olvidar que *"Para guiar bien a un niño hay que comprenderle bien"* (Wallon, 1978b, p. 84).

Por otra parte, los objetivos de la psicomotricidad implican diferencialmente a sus protagonistas y es importante clarificarlo. En el caso de la comunicación, su condición, la escucha, indica que se trata de una responsabilidad que fundamentalmente atañe a la persona psico-

motricista. La escucha asegura comprender el sentido profundo del movimiento, acción o gesto infantil, más allá de su propia materialidad física; captar la expresividad psicomotriz individual en el mismo momento que se produce con relación a la historia de la que es, a su vez, resultado y origen. Este intercambio placentero que es la comunicación, precisa de otras condiciones en la persona psicomotricista, que tienen que ver con su propia expresividad psicomotriz y que Aucouturier describe como el **sistema de actitudes** y la **tecnicidad**. Crear es una forma de comunicar, es afirmar la propia capacidad de hacer para el otro, abierta a un sinfín de posibilidades materiales, que parece comprometer más a la criatura por su edad, pero que sigue siendo, en lo que le corresponde, también responsabilidad de la psicomotricista. A la criatura no le resultan todas esas formas ni accesibles ni eficaces de momento, por ello, las irá ordenando según sus intereses, necesidades y capacidad, en conceptos, mecanismos o procedimientos, y procederá gracias a ellas hasta operar mentalmente sobre la realidad. La psicomotricista puede resultar de gran ayuda en este devenir. El progresivo acceso al pensamiento categorial es el resultado del despliegue de un nuevo campo funcional, posterior en el tiempo al emocional y al del acto motor, de los que progresivamente se va distanciando, pero que al ser su sustento, es referencia y recurso permanente. El acceso al pensamiento necesariamente es, también en parte, responsabilidad de la persona psicomotricista.

Además, el **entorno cultural** está presente tanto en la misma criatura como en el resto del entorno humano que conforma la práctica psicomotriz en general y cada sesión, en concreto, de manera que el análisis que hay que hacer toma la dirección contraria al realizado hasta ahora. La emoción se va a ir progresivamente plegando a símbolos, ideas, conocimiento de su grupo cultural, inevitablemente plagado de estereotipias, pero no asimilable a ellas. La comprensión, lejos de ser una simple cuestión de contenido, tiene condiciones profundas sin similitud aparente con el objeto particular de pensamiento. Sus progre-

sos consisten en diferenciarse en planos distintos, a través de los cuales puedan realizarse todas las disociaciones que se imponen entre la experiencia concreta y sistemas de representaciones y símbolos concretos que el conocimiento superpone (Wallon, 1979).

*"Habría que trabajar en una teoría de **niveles** de forma intensa, para librarnos de los dualismos y de los monismos, que son soluciones verbales, para comprender cómo de la biología molecular hasta el organismo tomado como un todo, desde los reflejos más simples hasta las conductas más complejas, todo se construye. Y para sobrepasar realmente la oposición esterilizante entre mecanismos y significaciones, porque el cuerpo es también una mecánica, pero una mecánica siempre llena de significaciones"* (Zazzo, 1976, p. 10). La observación psicomotriz que Aucouturier propone está igualmente plagada de contradicciones. La propia concepción de los parámetros psicomotores la hace imposible, ya que los disocia y condena al listado siempre abierto a una nueva forma. Pero éstos sí pueden ordenarse en relación a los conjuntos en los que participan; a las constelaciones en las que la acción infantil se despliega. Se impone un giro copernicano (Kamii, 1982) en la observación psicomotriz. Para ello hay que renunciar a la totalidad ingenua, que no a la globalidad infantil. De toda la actividad psicomotriz nos va a interesar la actividad propiamente sensoriomotriz, y dentro de ella, la actividad de saltar que surge y ejercita durante el tercer año de vida.

1.3. LA PSICOMOTRICIDAD DURANTE EL TERCER AÑO

"A los **tres años** termina una edad que es, sin duda, la más rebelde a las interpretaciones que podrá encontrar el adulto en el análisis introspectivo o también en el conocimiento objetivo de su propia actividad psíquica. Es ahora un principio reconocido por todos los psicólogos de la infancia que entre el niño y el adulto no hay más que una diferencia cuantitativa y que, si su crecimiento físico no es una simple adición de centímetros, sino que supone cambios de proporciones y de equilibrio entre las partes, es todavía más verdadero que su crecimiento psíquico no es una simple adición de nociones o de aptitudes, es atravesar distintos periodos, cada uno de los cuales tiene rasgos dominantes y realiza un equilibrio o sistema específico. Sin duda, todavía no se ha llegado a un acuerdo sobre la naturaleza profunda de esas diferencias entre los periodos" (Wallon, 1979, p. 275).

La **psicomotricidad** es una intervención en desarrollo. El despliegue del espacio locomotor del tercer año exige un nuevo nivel en la organización de la sala y en la intervención psicomotriz en su conjunto. A pesar de ser conveniente un trabajo diario, dos sesiones semanales pueden ser suficientes. Incluso las condiciones institucionales pueden limitar esta actividad a un único tiempo semanal. En cualquier caso, el flujo de actividad precisa ordenarse en el espacio y en el tiempo, y el nivel de acción permite una aproximación didáctica. De igual manera que en el tiempo del espacio próximo, propio de la psicomotricidad del segundo año, era la psicomotricista la que superponía otros niveles de acción al de la criatura, fundamentalmente emocional, ahora que es la propia criatura quien maneja la distancia horizontal, ya que se ha iniciado en la vertical autónoma, la intervención psicomotriz propone un espacio para su despliegue, creándolo en la sala: prepara el espacio sensoriomotor. La afectividad se expande por todo el espacio de la sala mientras dura la sesión, lo que da lugar a diferentes y progresivos investimentos de personas, objetos, espacios o acciones. Primero, el modo relacional es emocional, afectivo, fundamentalmente humano. A continuación, tratando a las cosas como sabe, es decir, como si fuesen

personas, y mediante la acción vehemente sobre el espacio y los objetos que lo pueblan, se despliega el nivel sensoriomotor, y en él, el pre-simbólico (Lapierre y Aucouturier, 1977d), que a su vez anuncia el inmediato, el de la sustitución simbólica de la realidad en sus diferentes formas y niveles, mientras que en todo este recorrido, la personalidad, el carácter, se forja. El nivel presimbólico se caracteriza por la ejecución de acciones opuestas entre sí: abrir y cerrar, subir y bajar, apilar y dispersar, construir y destruir, tumbarse e incorporarse, llenar y vaciar, etc., todas ellas dirigidas a dominar el recién descubierto espacio locomotor (Stern, 1907).

El espacio sensoriomotor está específicamente dotado para las múltiples formas de la **actividad sensoriomotriz**, caídas, giros, propulsiones, traslados, etc., por lo que lo conformarán espalderas, estructuras con distintas alturas, modos de acceso y abandono, rampas, escaleras, colchonetas, columpios o cuerdas verticales. También se propone el inmediato espacio, el de juego simbólico, con prismas de espuma, telas, y objetos pequeños neutros, como maderas de formas diferentes, peluches, que puedan contener y mediar en sus simulacros. Van a servir para materializar la acción simbólica que interesa a la criatura en su integridad, aunque limitada según ciertas circunstancias físicas y mentales. La actividad simbólica, por su parte, sigue desplegando sus niveles, de manera que también se instalará un espacio para la acción más de tipo mental, de conocimiento, en el que se proponen materiales didácticos, como maderas para la construcción, papel y pinturas, o cuentos y canciones.

La **implicación corporal** en la actividad se limita progresivamente; la actividad masiva y que interesa a todo el cuerpo debe controlarse para servir al personaje que interpreta o a la construcción de maderas que levanta. La mediación simbólica sustituye a la física. La intervención de la psicomotricista debe contemplar el espacio en el que se sitúa la acción, el nivel que despliega, a sus protagonistas, sus encuen-

tros y desencuentros, sus avances y retrocesos, y favorecer la comunicación, la creación y el pensamiento. La disponibilidad es clave. Puede ser necesario espacializar, acompañar, animar, servir de modelo o de consuelo, reconocer o indagar, y tanto la ley como el humor (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985) van a ser instrumentos indispensables del quehacer psicomotor.

La acción espontánea en el espacio también se ordena en el **tiempo**. Los **rituales** de **entrada** y salida marcan los límites de la sesión pero lo hacen de una manera particular. Tras entrar en la sala y descalzarse y, a poder ser, quitarse los calcetines, los participantes nos sentamos en círculo y nos saludamos. Es un tiempo de ruptura con relación a otras actividades escolares, y de contención, preparación y espera para la nueva tarea que va a tener lugar y que es jugar espontáneamente. Las fórmulas de este ritual son variadas, pero no sus objetivos. Pueden decir sus nombres, traer sus pequeñas o grandes preocupaciones cotidianas: heridas, desencuentros, noticias familiares, referencias externas, etc., que son acogidas y escuchadas; se les presenta o recuerda los espacios de la sala y las actividades y juegos que pueden desarrollar en ellos y su condición fundamental, la ley: no hacer ni hacerse daño. En este tiempo, además, se anticipa y consensúa la tarea con la que finalizará la sesión del grupo: un corro, un cuento, un dibujo, una construcción individual o grupal, etc., a la vez que también varía el modelo de consenso y se atienden todas las sensibilidades. Su duración oscilará y sus contenidos variarán progresivamente; de su puesta en escena, en una importante medida, se desprenderá el clima de la sesión.

El grupo que forman a esta edad lo es sólo relativa y momentáneamente; las relaciones interindividuales son interacciones coyunturales más centradas en la simpatía o los celos que en el intercambio recíproco. La comunicación verbal atiende a lo inmediato, por lo que será más o menos fluida con la psicomotricista en tanto que responde

a sus demandas concretas, pero entre ellas todavía es muy precaria. Por esto mismo hay que ejercerla, dándole tiempo. El ritual de **salida** supone el reencuentro del grupo tras la actividad psicomotriz y la separación y despedida hasta la próxima sesión. Su objetivo es acceder a un nivel de representación simbólica más evolucionado. Inicialmente será suficiente con volver al círculo y comentar qué tal lo han pasado, para pasar a continuación a hacer un corro o cantar una canción, e ir a calzarse. Enseguida incorporan su pasado actual, eligen la actividad que más les ha gustado y la nombran, comentan sus dificultades o éxitos, físicos o relacionales, escuchan el cuento previamente seleccionado o dibujan o construyen individualmente o en grupo. El bienestar de la sesión se dice en la calma con la que salen de la misma. La emergencia de la dimensión grupal se va a evidenciar según avanza el curso en ambos rituales especialmente: de la necesidad inmediata e individual de atención adulta y mediante la contención simbólica, emerge el grupo de iguales, los otros y el otro (Wallon, 1980).

Entre ambos rituales se desarrolla la sesión, la actividad psicomotriz propiamente dicha. Inicialmente el grueso de la actividad en la sala se desarrolla en **horizontal**; gatean, empujan las torres de cubos y según caen se trasladan o tumban sobre ellos, suben y bajan de las colchonetas, gateando, o arrastrándose y progresivamente se incorporan a la **vertical**. Intercalando frenadas, carreras, cambios posturales y gestuales recorren el espacio. Parece tratarse de un ejercicio de aproximación y contacto con las demás, psicomotricista incluida, y con los materiales, para proceder a separarse a continuación y la coordenada elegida es la horizontal. La emergente verticalidad se alterna con la horizontalidad. Empujan los cubos por el espacio, a modo de coches, hasta chocar con otros obstáculos y caer. En las primeras sesiones la actividad sensoriomotriz no se puede limitar a su espacio correspondiente. Sería antinatural. Las torres de cubos evolucionan de pequeñas y dispersas a una grande en el centro para el segundo trimestre. La construcción-destrucción de las torres se encuentra entre las activida-

des estrella, así como la propia caída tras carreras o mediante saltos a una distancia no superior a la longitud de su pierna. Se ejercita la **caída**, así como las posturas de equilibrio que permiten los materiales y sus configuraciones. El dominio de la verticalidad así lo exige. La psicomotricista incorporará los cubos más lejanos al montón mientras las criaturas los escalan y caen entre ellos. También puede hacer propuestas más didácticas y progresivas.

Las "**máquinas de caer**" completan las posibilidades de caída desde el material blando, hasta ahora ejercitado a la altura natural o coyuntural de los cubos y prismas. Dos o tres escalones apoyados contra las colchonetas son suficientes. Se tumban, sientan o ponen de pie en el superior y proceden a caer de *motu proprio*, pero deben enfrentarse a la inestabilidad del sustento, formado por prismas de espuma o colchonetas sobre ellos. Ubicarse en un lateral o incluso en el centro, pero con un impulso excesivo, puede hacer vencer al peso y caer inesperadamente. Una forma más evolucionada de máquina es la que forman varios prismas verticales juntos que sustentan una colchoneta sobre la que se sientan y que la psicomotricista o las propias criaturas balancean hasta desequilibrar los prismas y favorecer una caída general. Suele precisar sus propias medidas de seguridad. Los grandes balones o cilindros permiten giros en relación a sus propios ejes de simetría; los arrastres sobre telas o sacos de cubos de espuma suponen ciertas direcciones de traslación además de distintas intensidades en el propio movimiento; los mismos cubos se ordenan en filas a modo de caminos sobre los que se desplazan a gatas, de pie, o a la carrera, mientras mantienen el equilibrio necesario. Inicialmente van a preferir gatear, postura a la que recurrentemente van a volver en caso de problemas de equilibrio sobre las dos piernas.

La **exposición voluntaria a la gravedad** se va a poder ejercitar a una distancia mayor en el espacio sensoriomotor. Está diseñado para favorecer la actividad masiva e integral que interesa a todo el cuerpo.

Se organizan tableros escalonados, rampas y una superficie amplia para que se desplacen a modo de cumbre, desde la que lanzarse a las colchonetas dispuestas para amortiguar los impactos de la acción: lanzamientos, caídas, giros, volteretas, desplazamientos horizontales y verticales, etc. La altura se incrementará según la acción progrese. Su condición es que esta exposición a la separación vertical sea placentera: caerán sobre la colchoneta al finalizar una carrera que las ha llevado hasta ella, se dejarán caer al suelo desde el cubo en el que estaban tumbadas, girarán sobre el cilindro, lanzarán objetos al espacio, incluso se empujarán entre sí, aceptarán propuestas de arrastre sobre una tela, etc. Accidentes y sustos, inevitables dadas las condiciones, tras el consuelo y la recuperación, sirven a la psicomotricista para la permanente toma de referencias inherente a la actividad en ciernes: puede ser necesario recordar la ley, acompañar y reasegurar en la reincorporación, llevarla frente al espejo y verse íntegra tras la eventualidad que ha frenado o bloqueado el recorrido de la acción, o separarla físicamente.

A partir de esta actividad sensoriomotriz se despliegan referentes simbólicos por asimilación de formas, constelaciones más o menos estables, o intenciones más o menos explícitas: una fila de cubos es un camino y un cubo de espuma será una "camita", o una tela será un vestido. El **tránsito** a la actividad **simbólica** se inicia al desprender características aplicables a otras realidades. La intervención sigue a la zaga a la acción, que más allá del ejercicio y su resultado físico, la agilidad, abre un mundo de posibilidades no sólo reales sino también simbólicas más depuradas. La identidad psicocorporal en ciernes emerge en la medida en que se disocia progresivamente de las demás y de los objetos; aparece el "yo" y su complementario, lo demás, inicialmente difuminado y luego en forma de "tú". El interés y la iniciativa se asientan; descubrimientos coyunturales o accidentales despiertan su atención e integran el ejercicio vehemente en un continuum aptitudinal y actitudinal, fundamental para el desarrollo. Así emerge la actividad

simbólica estrella, la "**camita**". Inicialmente la orografía del paisaje va a ser suficiente. De motu proprio va a tenderse en cualquier superficie para descansar sobre ella o introducirse en huecos que la disposición material provea. A continuación se espacializan con ayuda de cubos, telas y cojines. La imitación dispara la necesidad de camitas. Se convierten en "camas redondas" a pesar de su configuración paralela, en el sentido de que las interacciones son múltiples y cruzadas. Los intereses que despliegan individual o grupalmente van a ser agente de su progresión a "casita".

La "**casita**" también presenta su propia evolución. Inicialmente es una demanda que suele seguir a la exposición a la separación vertical u horizontal. Tras saltar o simplemente desfallecer necesitan descansar más dentro de un continente que encima de él. Hay una intuición de algo cerrado que transforma la línea de cubos en una línea continua que tiende a cerrarse sobre sí misma. Primero la envuelve y luego la cierra y separa activamente mediante un cubo o puerta física o una virtual. La importancia de esta intuición se evidencia porque exclusivamente la imitación no la consigue cerrar. Mantiene la línea de cubos y se ubica indistintamente en cualquiera de sus lados. La aparición de la casita acarrea su oposición simbólica, "el **lobo**" o representación mitológica de los depredadores externos, y se convierte a lo largo de este tiempo en motivo de juego. De hecho, es esta necesidad defensiva la que termina por cerrar muchas de las casitas que permanecían abiertas hasta el momento. La amenaza se liquida simbólicamente con la misma mano o un objeto cualquiera. Enseguida aparece la identificación con él y se animan a jugar su rol, aunque se resistan a caer abatidos por "los cazadores". Jugar la muerte también supone un proceso. Simultáneamente aparecen actividades de atrapar, de esconderse, de perseguir, que más adelante darán lugar a juegos socializados y se respetarán progresivamente sus reglas, aún emergentes y desdibujadas. Los cuentos clásicos, inicialmente los relativos a la devoración

(Herran, 1994), van a sustituir a las canciones y corros propios del ritual de salida de las primeras sesiones.

La **casa** va a completarse rápidamente con muchas más actividades que descansar. De hecho se convierte en punto de partida del resto de las actividades de la sesión. Sale a realizarlas y vuelve a descansar o a renovar sus juegos en ella. La integridad de la casa es relativa; la destruye con sus propios movimientos y a pesar suyo. Incluso puede sufrir ataques de otros, intentos que hay que controlar si afectan a su autor o habitante. Destruir lo que ella misma no puede construir es una expresión típica de los celos a esta edad (Wallon, 1979). Su potencialidad es inmensa; puede transformarse en pequeños "adosados" o inmensos "castillos". Hacia final del curso aparece la "casamontaña", una forma a caballo entre sensoriomotriz y simbólica, que inicialmente incorpora todos los cubos y casi todas las criaturas. Se sitúa entre la "máquina de caer" y la "casita". En un primer tiempo sensoriomotor, criaturas y cubos forman una única construcción dinámica e inestable que se transforma según es abordada. El control postural debe ser máximo ya que al equilibrio del material debe superponerse el propio (dinámico y estático). A continuación, los cubos conforman un continente estable y abierto al que acceder por sus recovecos y en el que la actividad se torna simbólica. Las condiciones de equilibrio y mantenimiento se imponen, lo que puede generar abandonos puntuales o permanentes por diferentes motivos, incapacidad o desinterés. El simbolismo sigue condicionando la actividad y se representa mediante roles que imita; juegan a "papás y a mamás", a "médicos", a "perros", a "maestras" o directamente imitan acciones que le presenta su entorno mediático, gestos, expresiones, canciones o bailes. Primero hay fusión de roles; es indistintamente bebé o madre y progresivamente se diferencian y complementan entre sí. La interacción simbólica es progresivamente más eficaz dando mayor continuidad y coherencia a los juegos, que se enriquecen, especifican o disocian y siguen evolucionando y organizándose.

El espacio de la **construcción** con madera se puede abrir durante el tiempo de la actividad psicomotriz o se puede dejar para el ritual final. Sus niveles también son variados. Desde actividades más sensoriomotrices de llenado y vaciado, simple traslado y apile, alineaciones abiertas o montones verticales. La intuición de cerrado les da una nueva dimensión, sitúa su propia perspectiva, necesariamente fuera por la dimensión del material, a pesar de que en los primeros intentos se fusione con ellos. Coloca en el interior pequeños muñecos y les hace protagonista de sus propios avatares. Levanta pisos por combinación de superficie y paredes, y comienza a manejar la simetría además del equilibrio para desarrollar su proyecto. La colaboración se añade a la imitación, momento en el que surgen propuestas de construcción colectiva.

Según las sesiones avanzan la actividad psicomotriz se ordena en dos **tiempos**, uno inicial, esencialmente **sensoriomotor**, en el que la emocionalidad quedaría relegada a un segundo plano y a continuación un segundo esencialmente **simbólico**, en el que la actividad sensoriomotriz debe hacer lo mismo. Y no es fácil porque la inconsistencia y la incontinencia en la acción es la norma. Un obstáculo remite al nivel inmediatamente anterior, o a un rodeo, de manera que sólo se trata de crear las condiciones para que pueda volver a intentarse y realizarse favorablemente. Por esto, en la sala no se puede dejar de jugar, siempre hay un deseo renovado que se dispone a intentarlo de nuevo, sea lo que sea, aunque sea a la baja o simplemente imposible. Incluso en este caso siempre hay algo real que le puede dar forma y se trata de encontrarla; si la fórmula no sirve a este objetivo hay que ajustarla o renovarla; la constelación psicomotriz está específicamente diseñada para incorporar todas estas eventualidades en su permanente actualización.

Un poco antes de terminar se dan unas palmadas y se **avisa** de que quedan unos pocos minutos para que la sesión llegue a su fin y

puedan disponerse a salir. El efecto inicial de este anuncio es la indiferencia, pero en unas pocas sesiones se observa que abandonan la actividad en la que estaban y bien retoman otra anterior, normalmente sensoriomotriz o inician carreras, saltos o desplazamientos amplios. Van a saltar o a subir las espalderas y a lanzarse, a modo de despedida de la zona o de la actividad, en una época, reina de la sala. Más adelante, el aviso les animará a ultimar la actividad en curso y en cierto sentido darla por finalizada por hoy. El **encadenamiento intersesional** también comienza a ser una realidad. Traen recuerdos de las anteriores sesiones que desarrollan gestual o verbalmente o proyectos a realizar. Actividades insuficientemente desplegadas en la sesión anterior van a convertirse en el punto de partida de la siguiente, a pesar de que medien vacaciones, incluso. Proponen tareas o matices para una próxima ocasión. Es una tarea fundamental que se remite a los rituales de entrada y salida, gracias a la que éstos cobran su sentido pleno. Además de las condiciones de la sesión y las de sus protagonistas, hay que incorporar su propio devenir en sus tiempos y entre sus tiempos, en la sesión y entre las sesiones. Una buena sesión es una sesión de la que salen con cierta calma psíquica (Arnaiz Sancho, 1996), si en su lugar encontramos agitación, quiere decir que los objetivos del trabajo no se han cumplido. En la psicomotricidad también "hay días".

El **salto** desde la altura, percibir la profundidad y enfrentarla, es una actividad fundamental en las sesiones de psicomotricidad del tercer año de vida. A esta edad la van a desplegar de todas las formas y en todos los lugares que les son accesibles; tratan progresiva y sistemáticamente de incorporarse a la altura y a todas las alturas y, o las abandonan descendiendo o se separan de ella súbitamente y se lanzan a las colchonetas. Precisan controlar voluntariamente el eje vertical de las cosas. Es una actividad que interesa a todo el cuerpo. Los primeros intentos demuestran su complejidad. Saltar es el resultado de una acción combinada y consecutiva que impone sus propias condiciones, actitudes, motivos o expectativas y progresivas sinergias. El ascenso a

la altura y la separación voluntaria del sustento con caída amortiguada no es una actividad exclusivamente sensoriomotriz, muy al contrario, puede desplegar todos los niveles de la acción humana: su nivel emocional, actualizando su expectativa de placer en cada lanzamiento; su nivel sensoriomotor, coordinando movimiento y sensibilidad de una manera siempre renovada; su nivel simbólico, nivel ya compartido con su entorno humano y material; y su nivel personal, la idiosincrasia particular de cada criatura, que le van a dar un nuevo sentido a cada acción. Saltará el personaje o la persona, autónomamente o con ayuda, sistemática o puntualmente. Sus formas y condiciones nos interesan.

2. EL SALTO DURANTE EL TERCER AÑO

*"En los niños mayores, y aun en el adulto, se mantiene este placer en forma de juego, pudiendo satisfacerse por un movimiento comunicado del exterior, como en el caso del columpio, el carrusel, el tobogán, o movimientos activos como los **saltos** rítmicos o giratorios; en resumen, por una simple participación afín a los desplazamientos armoniosos o vertiginosos de luz, de imágenes e inclusive de objetos y seres reales lanzados al espacio" (Wallon, 1984a, p 89).*

2.1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL SALTO

*"Entre las posibilidades que tiene el ser vivo para reaccionar frente al medio, el **movimiento**, por los progresos de su organización en el reino animal y en el hombre, tiene una eficacia y preponderancia tales que sus efectos pueden ser considerados por los behavioristas como el objeto exclusivo de la psicología. Pero incluso esta limitación obliga a atribuir al movimiento significados completamente distintos" (Wallon, 1984a, p 116).*

La **búsqueda** de otras **investigaciones** sobre el salto a esta edad ha sido infructuosa; las aproximaciones eran mecanicistas y las edades superiores a la que nos interesaban o eran descriptivas y de sujeto único (Kephart, 1968; Esparza, 1980). La búsqueda **teórica** en cambio, ha sido mucho más generosa. Por una parte, la teoría psicogenética de Henri Wallon nos ha permitido reconceptualizar el movimiento en su conjunto, atendiendo a su psicogénesis, y en ésta, el automatismo del salto. La complejidad y dimensión de la teoría de este autor merece un capítulo aparte. Por otra, Wickstrom (1990) lo considera un patrón motor básico, que define y describe en sus formas y características. Su aportación ha sido clave para continuar con la tarea de definición del objeto de esta investigación. Además de describir el comportamiento en sí, tipos y formas de salto, apunta cuestiones actitudinales, otras relativas a la progresión, e incluso a las tendencias en el salto. La repasamos.

*“**Saltar** es una habilidad motora en la que el cuerpo se suspende en el aire debido al impulso de una o ambas piernas y cae sobre uno o ambos pies. Esta definición de carácter general incluye los aspectos*

motores denominados salto a la pata coja, salto y bote. El salto puede ser hacia arriba, hacia abajo, hacia delante, hacia detrás, o lateral, en cuanto a la dirección y se puede llevar a cabo de diversas maneras. Tanto la dirección como el tipo de salto son importantes en el desarrollo de la habilidad básica de saltar, por lo que se les va a dedicar la debida atención en este capítulo” (Wickstrom, 1990, p. 79). A partir del tercer año de vida esta actividad cobra un protagonismo especial; sus expresiones son permanentes. En ellas encontramos ciertas variables especialmente significativas, como el impulso, la suspensión, la dirección del salto y, además y en su conjunto, que es una habilidad motriz básica.

*“Al desarrollar la habilidad de **correr**, el niño también adquiere la capacidad física para saltar. Cuando, al correr, se impulsa hacia arriba y hacia delante con un pie y cae sobre el otro, cumple los requisitos mínimos para saltar bien” (Wickstrom, 1990, p. 79). La carrera anuncia el salto. Correr precisa frenar, y tras arduos esfuerzos, la criatura consigue finalmente inmovilizarse. La clave para ello es la modulación del impulso, primero horizontal y a continuación vertical, que se va a ejercitar vehementemente ya sea corriendo, ya sea saltando. Su efecto va a ser un perfeccionamiento paralelo en ambas actividades. Coste (1979) coincide con este autor en señalar su relación con la carrera y sus condiciones psicoafectivas.*

*Pero saltar añade otras **condiciones** más complejas que correr. “Sin embargo, el salto es una habilidad más difícil que la carrera, porque implica movimientos más vigorosos, en los que el tiempo de suspensión es mayor. Una preparación adecuada para intentar llevar a cabo con éxito el conjunto de habilidades del salto requiere que el niño tenga algo más de fuerza suficiente para impulsar su cuerpo. Además, tiene que ser capaz de coordinar movimientos más complejos, mientras mantiene el equilibrio, para superar las dificultades de la nueva habilidad. Aparte de estos requisitos **físicos**, también tienen una in-*

*fluencia importante en el desarrollo de la habilidad de saltar esas cualidades, poco claras, llamadas **valor** y **confianza**. Gutteridge y otros han observado que los niños pueden volver a una manera primitiva de saltar al aumentar la altura del salto o al introducir un nuevo tipo. La percepción que tiene el niño de la dificultad de cada salto nuevo es uno de los factores que influyen de modo decisivo en el ritmo de adquisición de la habilidad” (Wickstrom, 1990, p. 79-82). Tomar impulso para separarse del sustento tiene condiciones afectivas. Si la exposición a la profundidad supera la capacidad, o bien cesa y no se produce o bien continúa “a la baja”. Esta aportación confirmaría la opinión de Aucouturier sobre los comportamientos regresivos en la actividad infantil y la de Wallon sobre la detención o vuelta a niveles anteriores y más básicos de la acción en caso de dificultad. Retrocedería hasta el nivel de seguridad suficiente durante un tiempo, hasta la siguiente oportunidad.*

Saltar es un nuevo tipo de actividad sensoriomotriz más integrada. Se entregan a la **actividad vertical** en la medida del placer que obtienen de la actividad en su conjunto. De pie, parada sobre ambos pies separados, comienza a jugar con su equilibrio de una manera peculiar: adelanta y atrasa la cabeza mientras dobla las rodillas a modo de balanceo activo, como si bailara, teniendo que ajustar la ubicación de los pies o la posición de la cabeza para no perder el equilibrio y caer. Es un esbozo de suspensión activa. A los balanceos que han acompañado hasta ahora la conquista de la verticalidad se añade como novedad el que juegue el equilibrio voluntariamente desde la inmovilidad sobre los dos pies ajustando el tronco y la cabeza, dando continuidad al movimiento de propulsión tal y como anuncia el gesto. De este modo, el control del cuerpo y el equilibrio colaboran en la acción. En breve, inician un primer periodo de salto que se realiza sobre el suelo y en el mismo espacio de sustentación, intercalado con el balanceo anterior, la propulsión hacia arriba, la separación completa e instantánea del suelo, vuelo y caída sobre ambos pies con las rodillas estiradas.

Este salto, todavía “**saltito**” físico, es en gran parte responsabilidad del peso de la cabeza, del nivel madurativo general y del sentido del equilibrio, así como del control corporal y, en especial, del desarrollo de las extremidades inferiores. Inicialmente las superiores van a ser simple continuación del movimiento, no van más que a apuntar su participación en el equilibrio preciso. Si en el espacio locomotor los pies han seguido a la cabeza y a las manos, ahora se produce la inversión periférica (Rizzo, 2000). El protagonismo de la acción le corresponde a las extremidades inferiores; su meta es separarse del sustento y oponerse a la gravedad, confirmar la ilusión humana de despegarse completamente de las cosas y progresivamente desplegar sus niveles: emocional, sensoriomotriz, simbólico, y personal. Para proceder a la integración de su correspondiente nivel psicomotor necesita la mano y su prolongación simbólica, el lenguaje. También se opone a la realidad que se le impone y lo hace mediante la evitación, la negación implícita o explícita, los rodeos tanto físicos como virtuales o de pensamiento; preguntas, primero sobre el espacio y el tiempo y, a continuación, sobre la funcionalidad y la pertenencia, y los simulacros, escenificaciones de juego simbólico por mediación de los cuales habita distintos personajes, vive y simula situaciones reales y crea otras virtuales (Wallon, 1980).

Una vez que el ejercicio le hace progresar, aparecen nuevos matices, de *motu proprio* o por las circunstancias. Entre éstas últimas, las escaleras, aceras y bordillos le brindan la oportunidad, que no rechaza, de bajar una primera altura de manera activa. Así se producirá el primer salto, adelantando un pie a modo de paso, pero abandonando el peso del cuerpo antes de que el pie adelantado llegue al sustento. Si la exposición a la profundidad excede a la capacidad, el subsiguiente equilibrio se pierde, pero se retoma mediante el contacto con el sustento o el contacto humano. “*El niño renuncia a su independencia y opta por la seguridad de una mano amiga cuando tiene que **bajar las escaleras**, actividad que suele preceder a los primeros intentos de*

saltar. Coge la mano de alguien para mantener el equilibrio y, apoyándose en uno de los pies, baja el escalón y apoya el pie contrario” (Wickstrom, 1990, p. 82). Lanzarse al espacio resulta vertiginoso en la medida en que su elección es autónoma. Se ha vivido antes, pero pasivamente. Supone abandonar el punto de apoyo que garantiza el equilibrio, oponiendo a la atracción de la gravedad la resistencia necesaria y suficiente para el despegue y que en sus primeros intentos se limita a la distancia del paso natural.

*“Cuando el niño es capaz de bajar las escaleras de la mano de un adulto, está muy cerca de dar su **primer salto**. Lo logrará con un aumento de la longitud del paso, una rápida elevación del pie de apoyo y un breve periodo de suspensión, seguido de una caída equilibrada sobre el pie adelantado*” (Wickstrom, 1990, p. 82). Esta necesidad de ayuda adulta inicial es más que evidente en nuestras sesiones. Toma formas que van desde la fusión con la psicomotricista, en sus brazos o en su regazo, hasta negarle la mano y soltarla para iniciar su salto autónomo.

La separación vertical voluntaria progresa gracias al ejercicio de este primer paso-salto. El **paso-salto** enseguida se convierte en salto-paso. Más que bajar, se adelanta; la segunda pierna le sigue más rápidamente, con lo que aparece un impulso tímido e inseguro. *“Al principio, el salto se realiza de manera rígida, con las piernas bastante estiradas y los brazos en posición contraria, pero elevados a los lados para mantener el equilibrio. Como el salto para bajar se realiza con menos cautela y más confianza, el movimiento hacia fuera producido por la rigidez de la pierna de apoyo disminuye y el paso se acorta. Los cambios de forma que acompañan al acortamiento del paso son una elevación más rápida y alta de la pierna de apoyo, que mejora la fase de impulsión, y una mayor elevación de los brazos, con un ligero replegamiento de los hombros para mantener el equilibrio*” (Wickstrom, 1990, p. 82). A la reducción del paso, acompaña la intensificación de la

propulsión. La integración bilateral de ambas extremidades, la dominante y su complementaria, en la tarea compartida de saltar es una realidad; impulsarse las integra en un nuevo nivel de acción, aunque en los primeros intentos una se adelante ligeramente a la otra, promueve e impone su implicación conjunta y simultánea. A partir del salto para bajar se van a producir logros en alturas superiores y nuevos tipos de salto. Los miembros superiores también van a mejorar su coordinación de manera evidente: de adelantar unilateralmente un brazo inmediatamente antes de impulsarse, a utilizarlos como contrapeso o dar significado simbólico a sus movimientos.

Van a saltar para avanzar en horizontal, para bajar en vertical y para avanzar bajando o bajar avanzando, por integración de ambas. Hacia los 28 meses (Bayley, 1935) salta en el suelo con ambos pies, pudiendo permanecer en el mismo espacio, avanzar, girar, etc. Va a propulsarse hacia arriba o hacia delante, pero es la distancia la que la condiciona. La **progresión** vertical ofrece mayor casuística: va a propulsarse hacia adelante o hacia abajo, mientras la profundidad se le impone. Primero, hacia los 24 meses, se produce el salto con un pie adelantado, desde una altura de 30 cm. Hacia los 31 meses, la altura se puede incrementar hasta los 45 cm. (McCaskill y Wellman, 1938). A partir de los 32 meses, según Bayley, y de los 33, según McCaskill y Wellman, comienza el salto con ambos pies desde una altura de 26 y 20 cm. respectivamente. A los 34 meses para McCaskill y Wellman, y a los 37,1 para Bayley, la altura se incrementa a 30 cm. La altura puede incrementarse hasta los 45 cm. para los 37 meses según McCaskill y Wellman. A esta misma edad y según Bayley se produce una nueva integración, salta hacia delante desde una altura de 30 cm. con ambos pies. La bipartición funcional del movimiento también favorece la aparición del salto a la pata coja; se apoyará en su pierna fuerte y la otra doblada acompañará y ayudará en el equilibrio. Saltará a la pata coja indistintamente con ambos pies de 1 a 3 veces seguidas a los 38 meses, y sobre un pie a los 43 (McCaskill y Wellman). Bayley encuentra a

los 41,5 meses el salto por encima de una cuerda a una altura de 5 a 20 cm. con ambos pies. Tras varios intentos favorables, las sucesivas acciones más o menos retenidas o ralentizadas, fluyen mejor; se encadenan en un todo continuo; la impulsión se perfecciona y los brazos se integran activamente en el equilibrio conjunto. Se hacen más cándidas. El desequilibrio frena esta evolución; le hace volver a niveles anteriores, a reencontrarlo. Su frecuencia e intensidad informan sobre los límites que debe imponer a su actividad.

*"Muchas de las habilidades del salto han sido **estudiadas** de modo **aislado** en vez de relacionándolas entre sí, por lo que la dificultad relativa que entraña cada una de ellas se basa, en parte, en datos indicativos más que reales. En la tabla 4.2, aparece una lista de tipos de salto en orden progresivo de dificultad"* (Wickstrom, 1990, p. 82). Son: salto hacia abajo con un pie, cayendo sobre el otro; salto hacia arriba con los dos pies, cayendo sobre ambos; salto hacia abajo con un pie, cayendo sobre ambos; salto hacia abajo con dos pies, cayendo sobre ambos; carrera y salto hacia delante con un pie, cayendo sobre el otro; salto hacia delante con los dos pies, cayendo sobre ambos; salto por encima de un objeto con dos pies, cayendo sobre ambos; salto sobre el mismo pie de modo rítmico. Habría aún muchas más variaciones, en realidad, resultantes diversas de cada nivel funcional correspondiente.

*"El **intervalo** que media entre el logro de los diversos tipos de salto es muy variable, en la medida en que puede ir de un intervalo muy largo a un logro simultáneo. La mejora en la ejecución de un salto aprendido suele demostrarse por la capacidad de aumentar la altura o la distancia del mismo"* (Wickstrom, 1990, p. 83-84). Su pericia le lleva a ampliar la altura potencial de exposición y con ello, aparecen novedades interesantes. Los brazos, tras haber sido indispensables en la propulsión, recuperan cierta autonomía, ocupándose activamente de la dirección del movimiento, al principio bilateral y enseguida unilateral-

mente. Da la mano, no para equilibrarse sino para ampliar las posibilidades de la acción; las agita indistintamente o realiza con ellas gestos socializados.

Tras una intensa fase de ejercicio el **automatismo** es una realidad, se integra funcionalmente en el comportamiento habitual; tras comprobar sus alternativas múltiples, está dispuesto a ser utilizado ante cualquier estímulo que lo solicite. La progresión de la realización tiene como efecto secundario incorporar otros motivos de interés y sus correspondientes acciones, con lo que la frecuencia de la actividad de salto disminuye. No se trata de saltar por saltar, sino de "escapar de" algo o alguien imaginario o de cantar en grupo, para lo que saltar se hace indispensable. El salto se seguirá ejecutando intensamente durante la primera parte de la sesión, pero según avance el año, abandonará antes el espacio sensoriomotor porque la emergencia simbólica le lleva a otras actividades. Enseguida vendrá a la sala con su proyecto, que llevará a cabo según su consistencia entre tanto motivo de interés.

2.2. EL SALTO Y LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

*"Quizá la noción de **verticalidad** como eje estable de las cosas, esté relacionada con la etapa de posición erguida del hombre, cuyo aprendizaje le cuesta tanto esfuerzo. Su equilibrio subjetivo, que es la condición última e indispensable de la acción del niño sobre las cosas se integra, después de todo, en la estructura ortostática que regula no solo la percepción de los objetos, sino también su constitución"* (Wallon, 1984a, p. 154).

La teoría **psicogenética** de Henri Wallon (1879-1962) explica el desarrollo humano atendiendo a su génesis. La maduración del sistema nervioso posee un calendario que se actualiza con relación al medio que toca vivir al sujeto histórico. El medio que nos va a interesar es la práctica psicomotriz, y en ella la actividad de saltar, ya que cobra un protagonismo especial durante el tercer año de vida. De esta vasta teoría rescatamos sólo lo que tiene una relación directa con ella, y perfilamos los conjuntos en los que participa.

Erguir la cabeza desde la horizontal, primera expresión de la verticalidad humana, se va a producir gracias al enquiciamiento de las vértebras cervicales. A partir de este momento son posibles tres movimientos en el espacio: adelante-atrás, giro a izquierda y derecha, y rotación, que inician la maduración del sistema funcional del equilibrio. Los reflejos que están implicados, los cervicales y los laberínticos identificados por Magnus y Kleijn, son relaciones de posición de la cabeza y el resto del cuerpo. Su equilibrio suficiente y las características del medio humano son los responsables últimos de la adopción de la posición de la especie. El tono es resultado de influjos variables de múlti-

ples fuentes, modificable según casos y necesidades; su equilibrio funcional se completa mediante etapas sucesivas y diferenciales entre individuos. El tono y el psiquismo se equilibran mediante las actitudes; los automatismos cuya función postural sea significativa se superponen a la sensibilidad afectiva. Su distribución periférica compromete el progreso a la verticalidad que se puede observar en el conjunto de la primera infancia.

Hacia el año, la aparición de la marcha coincide con la de la **palabra**, lo que supone una progresión geométrica en el comportamiento infantil. Al despliegue de la propia actividad acompaña el de su medio, medio físico y humano a la vez. **Marcha** y palabra van a ser sus correspondientes instrumentos. La primera permite el ejercicio de la distancia física, mediante la asimilación del centro de gravedad del medio humano (Wallon, 1979). El contacto (Wallon, 1985) se hace intencional y se persigue en sus múltiples posibilidades. Aparece lo lejano y se transforma en motivo de conducta. A la distancia horizontal, enseguida se añade la vertical, la altura, que también se ejercita progresivamente y da cuenta de lo que supone la incorporación de esa posición. La aparición de la palabra también tiene que ver con la distancia física, pero su resolución indica otro nivel, el que el medio humano superpone al físico. *"Entre ambos sistemas existen todas las transformaciones evolutivas que separan al hombre del animal. Hablando de los hombres, escribe Marx: "Comienzan a diferenciarse de los animales desde el momento que empiezan a "producir" sus medios de subsistencia, operación que está condicionada por su **organización corporal**". Y Engels declara: "primero el trabajo; a continuación y en combinación con él, el lenguaje: he ahí los dos factores esenciales bajo cuya influencia el cerebro de los monos se ha convertido poco a poco en cerebro humano"* (Wallon, 1980, p. 85). Cuando el objeto de deseo desaparece del campo perceptivo actual, el deseo y la espera comienzan a conjungarse; la sustitución simbólica de la realidad comienza. La desaparición del objeto, la pérdida percibida, se expresa mediante gritos, sonidos

de distinta intensidad, que se calman con palabras que, a su vez, moldean y humanizan a la criatura. Es otro tipo de contacto, tan material como el físico al que se superpone; es el contacto humano, moral, afectivo, imprescindible para la vida física y psíquica. Por otra parte, los primeros pasos y las primeras palabras son acontecimientos especialmente significativos para el entorno adulto de la criatura, a los que atiende con especial interés y proactividad, actitud que va a tener su propio efecto en el desarrollo de ambas.

El aparato funcional del equilibrio está plenamente implicado en la actividad humana, actividad que siempre se desarrolla en el espacio y se ajusta a sus coordenadas horizontal y vertical. El equilibrio se desarrolla orgánica y funcionalmente mediante afinidades y reducciones sucesivas que le dan al conjunto una dirección determinada que concuerda con el equilibrio de la personalidad en formación. Pero cada etapa de esta evolución tiene su coherencia y significación propia. Las situaciones ante las que reacciona son las que responden a sus recursos; siguen el crecimiento y la extensión progresiva de éstos. A cada edad corresponde un tipo de comportamiento y todo comportamiento se ordena alrededor de ciertas actividades fundamentales, cuyas leyes se evidencian mejor cuando todavía están aisladas y son preponderantes, que en las complicaciones ulteriores de la vida psíquica cuyo resultado es el **carácter** (Wallon, 1984a). *"En él vienen a convergir y a fijarse las maneras de actuar, cuya explicación reposa sobre el complejo indisociable que forman las situaciones determinadas y las disposiciones del sujeto. El hecho inicial es el acto de adaptación que los une entre sí"* (Wallon, 1978a, p. 24).

La función de la infancia humana es la realización del **prototipo** de la especie (Wallon, 1985); a las condiciones psicofisiológicas individuales se superponen las psicosociales propias de su medio actual y completan el hecho de adaptación que es la infancia. De esta realización resulta la capacidad de modificar las relaciones con el medio, y a base

de actualizarlas, la manera habitual de actuar y de comportarse, el germen de la persona. El medio humano es una constelación compleja formada tanto por objetos físicos, como por objetos simbólicos y relaciones de pensamiento, que se despliega en el espacio y en el tiempo. La cría humana se desarrolla y madura de acuerdo a su calendario, en esa constelación, en esa envoltura humana de la que recibe sus motivos de conducta. El progreso de ambas condiciones y sus mutuas interacciones dan cuenta de los sucesivos niveles de adaptación implicados.

El **movimiento** es esencialmente desplazamiento en el espacio. Se va a producir de tres formas, a su vez, agentes de evolución psicológica desde la infancia hasta la vejez. Una es pasiva o **exógena**. Depende de fuerzas exteriores, entre las que la gravedad es la más importante y que provoca reacciones secundarias de compensación o de equilibrio, reguladas por un aparato muy arcaico en la serie de los vertebrados que se manifiesta en los reflejos laberínticos del periodo prenatal. Normalmente van a desaparecer, como tales, tras el nacimiento para convertirse en los primeros de una serie que en etapas sucesivas y que a través de la búsqueda de las posturas necesarias y de los puntos de apoyo apropiados, conducirán a cada criatura de la posición de acostada a la posición de sentada, a la de rodillas y, finalmente, a la **posición de pie**, que es la propia del ser humano y que evidentemente ha ejercido una decisiva influencia en los progresos de su comportamiento. La segunda forma de movimiento se debe a los desplazamientos **autógenos** o activos del propio cuerpo en el medio exterior, o de los objetos que se encuentran en ese medio. Se trata de la locomoción y de la prensión. La tercera y última consiste en el desplazamiento de los segmentos corporales o de sus fracciones, unos en relación con otros. Son reacciones posturales **endógenas** que se pueden confundir con las del primer grupo, pero que tienen un carácter más detallado, más diferenciado y hasta podría decirse más psicológico, ya que se exteriorizan como actitudes y mímica.

Estas tres clases de movimientos se implican y condicionan mutuamente; su desarrollo o sus anomalías demuestran sus diferentes combinaciones o regulaciones según el tipo de individuo y su momento evolutivo. La maduración del sistema nervioso y la organización funcional que el movimiento apunta, actualiza el sustrato biológico desde la fase de crecimiento a la de declinación, de la evolución a la involución, pasando por un periodo de madurez, siempre de manera global y conjunta, no aislable y única. Su unidad es más compleja por la diferenciación de las funciones que necesariamente se originan a partir de cada progreso de la especialización y de la unificación en sus órganos correspondientes y puede ser más simple por una limitación o deterioro de ciertas funciones o del sustrato orgánico, que desorganiza la conducta; pero ambas coyunturas siguen formando parte del todo único que es la vida de cada persona (Herran, 2003). Este aparato funcional del movimiento, como el resto de los específicamente humanos, se pone en marcha, desarrolla y declina en función del calendario madurativo de la especie, materializado en cada ser, su medio y la propia capacidad para modificar sus relaciones con él. Es el resultado y el origen de la propia **complejión motriz** (Wallon, 1980).

El órgano del movimiento en todas sus formas es la **musculatura estriada**, en la que se distinguen dos actividades diferentes y complementarias. Una, el encogimiento y alargamiento simultáneo de las miofibrillas que componen el músculo, que encogen o alargan el propio músculo, que se denomina **función clónica**. La otra, la **función tónica**, mantiene en el músculo un cierto nivel de tensión que varía con las condiciones fisiológicas individuales y con las dificultades de la actividad en curso. El tono mantiene la forma que el movimiento ha dado a los músculos cuando éste cede; le acompaña sosteniendo su esfuerzo en función de las resistencias encontradas; y además, puede separarse y transformarse en actitud estable, en inmovilidad. La regulación del tono es compleja, como ponen de manifiesto la relación entre sus

alteraciones y la ubicación de la lesión responsable en el sistema nervioso.

Tras el **nacimiento** los movimientos de los bebés parecen ser simples descargas ineficientes de energía muscular, en las que se mezclan sin combinarse adecuadamente reacciones tónicas y clónicas, espasmos y bruscas interrupciones de gestos sin coordinación; son automatismos sin utilidad en el momento en el que se producen. Mientras duermen, de la actividad motriz sólo subsisten **reflejos** elementales de origen propioceptivo, interoceptivo, sensorial e incluso psíquico. La criatura humana para adaptarse a la vida extrauterina cuenta con capacidades que podemos agrupar en dos bloques: las **funciones vegetativas** y las **reacciones motrices**. Entre las primeras, la respiración, desde el primer reflejo respiratorio, es en el curso de toda la existencia, el revelador fisiológico más sensible de la actividad psíquica. Es la única función vegetativa que ha logrado superponer a su regulación automática una voluntaria: la palabra, su arranque y modulación, por donde, además de la vida orgánica, une la vida afectiva a la actividad mental. La nutrición precisa de ciertos reflejos, exacta succión y precisión de las contracciones musculares que presuponen una sutileza acorde con la sensibilidad. La coordinación sensoriomotriz, condición de ubicación perceptiva que se realiza en la boca, es el instrumento de las primeras indagaciones sobre los objetos exteriores. La sensibilidad orgánica recorre el ciclo de impresiones: necesidad, plenitud, reflejos gástricos, de la que el comportamiento no es más que un reflejo o expresión en tono neurovegetativo. A continuación, y en relación a la eliminación, los esfuerzos relacionados con el control de esfínteres, en tanto que control de sí y respuesta a imperativo ajeno, puede marcarle profundamente al asociarse a partir de sus primeros ejercicios a actitudes mentales diversas.

Entre las **reacciones motrices** encontramos las reacciones reflejas que progresan desde el estornudo, con punto de arranque nasal y

con frecuencia coetáneo al nacimiento; la tos, más tardía y arranque respiratorio; el hipo, contracción del diafragma con punto de arranque gástrico; la regurgitación; el bostezo, de origen articular y no respiratorio, y que también repercute en el tono neurovegetativo; el sobresalto, de punto de arranque auricular y que implica la sensibilidad a las sacudidas y reacciones de tono que de ella dependen. *"Los efectos musculares del **sobresalto** son de tipo muy arcaico, sólo afectan al tronco y consisten en una simple descarga de tono, tal como también se produce, a veces cuando el sueño libera súbitamente los centros de tono de su dependencia respecto al aparato psicomotor"* (Wallon, 1985, p. 99). Las reacciones **oculares** son inicialmente reacciones reflejas relacionadas con la impresión de bienestar o malestar que todavía no están lo suficientemente coordinadas como para hacer posible la exploración visual, sin la que no hay percepción. La actividad muscular tampoco tiene aún objetivo exterior, toda vez que la actividad clónica no se ha desprendido de la tónica. Encontramos hiperextensión de la cabeza y del tronco o arco de círculo vuelto hacia atrás en la actitud iracunda; más adelante, esbozos de reflejos cervicales y laberínticos, debido al enquiciamiento de las primeras vértebras cervicales unas sobre otras o al desplazamiento de la cabeza en uno de los planos que corresponden a las direcciones de los canales semicirculares. Sus movimientos sólo pueden ser, de momento, actitudes en circuito cerrado. Las funciones vegetativas se han hecho autónomas del organismo materno, pero sólo se abrirán al mundo exterior a partir del vínculo que le une a él: la lactancia y lo que ésta pone en juego.

La **boca** se convierte en el punto de nexo con el entorno, de apoyo y equilibrio en él, sede de la primera relación extrauterina activada por la respiración y la nutrición. Conformaría el primer espacio, el espacio bucal de Stern, la zona de mayor sensibilidad orgánica que le permite la apertura a los objetos y a su percepción, dando inicio al proceso de toma de posición ante lo real (Wallon, 1984a). La construcción del espacio corre paralela a las fases por las que discurre el desarrollo infan-

til y es fruto de una relación de filiación-oposición o doble proyección entre la criatura, que pone su parte orgánica y madurativa en cada momento, y el entorno humano, que pone sus ritmos, sus distancias, frecuencias, etc., en relación con los contenidos materiales de la realidad que les corresponde manejar. La aproximación desde el punto de apoyo bucal a otro u otros próximos es un complejo proceso, cuya condición necesaria es un equilibrio suficiente, la mayor de las veces acompañado de una actitud de apertura que proviene de los reflejos de orientación e investigación.

En torno a los seis meses la **posición sentada** augura la posición vertical humana y su equilibrio. Necesariamente entran en juego otros sistemas de actividad: el intercambio de emociones con el ambiente y los movimientos regulados por las incitaciones que proceden de la corteza cerebral. El haz que transmite esas emociones a los centros del mesencéfalo y de la médula acaba entonces de mielinizarse. La agitación suscitada por las necesidades o por los estados de bienestar o malestar es una señal para el entorno que provoca una intervención en su favor. La vinculación se especifica según las exigencias de la criatura y las circunstancias y los gestos útiles, que son gestos de expresión, ya que le procuran lo que se supone indispensable. Son un modo de expresión afectivo, cuyos matices pueden corresponder a toda la gama de emociones y a través de ellas a situaciones variadas, de las que se va haciendo consciente de manera confusa y global, pero vehemente.

El gesto toma su forma de la **actitud** que lo origina y sustenta. La actitud es el acto que realizar en potencia y, en esa medida, es preludio de conciencia, intención o vacilación, con todas las tensiones, relajamientos y alternativas musculares que pueden acompañar. Por ello es, para los demás, una advertencia y, para cada cual, un medio de identificarse con una situación, de captar mejor su sentido y también, secundariamente, de captar en los demás, por mimetismo, el reflejo de la situación producida por su presencia. La variedad de actitudes es

inmensa: de observación, de reflexión, emocionales, etc., y todas nos van a interesar, ya que pertenecen a la vida cotidiana y nos unen a un mismo estado de conciencia colectiva, estableciendo vínculos de comunidad y relaciones recíprocas en todo el conjunto. *"Distinta de los movimientos efectuados en el espacio, la actitud es conformación del cuerpo o de la fisonomía, y ha convertido la emoción en expresión, injertando así lo social en lo orgánico"* (Wallon, 1980, p. 109).

La agitación, de intensidad diversa, consiste en movimientos alternos o simultáneos que corresponden al desencadenamiento de automatismos (Wallon, 1985) sin causa exterior y que se desplazan mediante contracciones bruscas no apoyadas por músculos, mediante simples variaciones espasmódicas de actitudes. Los músculos del tronco, en los que domina la actividad tónica, son los que poseen las contracciones mejor coordinadas y que sirven para los primeros desplazamientos y cambios de posición de los que va a ser capaz la criatura. De igual manera, biológicamente carece de medios de acción sobre las cosas (Wallon, 1980) hasta que tras el primer año de vida comienza a desplazarse verticalmente o manipula los objetos correctamente, tras largas etapas de ejercicios, cuya sucesión viene regulada por la maduración progresiva de los centros nerviosos responsables. A diferencia del resto de los animales, la vida humana se abre a través de las **relaciones de sociabilidad** (Wallon, 1985), adquiriendo éstas mayor importancia que las relaciones con el mundo físico. Algunos movimientos responden directamente a los mecanismos de su vida vegetativa y otros se originan en los órganos que servirán para la vida de relación, aunque ahora dependan más de impresiones orgánicas de bienestar o malestar, que de la disposición a objetos exteriores.

Las relaciones de sociabilidad en este momento no pueden ser otras que las **emociones** (Wallon, 1985; Ajuriaguerra, 1984), que se ubican sobre la oposición placer-displacer y la concretan. Se trata de otra forma de actividad, que se identifica con la acción, con el exterior,

sin ser un automatismo de objetivo exterior y que deja un papel subsidiario o perturbador a las reacciones viscerales o tónicas. Su origen y mecanismo fisiológico así lo confirma. La emoción surge a partir de la denominada emoción primitiva, del cosquilleo no epidérmico, que se obtiene por fricción profunda de las regiones ricas en aponeurosis y en inserciones musculares, tales como las partes laterales del tórax. Es una sensibilidad orgánica que depende de los órganos de movimiento, pero de los de la propioceptividad, cuyos efectos se extienden y amplifican de manera difusa, en lugar de adaptarse con precisión creciente al origen de la excitación, como en el caso de la sensibilidad exteroceptiva. Genera espasmos que producen contorsiones y sobresaltos que se van incrementando, hasta provocar sacudidas de risa forzada o en dirección contraria, convulsiones de sollozos con lágrimas; son los dos polos de la vida afectiva, la alegría y el sufrimiento. La amplificación de las reacciones se explica por la estrecha reciprocidad entre la sensibilidad orgánica y la actividad tónica, ya que el espasmo añade su propia excitación a la excitación origen y se acumula en forma de tono, que no se prodiga en gestos o actos, sino que tras invadir todo el aparato motor y rebasar su capacidad, debe descargarse y se hace en forma de risa si alcanza a apurar el tono en exceso. Si la excitación toxígena persiste, se propaga desde los músculos del esqueleto a los de las vísceras, y aparecen los sollozos, que originariamente no son más que una crisis saludable que restituye su flexibilidad a las funciones y a sus miembros.

"Todas las emociones: placer, alegría, cólera, angustia, miedo, timidez, pueden ser reducidas al modo de formarse, consumirse o conservarse en tono" (Wallon, 1985, p. 113). El **placer** nace de las caricias y consiste en la liquidación de espasmos aparentes o íntimos, pudiendo ser su incentivo posterior sensorial o moral (Wallon, 1980). La excesiva facilidad acarrea insipidez que al diferirse se agudiza llegando a convertir en sufrimiento, confundándose con él en alguna medida. La **alegría** es el resultado de un equilibrio exacto de la acción recíproca

entre tono y movimiento, que se puede establecer a diferentes niveles entre dos polos opuestos: pasivo, armonía entre la carencia de impulso y la reducción de la actividad; frenético, competición entre la intensidad de la gesticulación y de la excitación íntima que consume, pero que al mismo tiempo renueva. Las sensaciones del aparato muscular y articular o la excitación del **movimiento** pueden ser estimulantes placenteros en sí mismos. La **cólera** surge cuando la excitación excede a las posibilidades de liquidación. Su origen más frecuente son las relaciones con el entorno personal, que además de originarla, obstaculiza su consumación. Puede tratarse de la personalidad del antagonista que impide la reacción adecuada, del encarnizamiento del adversario o de que la situación excede por vasta o compleja a la propia capacidad. Los itinerarios por los que discurre a continuación son diversos: puede resolverse explayándose en movimientos agresivos contra personas u objetos; desencadenar automatismos de lucha, al eliminarse las manifestaciones y la conciencia de la emoción propiamente dicha; o en caso de que éstas persistan, la emoción gana al automatismo, lo que añade actitudes de exaltación dramática; puede generalizar la contracción y dar lugar a las cóleras blancas en las que se frota la cara con fuerza, dirige golpes contra sí, etc. Cuando es de esta última manera, el factor angustia se sobrepone a la agresividad y a la dramatización. La **angustia**, como el sufrimiento, es lo opuesto al placer. Si un espasmo se resuelve, causa placer, si dura, produce sufrimiento. La angustia es una desazón íntima que gradualmente conduce a una indiferencia o insensibilidad a las influencias del ambiente, perteneciente a la vida de relación. Su forma más atenuada es el aburrimiento. Más acentuada, comporta una especie de anestesia moral o psíquica, a la que asocia remordimientos e inquietudes, que se incrementan con la pretensión de eludir la insensibilidad, pudiendo llegar incluso al dolor extremo para provocar una caída de tono. La descarga sexual puede ayudar a la resolución del tono ansioso.

El **miedo** entronca con la angustia al orientarse al futuro y convertirse en aprensión ante la incertidumbre, por lo que desarrolla la hipertonía. Toda expectativa va acompañada de un estado de tensión tónica que da lugar a la angustia, pero que puede resolverse en espasmos de placer, orgasmo y excitación. De ella depende el placer, por lo tanto, y sólo se dará cuando el acontecimiento guarde proporción con la expectativa. Se ve claramente cuando juegan el miedo en la primera infancia. Lo conocido, con una ligera alteración asusta, mientras lo desconocido puede generar curiosidad. Que sea lo uno o lo otro también se va a relacionar íntimamente con el devenir del reflejo de orientación e investigación. Más adelante, para evitar la decepción inevitable en relación a los objetos, exige a sus compañeros de juego que actúen de una forma estrictamente determinada, estableciendo así las primeras reglas de los juegos. Todas las personas participantes las asumen activa o pasivamente y en breve transformarán en juegos de reglas y seguirán evolucionando. La expectativa entraña una actitud, que puede convertirse en obsesión o fobia. Puede haber circunstancias imprevistas que desbaratan la expectativa y la actitud, dando lugar a la sorpresa, que pueden estimular o desencadenar mecanismos útiles, como la huida, ante lo que la conciencia y las manifestaciones del miedo se desvanecen. Si es el miedo el que se sobrepone al automatismo, los movimientos se alteran, pero no por hipertonía como en el caso de la cólera y la angustia, sino por hipotonía, por lo que el miedo se traduce en desarreglo de las funciones posturales. Es el efecto de situaciones únicas y ambiguas contra las que momentáneamente es imposible reaccionar con una actitud oportuna. Es la novedad en algo conocido lo que atemoriza a la criatura: la actitud habitual, evocada y reprimida a un tiempo, le deja en desequilibrio, sin punto de apoyo. En todos los ámbitos de la actividad, el miedo está vinculado a la impotencia de tomar posición y recuperar el equilibrio, ya que su causa primitiva es la desaparición de puntos de apoyo sin los que resulta imposible estabilizarse en el espacio mediante las actitudes apropiadas. La **timidez** tiene afinidades con el miedo, al compartir la incertidumbre sobre la acti-

tud a adoptar, la inseguridad del movimiento o los desórdenes de las funciones de la postura. Sus motivos, en cambio, son muy diferentes, son fundamentalmente psicológicos. Es el miedo relativo a su propio "yo" frente a las y los demás, por lo que se halla en relación inmediata con las relaciones de prestancia, unida a sus vacilaciones o a su derribamiento.

La emoción tiende a la **representación** a causa de las actitudes y simulacros que pone en juego. El **tono** se ha diferenciado del movimiento y se ha opuesto a él en forma de actitud activa; se diversifica en función del equilibrio dinámico de sus centros reguladores con arreglo a las necesidades del movimiento y de la acción. *"Alternativamente o simultáneamente asegura, con el equilibrio del cuerpo en cada una de sus partes, el punto de apoyo necesario para la ejecución de cada movimiento; mantiene su progresión, etapa tras etapa, mediante la actitud adecuada; dosifica su resistencia a los obstáculos; prepara su impulso para el momento propicio: como en el caso del animal al acecho o del corredor que espera la señal de salida"* (Wallon, 1985, p. 120). La actividad resultante es, hacia dentro, una configuración plástica del aparato psicomotor propiciada por situaciones exteriores, punto de arranque de la actividad representativa por necesidad de tomar posición frente a lo real; y hacia fuera, pero dentro del grupo, una configuración plástica del conjunto, que tiene capacidad de cohesión de reacciones, actitudes o sentimientos grupales, que explican comportamientos propios de pueblos primitivos, aglomeraciones o situaciones asistemáticas.

La **dinámica** de las reacciones **emocionales** se transforma por eficacia. En la medida en que se separa de la representación de la actitud, que surge del tono, avanza la actividad intelectual. Los reflejos de orientación y de investigación tienen ahora forma de actitud. Son actitudes de observación de la realidad; a partir de las que se instalan las siguientes: las de reflexión, las responsables del pensamiento. La rela-

ción entre automatismo y actividad intelectual es también de filiación y oposición (Wallon 1985). Por eso, si la emoción se representa se mitiga o, incluso, desaparece. Así se inicia la actividad sensoriomotriz. Se establece una mayor ligazón entre el movimiento y sus consecuencias sensibles, a pesar del carácter subjetivo y afectivo anterior, por el reconocimiento minucioso de los datos sensoriales al que se entrega y que, a su vez, hacen más precisa y discriminativa la percepción. Las estimulaciones se discriminan; aparecen las causadas por objetos exteriores tras la puesta en marcha de las reacciones circulares, en las que el efecto procedente de un movimiento provoca su reproducción, aún siendo inicialmente fortuito, como si tratase de verificar sus relaciones y modificaciones mutuas. La percepción avanza en las dos direcciones ya establecidas: la actitudinal, a su vez más o menos abierta a la actividad del momento, muy parecida a una necesidad que se despierta; y su contenido, todavía por determinar y dominar.

Por eso hay criaturas cuyos comienzos sensoriomotores son explosivos (Wallon, 1980); en todas, en diferentes intensidades encontramos el reflejo de orientación y de investigación, más ordenado y cohesionado que en los monos de Pavlov. Gracias a su desarrollo en tono y actitud, la **actividad sensoriomotriz** va a pasar por diferentes niveles. El primero, el más subjetivo, comienza el día en que por un movimiento fortuito de la mano, ésta entra en el campo visual y retiene la mirada, que sigue atentamente sus desplazamientos y detenciones. En cuanto es la mirada la que dirige la mano, lo hace hacia los objetos de su entorno. Son gestos apetitivos, de júbilo o impaciencia, que todavía no son gestos de prensión; poco diferenciados, que se observan mientras se acercan al objeto con las dos manos a la vez, globalmente y lo coge sin precisión, casi por casualidad. Hacia los diez meses se inicia la prensión del objeto; los actos de prensión se convierten en palpaciones más o menos estructurales y terminan siendo una manipulación en la que la actividad de cada mano es complementaria de la de la otra. Ya no es exactamente simétrica o similar. "*Esta bipartición diferencial del*

movimiento parece tener una gran importancia en la evolución psicomotriz, ya que a partir de este momento podrá realizar acciones combinadas en las que cada mano desempeña su papel; una lleva la iniciativa y la otra es su auxiliar” (Wallon, 1985, p. 131). El avance de este momento promueve una nueva etapa en la construcción del espacio. Puede acceder al espacio próximo, el que está a la longitud de su brazo, y al que presta su atención, que se organiza coordinando la mano y la mirada.

El **movimiento**, en su oposición influencia subjetiva-percepción de objetos exteriores, va a pasar de ser soporte de la acción motriz, a serlo de la emocional, o de la representacional, pero, al principio, de manera poco consistente y fácilmente desfalleciente. El punto de apoyo o equilibrio emocional propio de la fase anterior se convierte en punto de partida, equilibrio inicial de los inmediatos potenciales en y con el entorno, ahora ampliado por el físico y su relación con él. Si el mundo emocional abarca desde el placer al displacer, y el mundo sensoriomotriz le sigue, no sólo se apuntala en él y desarrolla nuevas posturas y nuevos equilibrios, sino que, además, alimenta la actitud ante la vida, perfilando sus márgenes. *“Ahora (el movimiento) va a convertirse en el acompañante de representaciones mentales, a las que va a servir de soporte dinámico o descriptivo; va a constituir un medio de imponerlas a la conciencia dominada completamente aún por las impresiones del momento y más o menos cerrada al juego de las asociaciones”* (Wallon, 1985, p. 131). Gracias a la marcha mide por sí misma las distancias, varía las direcciones, cambia entornos y establece una continuidad entre ellos. El **espacio** adquiere una realidad independiente de los objetos que lo pueblan, convirtiéndose así en el espacio locomotor, el espacio de más allá de los propios objetos. Se transformará en espacio mental o psicomotor en función de la eficacia del emergente manejo de lo simbólico (Herran, 2003).

La **imitación** también se enraíza entre dos términos contrarios: fusión, enajenación de sí en la cosa o "participación" en el objeto, y desdoblamiento del acto que debe ejecutarse según el modelo. Se confunde por su sensibilidad con todo su ambiente, con el que se une, por lo que empieza a vivir y a experimentar su vida, amalgama de la que deberá extraer lo que le será necesario atribuirse para tomar conciencia de sí y para oponerle a lo que simultáneamente se le presenta como perteneciente a lo que no es suyo. Necesariamente dejará en las cosas un residuo de sus impresiones subjetivas, haciéndolas así existir a su imagen, la que sea. *"En un segundo tiempo, en cierta forma inverso al primero, el niño retomarí­a la imagen que ha puesto en las cosas para realizarlas mejor en sí mismo, utilizando sus movimientos, sus actitudes, su propio cuerpo como símbolos capaces de darles como una especie de presencia efectiva. Ayudándose con objetos cualesquiera, con un palo que entre sus piernas figura ser un caballo, un gorro de papel sobre su cabeza, juega el general. Se imagina ser una locomotora por los gestos mecánicos de sus brazos, sus piernas, sus aspiraciones sonoras y ritmadas. Así la imitación sería la consecuencia de una imagen subjetiva que habría dado una vuelta por la cosa imitada y habría sacado de allí sus elementos plásticos"* (Wallon, 1980, p. 133).

La criatura pone su ser en los otros o, en sentido inverso, el ser de los demás en sí, lo que genera automáticas actitudes y gestos que responden a los sentimientos, siempre que la oposición no los inhiban. Es un automatismo. El hecho primitivo es el movimiento ligado a la intuición íntima. Es una presencia efectiva y afectiva a la vez. Además, el objeto de la imitación es la realidad en su conjunto: los seres vivos, las cosas inanimadas y sus relaciones. La **fusión** con el objeto permite que todo lo que puede experimentarse o ser realizado, parezca simbolizarse con él, de manera que las realizaciones motrices son las que es susceptible de dirigir, materializadas en gestos de acompañamiento o de enderezamiento de lo que le rodea. La observación es justa en las reacciones inmediatas y el excedente de actitud es el de una acomoda-

ción perceptiva que acapara todo el organismo y modula el tono. El movimiento y la imagen se unen en él, en la actitud y en la postura, de las que la percepción también puede acompañarse. La aparición de la **inmovilidad** permite la integración de ambos, movimiento e imagen en un estado combinado de sensibilidad y de movimiento en forma de actitud de doble carácter: *“Es un estado combinado de sensibilidad y de movimiento bajo forma de actitud, a la cual corresponde precisamente el doble carácter de ser simultánea o alternativamente preparación para el acto y la espera, pre-movimiento y pre-percepción. Tan pronto es una fase, tan pronto otra la que puede determinarla. Cuando el animal se lanza sobre su presa, la excitación vuelve al medio para modificarlo por un proceso centrífugo, conforme a las necesidades o designios del sujeto. Cuando se producen gestos de acompañamiento o de enderezamiento, la acción ha llegado a ser simple participación; el drama queda confinado al dominio de las actitudes y el sujeto no es más que un simple asistente, pero el movimiento está siempre listo a surgir, a poco que haya discordancia entre el gesto real, cuya iniciativa y ejecución son por así decir delegadas a otras, y las actitudes con que el sujeto las acentúa y acompaña. Por último, todo movimiento aparente puede ser aplazado, pero la actividad postural está lejos de extinguirse y es de ella de la que podrá salir la imitación”* (Wallon, 1980, p. 135).

Esta **actividad postural** (Wallon, 1980) es el sustento del diálogo tónico; es un estado de impregnación perceptivomotriz previa a la reproducción; es un proceso de ajustamiento de los gestos de una necesidad latente que se origina en las múltiples impresiones originarias, ahora fundidas en la percepción y que estimula un esbozo confirmado y rectificado sin cesar. Su resultante es única. Es un **poder** concreto y latente, que sólo la reproducción del acto revela, pero que todavía no es representación. Es el afecto quien acompaña y endereza en forma de actitud más o menos dominante lo que ahora origina un nuevo momento de la actividad sensoriomotriz. Su evolución a actividad pre-

simbólica precisa de la mediación del simulacro, de jugar “como si”. *“En el animal se esboza lo que se desarrollará ampliamente en el niño durante el juego: el **simulacro**, es decir un acto sin objeto real, pero a la imagen de un acto verdadero. El niño se entrega al juego total y seriamente, sin ignorar las ficciones. Por el contrario, más bien ampliará el margen de estas. Los juguetes que más le gustan no son los que más se parecen a los objetos reales, sino los que limitan su fantasía, su voluntad de invención y de creación, proporcionalmente. Son los juguetes que obtienen su significado a partir de su propia efectividad”* (Wallon, 1984a, p. 136-137).

El aprendizaje de **movimientos imitados** supone conexiones y un tipo de organización, propias de un plano psicomotor superior al de las adquisiciones sensoriomotrices de la reacción circular. Son automatismos más complejos. *“Sólo llegan a ser posibles después de una fase alternada de participación sensorio-postural con otros, y de elaboración postural y gestual. Así toma significación concreta el rodeo por otros de la reacción imitada que Groos había intuido. La actividad le da una orientación nueva. En lugar de volverse únicamente hacia el mundo exterior para modificar sus relaciones, se convierte en modificadora del sujeto mismo, cuyas reacciones no son ya solamente modeladas por las necesidades del medio, sino también según modelos exteriores. La conversión que se opera es la de la actividad inmediatamente utilitaria hacia la actividad especulativa.”* (Wallon, 1980, p. 136). La imitación sobreviene al año y medio, tras reacciones y gestos convencionales respuesta a una señal habitual obtenidos mediante un gesto de pasividad o imitando alguno de los gestos espontáneos de la criatura.

*“Hacia la misma época se observan los **gestos de acompañamiento**, con frecuencia rimados, frente a un objeto balanceado o de un movimiento alternativo cualquiera. Un poco más tarde, hacia los 9 meses, comienzan las manifestaciones de ecocinesia (...) es preciso alcanzar la edad de 22 meses para ver al niño reproducir los movi-*

*mientos de elevar los brazos extendidos a la altura de la espalda, lateralmente o adelante –estando en esta posición, llevar los antebrazos verticalmente o llevar las manos a la espalda- elevar la pierna, con la rodilla flexionada o extendida –inclinarse hacia delante, atrás, de costado- flexionar las piernas con las manos en las caderas- llevar la cabeza adelante, luego atrás, a la derecha, luego a la izquierda. Todos estos ejercicios ejecutados de primera intención o después de algunos ensayos, suponen un “**esquema corporal**” ya muy complejo y destacado. A esta edad, en efecto, los juegos sensoriomotores del niño lo han inducido a establecer las conexiones más extensas y variadas entre sus campos sensoriales o exteroceptivos y posturales o propioceptivos. Son estas conexiones activas, es decir, que no se limitan a la adición de relaciones simplemente yuxtapuestas, sino que son el resultado de cambiantes investigaciones y comportan por consiguiente un cierto grado de previsión o deducción. Así se explica la parte de intuición o invención que puede suponer el logro de estas imitaciones nuevas. Más o menos a la misma edad el niño quería saltar viendo a su hermano, pero quedaba en la posición de partida. (...) En posesión ahora de su cuerpo y de sus movimientos se complace en hacer de ellos el instrumento de lo que ve realizar en torno suyo” (Wallon, 1980, p. 137).*

Hacia los tres años comienza la **imitación fantástica**, otra forma de imitación que coincide en el tiempo con la crisis de personalidad, que anuncia la necesidad de afirmarse. Se va interesando en las demás personas y lo manifiesta imitándolas, es decir, tratando de conocerlas mejor e intentando despojarles de sus ventajas. “*La imitación, al integrarse al comportamiento, recibe su sello y no es más que uno de sus medios. Así, a partir de los 6 años se torna razonada y reflexiva. Los intereses diferidos sustituyen gradualmente a los intereses inmediatos. El niño imita para llamar la atención, bien para obtener una recompensa, o un favor de afecto. La imitación se convierte en una demostración, más que en una reacción inmediata de simpatía*” (Wa-

llon, 1980, p. 137). Desde la fusión con la situación o el objeto y por mediación de sus constelaciones perceptivo-motrices o de su plasticidad perceptivo-postural, llega a dar al movimiento un equivalente compuesto de imágenes, símbolos, proposiciones; partes articuladas en el tiempo y gradualmente mejor descomponibles en sus elementos individuales. La imitación nos muestra el desdoblamiento entre su participación en el modelo, sus formas y condiciones, y la copia que termina por oponerle a partir de las formas que el modelo ofrece en su participación, y que al prolongarse en el tiempo dan forma a su historia particular dentro de la historia de su grupo. Imita eligiendo entre lo que hay en su espacio próximo y lo que trae de su espacio cultural. Hay ciertas imitaciones que se le imponen más. El deseo total de participación efectiva del objeto se opone al deseo de separación del objeto y participación efectiva del sujeto, como asimilación más íntima, pudiendo mantenerse frente a frente, estimularse, eclipsarse mutuamente o sucederse una a otra. Su expresión material toma muy diferentes formas: la envidia, la prepotencia, la manía, etc.

También imita la **palabra** (Wallon, 1985). A partir de los primeros balbuceos, ecos y ejercicios fonatorios, llega a quedarse con los sonidos de su entorno, pero que no comienza imitando. La función del lenguaje se inicia gracias al nexo-tránsito de las series sensitiva y motriz mediante el que las contracciones producen el sonido y al sonido responden automáticamente las contracciones. Este tránsito le sirve para preparar todo su material fonético potencial. A partir de las impresiones cinestésicas y auditivas que percibe aparece la ecolalia. Los sonidos proferidos por su entorno repercuten uno a uno en su aparato motor, y sólo parece que entonces es cuando identifica los sonidos. Interrumpen su producción y el final de la audición resuena, tras lo que la imitación comienza. Se suceden indistintamente la ecolalia y la imitación hasta fundirse y permitir la disociación fonética, su sucesión en el tiempo, tras la que culmina la integración de su actividad vocal en la función del lenguaje. Tras empezar con sonidos guturales, resultantes

de las contracciones más globales de la musculatura bucal y los que más roen la mucosa, aparecen los sonidos dentales, coincidiendo con la aparición de los dientes y provocados por la irritación de las encías. Su modulación progresiva se produce bajo la orientación que les da el oído, hasta que las sensaciones musculares operen en sordina, limitándose a subrayar intermitentemente sus esfuerzos o las dificultades que se impone.

“La dificultad en el niño consiste visiblemente en ordenar entre sí las sílabas de la palabra que correspondan a lo que tiene en la mente y al comienzo sólo dispone de palabras bisílabas en las que la misma sílaba se repite. Consiste también en encadenar entre sí las palabras necesarias para enunciar los términos de su pensamiento, sólo dispone de la palabra-frase. Consiste, en definitiva, en señalar cómo se articulan entre sí las circunstancias a las que se refiere, y no sabe subordinar las proposiciones unas a otras mediante conjunciones. Siguiendo un recorrido inverso, el afásico pierde el uso de la sintaxis y de la construcción verbal. La palabra es, pues, ese instrumento discursivo que aún no ha hecho eclosión en el niño y que en el afásico se ha marchitado. Sólo la descomposición del contenido mental en proposiciones estabilizadas por el lenguaje puede lograr que el individuo aprenda a distinguir una realidad distinta de su actividad y de su sensibilidad” (Wallon, 1985, p. 164). La **función del lenguaje** puede establecerse a partir del encuentro entre la capacidad material y las realizaciones lingüísticas que el entorno recrea. La repetición se anuncia como disociación de uno, lo mismo separado en el tiempo, y que al volver establece un ritmo, una expectativa y una actitud. La inmovilidad es condición de modulación. Va a combinar nuevas síncopas fonatorias hasta sus combinaciones bisílabas, palabras e ideas en un sin fin de alternativas en el umbral humano en el que se cría.

El desdoblamiento generalizado aviva la crisis del **personalismo** ya anunciada (Wallon, 1984b). Su eficacia con los objetos, otros suje-

tos, lenguaje y espacio incluidos, parece precisar otro nivel en la separación. Su comportamiento deja de regularse por una especie de participación afectiva con las personas de su entorno y comienza a disociarse de las diferentes situaciones en las que le coloca su relación con los demás. Sólo lo puede hacer en la medida en que comienza a distinguir entre lo que hay de complementario y de opuesto en las situaciones. Se complace en discernir lo que hay de bipolar en la situación activamente, pero ahora para sí misma y orientarse con mayor eficacia, por lo tanto más autónomamente en su siguiente entorno: el físico en dirección a los símbolos que van sustituyendo el real en el pensamiento. Por eso alterna en sus juegos la acción y la pasividad, dar y recibir, esconderse a los ojos ajenos y verlos esconderse, parar una pelota y lanzarla, etc. y así, cerrando la vuelta con su realidad, ha aprendido el papel de la compañera o compañero de juego en sí y en los demás. *“No se conoce sino en relación a lo que P. Janet ha llamado el socius. Y este dualismo va a persistir, sin duda toda la vida. Porque siempre se concibe simultáneamente un acto en su forma centrífuga y centrípeta. Toda intención implica un sujeto y un objeto. Pero el adulto sabe establecer entre ambos la subordinación que corresponde a su propio punto de vista. Por el contrario, el niño no sabe integrarlos. Flota entre el efecto y el acto sin tomar deliberadamente su puesto de paciente o de agente. De tal manera que se encuentra con frecuencia en una postura ambigua y como diseminado a través de las situaciones que le vienen impuestas.* (Wallon, 1984b, p. 229).

Hacia los tres años la necesidad de afirmarse, de imponer su punto de vista personal, surge con una especie de intemperancia personal. Su función se despierta bruscamente y se manifiesta en su doble sentido: se enfrenta a un combate con el objetivo de hacer triunfar su capricho o su oposición. Ambas posibilidades, el sí, o en su ausencia, el no. La **alternativa**. Necesita proyectar su deseo a una distancia mayor, la que somos las personas de ese entorno, plagado además de objetos, que en cuanto son objetos deseados por aquellas se convier-

ten en triunfos potenciales. *“El ejercicio de este dominio sobre los otros es más o menos incontinente y más o menos duradero en función de los niños y también del medio en que se desarrollan. Las circunstancias pueden convertirlo en un defecto persistente. Pero en sus comienzos constituye un momento de la evolución psíquica que señala el necesario despegarse del niño respecto de los demás, el fin de la impregnación que sufría su conducta y que le hacía sin duda experimentar las diversas alternativas de la acción y de las situaciones, pero oponiéndose a la construcción de su propia personalidad. Si se produce de manera demasiado precoz o demasiado exclusiva, este dominio sobre los demás puede provocar en el niño insensibilidad por lo que se refiere a las repercusiones de su propia actividad en los otros. Pero si sus manifestaciones son demasiado endebles puede darse una maleabilidad mental y una inconsistencia en la conducta que se deben a la impotencia en que se encuentra el niño para experimentar, adoptar o proseguir cualquier cosa si no es bajo la influencia de otro. Es cierto que las experiencias deben permitirle extender sus temas de actividad o de sensibilidad y su poder de autodeterminación no se han acabado, pero van a proseguirse en otro plano”* (Wallon, 1984b, p. 230). Los intereses y sus intensidades se combinan en adelante en curiosidad, interés, apertura, etc., que a su vez conforman preferencias o tenacidad.

Hacia los cuatro años, en la edad **“de la gracia”**, los gestos, durante un cierto tiempo, adquieren una especie de elegancia que parece ser fin en sí misma, con origen en las propias pulsiones y que expresan su autenticidad. Necesariamente algunos de ellos evolucionan hacia la elegancia en la destreza, que se burla de las dificultades artificiales, prolongándose sobre la elegancia natural. Se trata de una nueva oposición: la habilidad de los movimientos propios del cuerpo y la de la actividad objetiva y creadora. La quietud-inquietud nos informa de su equilibrio y de la dirección e intensidad de su potencialidad. *“Ambas habilidades parecen variar frecuentemente en dirección inversa, de tal*

manera que una de ellas sería la destreza total, equilibrada, eurítmica y flexible del deportista, mientras que la otra sería el virtuosismo de adaptación a actos más o menos especializados propio del artesano. Ambas resultarían en régimen motor, dependientes de los centros que regulan los automatismos y que se encuentran situados en la llamada región subcortical del cerebro la primera y la otra en los centros que ponen al movimiento en relación con nuestros sistemas de representación, con las imágenes que tenemos de las cosas, cuya sede es la corteza cerebral. En el parvulario, la segunda se desarrolla a expensas de la primera. Siendo posterior la evolución de las funciones corticales a la de las funciones subcorticales, se trataría de un hecho de maduración cuya consecuencia sería la aptitud del niño para convertirse en un ser mañoso, para exteriorizar su actividad en la confección de pequeños objetos. Pero parece que la edad de la gracia no aparece sólo por razones motrices. Freud habla de un avance de la libido hacia los cuatro o cinco años, que se traduce en una especie de adolescencia anticipada. Este avance de la libido resulta después reprimido, censurado por la coacción social y la necesidad de plegarse a ella. Lo que parece evidente es que después de haber tomado posesión negativamente oponiéndola a los demás, el niño pasa por un periodo en el que busca satisfacciones más positivas, en el que ejercita sus atractivos para llamar la atención u obtener la aprobación de los demás, en el que se considera a si mismo en función de la aprobación o la admiración que cree poder suscitar. Del mismo modo que en la adolescencia, esa necesidad de captar las miradas y de agradar o ser preferido se traduce, en efecto, en una serie de actitudes y de gestos presuntuosos, sin otro objetivo que desplegar sus elegancias. Así la evolución motriz y la evolución afectiva parecen coincidir para originar esta etapa, muy desigual según los individuos, fugitiva a veces, pero en ocasiones más esencial, que corresponde a la edad de la gracia” (Wallon, 1984b, p. 230-231).

Por ello entra en escena el gusto de la imitación, que objetiva el movimiento y las relaciones entre su personalidad y la de los demás.

"El interés que el niño encuentra en ello parece estar ligado todavía al principio a un desarrollo evolutivo de su personalidad. A la oposición y el alarde frente a los demás sucede un deseo de conquista y de posesión. Cuando los actos de las personas que ama o admira le prestan atención, el niño desea no sólo acaparar sus cuidados, sino también sustituir a esas personas, interpretar cada personaje. (...) De ello resulta una imitación que ya no es literal, sino que constituye la suma de las impresiones múltiples en el curso de las cuales el niño vive el ejemplo del modelo en su propia persona. Los actos de imitación no se producen ya bajo la influencia inmediata o en presencia del objeto imitado, sino a menudo a consecuencia de una rumiación o de una incubación más o menos larga. Esos actos ponen en juego una especie de plasticidad íntima cuyo origen es afectivo y cuyos medios dependen de las actitudes psíquicas y motrices en que parecen modelarse de antemano nuestra conducta y nuestros gestos" (Wallon, 1984b, p. 232). Se trata de **actualizar** ciertos temas de actividad y sensibilidad y su poder de autodeterminación tras su vuelta por las cosas. Todo su comportamiento se transforma, ya que atiende a las dos posibilidades que cada alternativa le plantea en cada momento, sin poder materializar ambas, y a todas las que le siguen inmediata y sucesivamente, y a sus múltiples combinaciones.

Precisa hacerlo a todos los niveles. Con las **cosas**, gracias a la aptitud para animarlas participando más o menos en ellas, hasta consolidar sus imágenes entre las que también le corresponden y le son propias: la imagen de sí. *"Es lo que hace en muchos de sus juegos. Ese rodeo es necesario para que el objeto adquiriera una especie de existencia propia, que es la condición para su futura objetividad. En la medida en que el objeto es un simple instrumento de los gestos como una realidad independiente, tiene que haber tratado antes de meterse en él. El niño trata a las cosas como seres. La atención que les presta es una especie de esfuerzo mimético que el fracaso de una simple imitación satisfactoria acaba por transformar en una especie de diálogo y des-*

pués de acción sobre el objeto sobre cuyas cualidades reconocidas experimentalmente tiene, por fin, en cuenta. El niño no alcanza una actitud objetiva sino a través de una fase de personalismo, que se acaba plenamente hacia la época en que sale del parvulario” (Wallon, 1984b, p. 232). La evolución de la aptitud de participación avanza gracias a la actividad heurística que desarrolla desde su posición sentada y que prolonga en actividad más física o perceptual con las personas y las cosas que le rodean y que siguen permitiéndole tomar postura; ámbitos de conocimiento de lo humano, de lo físico y sus relaciones. El reflejo de acompañamiento y enderezamiento se ha transformado en una especie de talante, del que se prolonga la actividad que diseña para el objeto y sigue pretendiendo imponerle, pero más depurado por el ejercicio de las distintas distancias alternativas. Son ya, actitud y aptitud ante lo real.

*“El **pensamiento categorial** es el que sabe agrupar bajo el mismo epígrafe los objetos que presentan un rasgo característico común. Esta capacidad no es simple ni primitiva. En el niño no existe desde el principio y en el adulto puede ser abolida por determinadas lesiones cerebrales. Lo que se denomina sincretismo infantil es, precisamente, la incapacidad para distinguir entre sí, en un mismo objeto, o en una situación, las cualidades o circunstancias a través de las que objeto o situación son percibidos o conocidos, y para aislar después estas cualidades o circunstancias de tal modo que se las sepa encontrar a otro nivel. Goldstein ha mostrado, a propósito de ciertos afásicos, que a veces pueden nombrar una cualidad en cada objeto concreto sin ser capaces de reconocerla como común a todos ellos: la fresa es roja, la ficha es roja, la tinta es roja, pero “rojo” no es un denominador común de las tres ni se sabe decir de ellas simultáneamente que sean rojas. La cualidad se adhiere al objeto en lugar de trascenderlo y el nombre se adhiere a la cualidad percibida, pero no es posible hacerla identificar como tal ni lograr su evocación a propósito de cualesquiera otros objetos. Cada objeto condensa en él lo que le corresponde, pero no es po-*

sible establecer la semejanza ni de un objeto a otro ni entre objetos de una misma serie. La cualidad no es todavía un campo en el que cada cosa se distribuya según su matiz particular independientemente de otras cualidades que le sean propias” (Wallon, 1984b, p. 232-233).

Pasa parecido con el **espacio**. *“También en este caso (en el de los afásicos) el objeto es percibido tal cual, en el lugar que ocupa efectivamente. Pero si se trata de colocar otro objeto en una posición determinada respecto al primero, éste atrae al otro de forma que unidos ambos, los dos ocupan una sola y misma posición; son como uno sólo y mismo objeto; no están distribuidos en el espacio. Es como si no existiese espacio sin objeto, es decir, el espacio que debería subten-derlos. Una posición ya obtenida, la de un objeto concreto, es bien percibida. Una posición que se debe obtener, en la que el objeto todavía no está, parece exigir, para ser proyectada en el espacio de los sentidos, un espacio operatorio que sería al espacio concreto lo que la cualidad-categoría es a la cualidad propia del objeto” (Wallon, 1984b, p. 233).* Es requisito para la transformación de espacio locomotor en psicomotor. La operación mental se añade así al repertorio comportamental, iniciando una serie que se prolongará, con diferente suerte, hasta los límites de cada momento en cada sucesión. En relación a los objetos, primero los junta y se le separan, a continuación los apila; inicialmente dos, luego va incorporando los que necesita para sus construcciones y que necesariamente repasan y desdoblan hasta rebasar los contenidos culturales que la inmadurez fisiológica permiten.

Su **representación** en el dibujo pasa por realizar los trazos sobre el objeto material, como si condensase el espacio disponible al propio del objeto y no existiese más allá de él. La transparencia en el dibujo entre los 5 y los 13 años es una de sus expresiones. *“Ello parece en relación con el desarrollo mental del niño; a partir de los 9 años es síntoma habitual de retraso escolar o intelectual (Leroy-Boussoin). Experimentos en los que el niño recibía dos juegos similares de piezas de*

una figura geométrica troceada, con objeto de hacer dos reproducciones de ella, han mostrado su tendencia inicial y tenaz a agrupar todas las piezas en una sola y misma figura, a encajarlas sea como sea, a ponerlas juntas, a emparejar las piezas de igual dimensión o forma. La distribución de las piezas en dos montones distintos, la separación de las piezas similares, que hubiese sido el procedimiento lógico, no parece de manera inicial más que los niños mayores, es decir, entre los 12 y 13 años, y de manera muy inconstante en el mismo niño. La condensación espacial y el emparejamiento (couplage) son aquí aún muy evidentes. La cupla se opone a la categoría como la asimilación al análisis diferencial y a la seriación. A nivel de la identificación intelectual nos encontramos con la misma tendencia. Cada objeto parece en sí mismo indescomponible. Pero puesto que conocer no consiste sino en establecer relaciones, es necesario que al objeto enunciado se le añada un segundo término. Ocurre que el niño no sabe sino unirlo a sí mismo bajo la forma tautológica de A es A. Esto no plantea dificultad ninguna: se da una simple toma de conciencia sin avance del conocimiento. Sin embargo, lo más frecuente es la analogía: un encuentro más o menos fortuito, un nexo existencial de causalidad, de reciprocidad, el sentimiento de un contraste o de un parentesco, a veces incluso simples razones verbales que hacen asociar dos objetos” (Wallon, 1984b, p. 233-234).

Si no hay distancia, **desdoblamiento**, no puede haber avance. Ahora se trata de reconocer; reconocer y poner en relación con lo nuevo, con las imágenes y las nociones que las completan. Se unen íntimamente indiferenciadas y o se asimilan o excluyen mutuamente y en su totalidad, en la alternativa básica: el sí y el no. Y deben jugarlas todas. Jugar con el lenguaje es una manera de emocionarse pensando. En la medida en que es compartido vuelve sobre sí mismo y se recrea y materializa en actividad humana: desde la repetición al desdoblamiento y a los subsiguientes y su eficacia, que se prolonga en términos de predicción. La aprensión ante la incertidumbre del momento matiza

las actitudes del miedo y las hace futuro en el tono que prolongan. En el polo contrario, la seguridad prolonga el placer al comportamiento y su elegancia en su vuelta al espacio psicomotor. Crecer, cambiar, es una tarea realmente muy compleja.

La **evolución mental** tiene cierta uniformidad porque es el mundo adulto el mundo que el medio impone a sus crías. Todo lo que en él existe se convierte en objeto de deseo, por lo que se impone apartarse de los primeros para dar oportunidad a los siguientes. Pero las elecciones que permanentemente se le imponen no destruyen lo que se abandona, ni deja sin acción lo que se supera. En cada etapa deja tras de sí posibilidades vivas. Transformarse en persona adulta presenta permanentes obstáculos, bifurcaciones y rodeos; sus orientaciones fundamentales son frecuentemente una fuente de incertidumbre y de duda. Pero además, diversos factores, a veces fortuitos, van a intervenir en la elección entre esfuerzo y renuncia (Wallon, 1984a). Surgen del medio de personas y cosas, que es su sociedad, de la que debe formar parte, de buen grado o a la fuerza. *"Una impresión penosa, un sufrimiento, tanto como un placer, pueden satisfacer dicha expectativa, darle una significación importante. Puede ser el índice de lo que buscamos o de lo que deseamos evitar. Por esta razón, a menudo se la espera incluso con impaciencia. Esta impresión está integrada en muchas de nuestras acciones como un estímulo o advertencia, o como su ingrediente necesario y habitual, cuya existencia- a veces- se nos hace imprescindible verificar. El sufrimiento es un efecto entre muchos otros por los que se regula nuestra actividad y que sirven para fijar resultados"* (Wallon, 1984a, p. 51).

Pero, todo movimiento tiene una condición, su **equilibrio suficiente**. El equilibrio del cuerpo se remite a las sinergias generalizadas que van a desarrollarse al mismo tiempo que las sinergias parciales, pero más gradualmente. Su regulación corresponde al cerebelo. *"En los primeros días y las primeras semanas, el niño, al tener apoyada la*

cara contra la almohada, puede volver el rostro para respirar desplaza la cara sobre el seno de su nodriza hasta que sus labios alcanzan el pezón; su cabeza puede tener también gestos de evitamiento. Pero solamente entre el 1º y el 2º mes comienza a levantarla hacia el pecho de la madre; entre el 2º y el 3er. mes la levanta estando en decúbito ventral. Entre la 11ª y la 16ª semanas, la cabeza hasta entonces pendiente, comienza a fijarse en posición derecha, primero sólo por algunos instantes, después, poco a poco, de manera permanente (Ch. Bühler). Para ciertos niños es necesario esperar hasta el 5º o el 6º mes (Preyer). Entre el 4º y el 10º mes se producen con éxito creciente los esfuerzos por sentarse, por modificar, volviéndose, una posición incómoda (Preyer). Este margen de seis meses es grande; pero las funciones de equilibrio están entre las que tienen un desarrollo más variable de un sujeto al otro; indudablemente fue muy lento en el niño de Preyer. Un niño robusto y cuyas funciones cerebrales no presenten retardo puede sostenerse, hacia el 5º mes, sobre las dos manos (Ch. Bühler), entre el 5º y el 6º mes, mantenerse sentado (Heyfelder), cambiar una posición dorsal en posición lateral o derecha y, un poco más tarde, una posición dorsal en posición ventral o recíprocamente (Ch. Bühler). A partir de este momento, entre el 8º y el 9º mes, aparecen las primeras tentativas de locomoción. Sus primeros indicios: volverse, sentarse, pararse sobre sus pies, pero sostenido de las dos manos. Después, insensiblemente, aparecen tentativas para arrastrarse sobre el trasero, para trepar y finalmente para marchar en cuatro patas. El niño puede entonces comenzar a tomar posiciones para ver mejor lo que le interesa. Entre el 9º y el 10º mes llega a pararse sentado solo, a ensayar algunos pasos, pero a condición de estar sostenido. La marcha parado no es posible según los niños sino en fechas muy variables que pueden escalonarse entre el 10º y el 18º mes. La rapidez de los progresos, los procedimientos de equilibrio, la estabilidad, la velocidad, el ritmo presentan grandes diferencias individuales. Y esta diversidad se vuelve a encontrar en todos los dominios donde intervienen las funciones de sinergia postural y motriz, es decir, en aquellos que sirven de soporte,

no solamente a la actividad motriz, sino también a la actividad sensorial y psíquica” (Wallon, 1979, p. 180-181). Las conexiones motrices, sensoriales y mentales del equilibrio conforman las actitudes sinérgicas, cuya importancia se evidencia desde los primeros esfuerzos de equilibrio que se le imponen a la criatura. La toma de posición “para ver lo que le interesa” mejora la prospección, condición necesaria de la progresión a la toma de posición “para hacer lo que le interesa”.

*“Ch. Bühler comprobó que a la 10ª semana, si abandona la posición extendida con todo el cuerpo que reposa sobre la superficie del lecho, para ser puesto en posición sentada, o si sólo su cabeza se mantiene derecha, aun en posición cómoda, su mirada se hace errante y no puede ver nada. Esta imposibilidad persiste en tanto que no es dueño de su equilibrio. Cinco o seis semanas más tarde, puede, si está acostado, sacar un paño que ha sido apoyado sobre su rostro, pero no es capaz de hacerlo si está sentado. A los 5 o 6 meses todavía, ubicado frente a otro niño, hace gestos hacia éste en tanto que está acostado, pero sentado se vuelve insensible a su presencia” (Wallon, 1979, p. 181-182) No se trata, como supone Bühler, de la imposibilidad de repartirse entre dos ocupaciones distintas, sino del equilibrio de su desarrollo conjunto. El equilibrio es la **ocupación** que necesaria y esencialmente **acompaña** a **todas** las demás actividades humanas. “Desaparece sólo al dormir y también en la posición decúbito con relajación completa de los músculos, en la que el pensamiento se transforma fácilmente en ensueño. En efecto, nada como estos desfallecimientos para suspender momentáneamente la actividad psíquica. Vértigos de origen diverso; abolición del tono muscular, por ejemplo bajo influencia del miedo: sacudidas laberínticas o también obstáculos a las reacciones de equilibrio como consecuencia de circunstancias exteriores, tales como las que sustraen los puntos de apoyo, caída o proyección en el espacio, accidentes de montaña, de caballo o de auto; otros golpes del organismo de igual violencia o también muy superior, pero que no ponen el equilibrio en juego, no acarrearán esta brusca supresión de*

toda posibilidad motriz y mental. Al simple sentimiento habitual de su insuficiencia se liga un estado latente de angustia que se traduce por fobias. A la insuficiencia efectiva, se liga una ineptitud de adaptación exacta, regular y continua a los objetos de la actividad, que se traduce por lagunas y errores en el esfuerzo en todas sus formas: motriz, sensorial y mental” (Wallon, 1979, p. 182). El equilibrio es condición de la progresión de la acción. Su insuficiencia se acompaña de un sentimiento habitual de incertidumbre, al que se liga un estado latente de angustia, y en su dimensión efectiva, la ineptitud para la adaptación se apuntala a todos sus niveles.

*“Se comprende fácilmente cómo el **movimiento** depende del **equilibrio**. Este le asegura el punto de apoyo necesario en cada instante de su ejecución. Este **punto de apoyo** debe poder proporcionar su resistencia a las resistencias encontradas a falta de la cual se disloca, se trastrueca o deja el movimiento sin fuerza. Debe poder extenderse a segmentos nuevos del cuerpo y fijarlos en la posición deseada y a medida que el movimiento se haga más minucioso, se limitará más a las extremidades de los miembros; de lo contrario le impedirá ser preciso, libre, liviano y firme. Si el movimiento interesa al cuerpo entero, como en la carrera o el **salto**, debe hacer lugar a toda la sucesión de actitudes compensadoras y de movimientos que permiten reencontrar el equilibrio al contacto con el suelo. En realidad, aun en su aspecto rígido de punto de apoyo, el equilibrio no es más que un sistema incesantemente modificable de reacciones compensadoras, que parecen modelar en todo instante el organismo en relación con las fuerzas opuestas del mundo exterior y sobre los objetos de la actividad motriz. Las numerosas sinergias que ponen en juego los sentidos para acomodarse a sus objetos, las transformaciones y disposiciones sucesivas que exigen de ellas las necesidades de la búsqueda, resultan una actividad del mismo orden. Esta también pone en juego actitudes, y en los aparatos acomodadores, la función plástica de los músculos, exactamente como hacen las actitudes de los músculos locomotores. A pesar de la*

*extrema diferenciación de sus órganos y la individualización de sus centros, no es sorprendente que la actividad sensorial participe de las mismas causas de flexión o de insuficiencia que la función de las actitudes y del equilibrio. Su falta simultánea de seguridad y de resistencia, en la neurastenia, es un ejemplo de esto, lo mismo que la discontinuidad de su acción y sus desfallecimientos en el niño asinérgico. Finalmente, entre la actividad psíquica y las funciones de acomodación muscular, la concordancia es semejante. Sus desórdenes son igualmente simultáneos. Se dan las mismas irregularidades en el ajuste y el consumo del esfuerzo. Las mismas asincronías y fallas en el rendimiento. Las mismas faltas de cohesión en el espacio y en el tiempo. Una regulación orgánica responde a lo que Rossolimo llamó **tono psíquico**. Y esta regulación de su actividad por el mismo organismo depende de las funciones propioceptivas. Sin su intervención no hay unidad estable en la acción, ni en las fórmulas que le corresponden en lo físico y en lo moral: el sentimiento inmediato del propio cuerpo y de la personalidad” (Wallon, 1979, p. 182-183). El equilibrio es el resultado de la oposición de resistencia a las resistencias encontradas. Se extiende a nuevos segmentos corporales para buscar la postura de acomodación de los sentidos a sus objetos. La actividad sensorial y la función de las actitudes y del equilibrio participan de las mismas insuficiencias; simultáneamente puede no haber ni seguridad ni resistencia en ambas. Igual concordancia sucede entre la actividad psíquica y las funciones de acomodación muscular, que se conforma en tono psíquico por mediación de las funciones propioceptivas, y da unidad y cohesión al sentimiento del propio cuerpo y de la personalidad.*

*“Las reacciones a las **impresiones propioceptivas** datan de los primeros momentos de la vida. Según Magnus, los primeros movimientos de orientación de los ojos resultan de impresiones que se producen en el aparato vestibular. Su poder y el del hambre son los únicos que pueden medirse en el recién nacido. Sus gritos se calman si se lo mece lateralmente o se lo balancea de arriba abajo, en posición vertical y*

horizontal. Impresiones todavía totalmente pasivas. Pero pronto, en la tibieza de su baño o liberado de sus pañales, se libra a gesticulaciones o a sobresaltos, después a explosiones vocales y murmullos cuyo origen es manifiestamente, una sensibilidad que se satisface de esa manera y que llegará a ser origen de la alegría. Hacia el 5º mes, esta exaltación motriz se produce a propósito de todo aquello que puede parecerle un éxito, por ejemplo, cuando llega, por primera vez, a seguir con sus ojos un objeto que se desplaza. En el 7º mes se opera entre todos estos movimientos y sus lugares de ubicación una especie de discriminación y de localización de acuerdo con puntos de referencia. La agitación deja de ser completamente difusa y las diferentes partes del cuerpo dejan de intervenir en ella al azar o por simple impulsividad motriz. A propósito de un mismo acto, el niño usa alternativamente las dos manos y los dos pies, como si descubriera la bilateralidad y, complementariamente, la unidad de su cuerpo, cuyas diferentes partes son capaces de ejecutar el mismo acto, según su voluntad. Así, con movimientos repetidos, hace pasar su pierna de una mano a la otra; lleva un pañal a la boca alternativamente con la mano derecha o la mano izquierda; o también golpea un objeto suspendido a veces con la mano derecha o la mano izquierda (Ch. Bühler). Estos juegos se repiten y se diversifican durante varias semanas. Durante un tiempo, estereotipia frecuente en el idiota, tiene como ocupación mirar ya sea con un ojo, ya sea con el otro, interesado, sin duda, por las semejanzas y las diferencias simultáneamente experimentadas en el campo de sus impresiones visuales y en el de sus impresiones musculares (9º mes). Desde ese momento sus ejercicios van a bifurcarse, unos vueltos hacia el reconocimiento del propio cuerpo y otros hacia los efectos exteriores de su actividad” (Wallon, 1979, p. 183-184). La propiocektividad es la sensibilidad compartida inicialmente con la figura materna, con quien le meza o balancee, y calme. Las posiciones de estas acciones van a ser la vertical, la horizontal y la lateral y las impresiones que originan, totalmente pasivas inicialmente. Se convierten en exaltación motriz cuando se asimilan a un éxito, y movimientos y lugares de ubi-

cación se discriminan y localizan de acuerdo a puntos de referencia. A continuación, descubre la bilateleridad y complementariamente la unidad de su cuerpo, cuando sus diferentes partes son capaces de ejecutar el mismo acto, según su voluntad. Estos ejercicios progresan en dos direcciones, una, hacia el reconocimiento del propio cuerpo, y otra, hacia los efectos exteriores de su actividad.

Pero la **gravedad** es la fuerza previa que se impone a todo lo demás, un vector al que comenzó a adaptarse en la vida fetal y que se integra definitivamente en el aparato funcional del equilibrio al incorporar el vector inverso activamente. La postura vertical es su resultante. La va a tratar con las fórmulas que le han traído hasta aquí, y que son fundamentalmente emocionales, se va a separar del sustento que le impone la gravedad a base de esfuerzo vertical, de impulsarse y de vivir su efecto, la caída, e integrarlo placenteramente. Se juega la "mayoría de edad" de la identidad psicocorporal.

La actividad de saltar implica unos **rasgos psicofisiológicos** que, a través de determinados medios, la convierten en factor de evolución mental (Wallon, 1984a). Los medios son variables y dependen de los sistemas de comportamiento que entran en juego, de los estímulos, de los intereses, de las funciones y de sus alternativas concurrentes. Los medios más elementales y generales se pueden clasificar dentro de las relaciones entre el acto y el efecto. Sus motivos pueden ser de naturaleza y nivel variable pero todos se establecen a partir de la actividad más elemental, la que se origina en los órganos correspondientes sin fundamento psíquico propiamente dicho. Las manifestaciones funcionales de *motu proprio* o los gestos funcionales que enseguida aparecen, sí tienen su concomitante psíquico, un cierto placer ligado al ejercicio de la función, pero que hunde sus raíces en otros efectos, en los efectos dinámicos del sufrimiento o del bienestar, cuya alternancia con el sueño constituye el comportamiento manifiesto del recién nacido. Por otra parte, estos efectos no pueden estar dissociados de los estados

afectivos que responden a ellos, como ocurre con la forma de expresión y lo expresado. Dichos efectos están ligados para siempre con los estados afectivos por una especie de reciprocidad inmediata y, en un principio, se confunden totalmente con los primeros. El salto del que son capaces durante el tercer año de vida tiene entre sus condiciones un nivel de equilibrio subjetivo, psíquico, resultante de estos estados afectivos.

El movimiento se origina en la intención orgánica, pero sin una relación exacta entre cada sistema de contracciones musculares y las impresiones correspondientes no puede pasar a formar parte de la **vida psíquica** ni contribuir a su desarrollo. Los dos campos en que el movimiento se realiza son el del cuerpo propiamente dicho, o sensibilidad propioceptiva, y el de sus relaciones con el mundo exterior o sensibilidad exteroceptiva y cuyos órganos son los sentidos. A cada uno de estos sistemas responden formas distintas de actividad muscular, aunque estrechamente relacionadas. La sensibilidad propioceptiva está ligada a las reacciones de equilibrio y a las actitudes cuya naturaleza es la contracción tónica de los músculos. Entre el tono muscular y las sensibilidades correspondientes parece existir una especie de unión y de reciprocidad inmediatas; la localización y la propagación de sus efectos pueden superponerse con exactitud; los espasmos que constituyen su aspecto paroxístico muestran cómo la contracción muscular y la sensación parecen sostenerse mutuamente, como si estuviesen estrechamente adheridas una a otra. Por el contrario, la impresión exteroceptiva y el movimiento que le corresponde están en los dos extremos de un circuito más o menos amplio, sin similitud orgánica entre sus participantes. Entre el campo visual y las contracciones musculares actúan sistemas complejos de conexiones nerviosas y para disponer de ellos es necesario que transcurra algún tiempo. La maduración orgánica de los centros y el aprendizaje deben completarse de etapa en etapa.

La **reacción circular** es la responsable de esta conexión de la sensibilidad y del movimiento, y tomará diferentes formas según su momento. No hay sensación que no suscite movimientos adecuados para hacerla más específica, así como tampoco hay movimientos cuyos efectos sobre la sensibilidad no provoquen nuevos movimientos hasta que se realice la concordancia entre la percepción y la situación correspondiente. La percepción es actividad al mismo tiempo que sensación; es esencialmente adaptación. Todo el edificio de la vida mental se construye, en sus diferentes niveles, por la adaptación de nuestra actividad al objeto y los efectos de la actividad sobre la actividad misma son los que dirigen esta adaptación. La actividad circular es constante en la criatura. El efecto producido por uno de sus gestos suscita, en todo instante, otro nuevo destinado a reproducirlo y, a menudo, a modificarlo mediante la repetición de variaciones sistemáticas. Así aprende a usar sus órganos bajo el control de sensaciones producidas o modificadas por sí misma y a identificar mejor cada una de sus sensaciones produciéndola de manera diferente a las que le son próximas. El aprendizaje se explica a través de esta influencia. Si los titubeos iniciales ceden su lugar a un movimiento o a una conducta bien adaptados, eliminando todo aquello que no era adecuado a la situación, todo aquello que era erróneo desaparece. El efecto favorable induce a la repetición del gesto útil y el efecto negativo a la supresión del gesto perjudicial. Es esta la actividad responsable de la evolución de la actividad de saltar, de la progresión de los primeros intentos con sus correspondientes efectos, hasta el despegue voluntario del sustento a una altura que supera la propia.

Pero el papel del **efecto** va a ser fundamental en esta progresión. El efecto puede ser, algunas veces, imprevisto y de cualquier tipo. Sucede a menudo que se detiene sorprendida por uno de sus propios gestos del que no parece darse cuenta sino a través de sus consecuencias. "La ignorancia es atrevida", pero tiene como efecto un cambio en el campo de la actividad o percepción infantil, que le hace descubrir, y

después repetir, el movimiento que es causa de dicho cambio. El despertar inquieto de su curiosidad por todo lo que es nuevo le lleva a ese retorno sobre su propia actividad; retorno, por otra parte, tan espontáneo que se produce igualmente cuando el efecto es de origen externo. Todo lo que pertenece a un mismo momento de nuestra conciencia da la impresión de participar en una misma e indivisible existencia, y solamente ejerciendo nuestra actividad se puede distinguir lo que no depende de ella. El equilibrio subjetivo puede ser suficiente para continuar la acción o insuficiente y detener su curso.

Se tratará de la percepción de la profundidad, del ejercicio de la altura, de comprobar el efecto, entrenando primero la caída y luego integrando el lanzamiento, o de otras actividades más complejas en las que el salto participa. Pero en la actividad de saltar el efecto producido enseguida se transforma en **esperado**; puede ser algunas veces imaginado y otras no. Provocar un efecto conocido es una de las ocupaciones preferidas de la cría humana. A menudo lo hace, inclusive, con una monotonía cargante que parece provocarle un placer ligado, no al efecto particular obtenido por él, sino al simple hecho de ser la autora de tal efecto. Es la función del efecto bajo su forma más pura. En otros casos, por el contrario, actúa para ver el resultado que producirá su acción. En este caso parece que lo que suscita su interés es la variedad de efectos posibles. Pero esta búsqueda está dominada por la convicción, en cierto modo, natural y necesaria de que su acción ha de tener un efecto, de que no hay acción sin efecto. La distinción entre el efecto y la acción no es, en realidad, más que una simple abstracción. En toda acción hay algo que constituye su contenido, su causa y su finalidad. Toda acción se mide por los cambios objetivos y subjetivos que provoca o trata de provocar, y en ellos las eventualidades pueden condicionar las actitudes, colaborando con la acción o limitándola.

La exposición a la altura incorpora, como todo acto, **efectos imprevistos e inesperados**. Su resolución positiva le lleva nuevamente

a la acción, a saltar, en la que incorpora el matiz del que ha dado cuenta el efecto de su acción en su pasado inmediato; la negativa constriñe la acción a lo esperado, incapaz de incorporar sus nuevas condiciones. La necesidad del protagonismo de la acción, el ejercicio de la voluntad, se combina con su resultado; "yo solita puedo" dirige las múltiples alternativas concurrentes que la misma acción despliega y que pone en juego la percepción del conjunto del que forma parte, y que a su vez tiene su propia estructura. El mecanismo psicológico del acto y el efecto implica la intervención de un factor afectivo que une los dos términos. Los gestos o el comportamiento se transforman progresivamente, hacen variar el campo y la estructura de la percepción, o sea, de la situación, variando a su vez con ella. Las huellas de unas no invaden en las de otras. No hay huella que no forme parte del conjunto que se organiza al mismo tiempo en que se desarrolla la acción y que, por consiguiente, no sea diferente de una fase a otra. El principio de esta estructura, de esta pertenencia mutua, en el salto, tiene su unidad resultante, que será la exacta conformidad entre los gestos que participan en la ejecución más minuciosa, más rápida y más económica del movimiento en una perfecta coherencia con la situación, con el efecto previsto, que es la caída. Dicha unidad también puede consistir en simples relaciones de proximidad en el tiempo y en el espacio. Esto puede parecer volver al viejo principio asociacionista de la contigüidad. Pero la conexión de la que trata no se manifiesta automáticamente, no tiene razón suficiente ni en el espacio ni en el tiempo; depende del poder que tiene la unidad de forjar su organización a partir de ella. La separación afectiva parte de esta continuidad, poniéndola a prueba en cada intento, pero siempre marcará un nuevo nivel a partir de la potencialidad unificadora inherente a ella misma. Sus eventualidades en relación con la propia capacidad marcan el ritmo de su desarrollo.

Los efectos de la exposición a la altura pueden ubicarse en la secuencia general. Los más subjetivos son los más primitivos, y tienen que ver con la misma realización, con su cadencia, con su ritmo, con

su soltura, con la afectación de sus detalles, en los que el gesto puede descubrir el efecto que lo estimula y lo dirige, el **placer ante el vértigo**. Es ésta una fuente abundante de actividad y que da el tono, la intensidad, a la fase de ejercicio. El efecto también puede resultar de la armonía entre una actitud y el gesto correspondiente. Como en muchas de sus diversiones espontáneas parece empeñarse en dissociar la actitud del gesto insistiendo en aquélla, prolongándola y luego dejando escapar el gesto de manera concertada o de improviso. Da la impresión de que quiere jugar con sus relaciones. Así, en muchos momentos de la secuencia total, ensaya sus diferentes posibilidades: resbalará, pero adelantando un pie, adelantará su cabeza, dejando atrás el cuerpo, realizará la cadena de movimientos implicados a modo de ensayo en el mismo sustento, sin proceder a su ejecución, o acompañará vicariamente a otra en la suya. Pero los términos que unen dichas relaciones no son, como sostiene la hipótesis asociacionista, primigeniamente diferentes; su unidad es intrínseca y no hace más que sobrevivir el desdoblamiento que precedía. A un nivel más elevado, el efecto puede ser de origen externo, al mismo tiempo que se incorpora al gesto. Puede deberse a la propia configuración espacial del dispositivo de salto o a la presencia ajena, en forma de conformidad, imitación, mediación adulta o evitación. El gesto se mide a sí mismo y sustituye la fuerza anteriormente desplegada por otra que sea lo estrictamente necesaria para reproducir la limitación que la sorpresa había producido con anterioridad. Aquí, la unidad entre acto y efecto tampoco es extrínseca. Es una modificación del gesto realmente experimentada; éste se convierte en su regulador y en el intermediario entre una circunstancia y él mismo.

Pero el efecto va más allá, puede **fusionar** dos campos diferentes de actividad. Su punto de partida ha sido un gesto fortuito. Sin embargo, este último no puede repetir el efecto ya producido hasta que se consiga una coordinación entre la actividad del campo visual y la de los movimientos voluntarios. Descubre esta nueva unidad interfuncional,

evidentemente ligada a la maduración de los centros nerviosos y se pone a explorarla. De esta manera, los vínculos que reconoce y establece no unen elementos sin relación entre sí. Esos vínculos no hacen más que utilizar las uniones disponibles siendo también susceptibles de multiplicarse y diversificarse en mayor o menor grado, de acuerdo con las circunstancias y su utilización. La capacidad de percibir no sólo establece relaciones de contigüidad sino también configuraciones, intervalos y ritmos, en el espacio y en el tiempo, en las que se encuentra el fundamento del aprendizaje del salto. En el salto no se avanza por tramos diferentes, sino siguiendo una especie de boceto de conjunto que se corrige de prueba en prueba. El aprendizaje de trayectos y movimientos correctos es el resultado de una sucesión cualitativa de la que emergen las unidades, que no es resultado de unidades simplemente yuxtapuestas. Direcciones y distancias se fusionan en una especie de todo dinámico cuyo logro guía a la criatura. El efecto no es exterior al acto, es, en todo momento y simultáneamente, resultado y regulador de dicho acto.

La **unión de acto y efecto** puede no tener todavía como base un bosquejo funcional; puede asociar circunstancias y objetos cuyo ensamblaje es posible y arbitrario, dependiendo únicamente de la actividad que los combina. Sin duda, la satisfacción del objetivo conseguido es expresión de su conexión, la desaprobación es también una especie de conclusión. Lo esencial es que el acto haya cumplido su ciclo y que la expectativa haya encontrado su objeto. Una impresión penosa, un sufrimiento, tanto como un placer, pueden satisfacer dicha expectativa, darle una significación importante. Puede ser el índice de lo que buscamos o de lo que deseamos evitar. Por esta razón, a menudo se la espera incluso con impaciencia. Esta impresión está integrada en muchas de nuestras acciones como un estímulo o advertencia, o como su ingrediente necesario y habitual, cuya existencia, a veces, se nos hace imprescindible verificar. El sufrimiento es un efecto entre muchos otros por los que se regula nuestra actividad y que sirven para fijar resulta-

dos. Desde las impresiones que acompañan al ejercicio de una función hasta los criterios que regulan el cumplimiento de una tarea, la llamada ley causa-efecto parece haber ampliado considerablemente el campo de estas reacciones circulares, que son el principio de los primeros ejercicios espontáneos de la criatura. En el campo de las experiencias posibles suscita actos concretos de investigación y adquisición. Dicha ley, de etapa en etapa, hace que la criatura persiga un trabajo constante de identificación funcional y objetiva (Wallon, 1984a).

"El movimiento no interviene solamente en el desarrollo psíquico del niño y en sus relaciones con otros sino que influye en su comportamiento habitual. Es un factor importante de su temperamento. Cada individuo posee una constitución motriz personal que depende de las regulaciones variables de sus diferentes actividades musculares" (Wallon, 1980, p. 132). **Saltar** es un automatismo natural de la especie humana (Wallon, 1985). Su despliegue y aprendizaje se produce en el último tramo de la primera infancia, por lo que forma parte del acervo comportamental del prototipo humano. Va a interesar al equilibrio fundamentalmente. La seguridad suficiente en la acción es su condición de evolución. Mediante el ejercicio, sus reacciones circulares van a diversificarse según la propia capacidad de enfrentar el vértigo, el miedo a la caída, y modular el tono que acompaña, dando lugar a rodeos más o menos amplios. Ampliará el espacio recorrido, imitará a otros, aplicará diferentes ritmos y, al hacerlo, creará la oportunidad de acceso al nivel inmediato de la acción, que es el nivel simbólico, e incluso al siguiente, el de la personalidad. Estas múltiples maneras de jugar la separación total voluntaria son las que nos van a interesar.

2.3. UN ESTUDIO PSICOGENÉTICO DEL SALTO DURANTE

EL TERCER AÑO DE VIDA

*"El **estudio** del movimiento en el niño presenta así, todavía, vastas perspectivas. Al principio, está ligado a los progresos de sus nociones y de sus capacidades fundamentales y cuando éstas pasan bajo el control dominante de la inteligencia, sigue implicado en las maneras en que se exterioriza y se prodiga la actividad psíquica" (Wallon, 1980, p. 132).*

Nuestro **medio** es la práctica psicomotriz del tercer año de vida. Dentro de ella nos va a interesar cierta actividad propia del espacio sensoriomotor, saltar. Si para su análisis la opción es la psicogenética, será más correcto en adelante referirse a ella con su término general, psicomotricidad. De hecho, tanto los objetivos, como el itinerario de maduración, como la definición de expresividad psicomotriz, etc., de la práctica psicomotriz de Aucouturier van a poder explicarse en su conjunto, según esta aportación. Así, la **expresividad psicomotriz** sería el resultado de la transformación mutua y permanente entre acto y efecto; actitud y aptitud que al realizarse conjuntamente en la sala y entre sus participantes despliega los sucesivos campos funcionales humanos: primero, el de la afectividad; a continuación y tomando el anterior como sustento, el del acto motor; que integrados, dispone a la criatura hacia la realidad exterior y hacia el tercero, el conocimiento, mediante el manejo de lo simbólico; y finalmente hacia el interior, de donde surge la persona. Los reflejos interoceptivos, propioceptivos, sensoriales, hasta convertirse en exteroceptivos y los psíquicos se sitúan en el origen de la actividad infantil. Se trata de sensaciones viscerales, motrices y tónicas unidas al bienestar o al malestar, que en su

conjunto conforman e informan del placer o del displacer en la actividad, y que se actualizan, desde este momento y para siempre, a través del movimiento. La motricidad se transforma en psicomotricidad, como dimensión; todo movimiento humano tiene su correspondiente nivel psíquico. El **equilibrio subjetivo** es el responsable de su progresión. Cada nueva actividad se incorpora a un conjunto y tras su etapa de ejercicio y dominio, queda en segundo plano en relación a la siguiente que la incorpora, pero sin desaparecer del todo. Reaparecerá siempre que un nuevo nivel disloque su acción y será el punto de partida desde el que la retomará, porque así lo exijan las condiciones. Puede emerger por deseo propio o necesidades de la situación, y cada vez que lo haga incorporará modulaciones correspondientes a todas las conquistas que han tenido lugar mientras tanto, pudiendo situarla en otro plano. La actitud se transforma en acto, en actividad que procede a madurar la función en su conjunto según el calendario de la especie.

El acto de **adaptación**, que une disposiciones individuales y situaciones determinadas, que constituye la personalidad en formación y su equilibrio, que es el conjunto del comportamiento del que toda acción forma parte indisociable y no deja de actualizar, es el objeto de la intervención en psicomotricidad y el origen y el resultado de su misión. Nuestra intervención inicialmente se acomoda a las condiciones psicofisiológicas de la criatura y a continuación, asimila de las condiciones psicosociales que le son complementarias, las que pueden resultar más favorables a la acción en curso, acción tras acción, ajuste tras ajuste, y al hacerlo, simultáneamente le brinda oportunidades para la propia realización y para su despliegue. El contexto humano de esta intervención supone un contacto físico y moral, explicitado mediante la "ley de la sala" y, por ello, afectivo y segurizante. A la seguridad física mediante los ajustes del contexto físico oportunos, se superpone la seguridad emocional adulta. Espacios, tiempos y materiales dispuestos explícitamente para favorecer cada acción y sus niveles, a los que se

añade la disponibilidad activa y permanente de la persona psicomotricista. La continuidad y progresión de la acción tiene como condición el equilibrio suficiente, de manera que éste va a ser el instrumento fundamental de la intervención psicomotriz. Desplegará diferentes niveles según la capacidad individual y las características de la situación. Por otra parte, el equilibrio del conjunto impone sus condiciones al individual; en la sala, la integridad propia y ajena guía la permanente elección entre esfuerzo y renuncia que es la acción humana. La ley de la sala es su expresión; el sufrimiento es su límite.

En el contexto psicomotor cada nivel de acción procede según su correspondiente nivel de equilibrio. El inicial y origen es el equilibrio afectivo, que anima a la criatura a jugar la expectativa; a continuación, el equilibrio físico asegura la realización de las actitudes, gestos, movimientos implicados; el equilibrio simbólico los orienta mediante señales integradas en sistemas de representación, técnicos y morales, para volver a comenzar renovado una nueva "vuelta por la realidad". La propuesta psicomotriz asegura cada nivel de equilibrio y el del conjunto; cada acción, en sí misma y en el conjunto del comportamiento individual y grupal. La "vuelta por las cosas" sucede de acuerdo con un cierto equilibrio subjetivo, provee de recursos y conforma la manera habitual de actuar. La actividad infantil responde a diferentes niveles de organización funcional; supone actos completos, conductas con objetivo propio que pueden elegir sus medios, que se hacen más complejas según aumentan las circunstancias que soportan y pueden constelar en torno suyo, y que el aprendizaje, por sí sólo, no puede suplir. *"Su estudio supone el de las motivaciones de las que dependen"* (Wallon, 1984a, p. 125). **Saltar** va a ser parte de esa adaptación y va a participar, como el resto de las actividades infantiles, en el comportamiento habitual y en el temperamento. Es **"la vuelta por la altura"**, un automatismo cuyas premisas se enraízan en el comportamiento emocional, que colabora en la toma de conciencia del propio cuerpo y su individuación, primero, y a través de ellos, en la conciencia de sí, en

el sentimiento de la propia personalidad. Se anuncia con la marcha y da lugar a la carrera; se modula a base de ejercicio y acontece en un momento concreto de la psicogénesis infantil, en los albores de la crisis del personalismo.

El equilibrio va a tener su expresión en el **tono** muscular, que es modelado simultáneamente por las variaciones del ambiente, de las vísceras y de la actividad misma del sujeto. El tono sirve de tejido a la vida afectiva; es indispensable a las manifestaciones o a las funciones que la modelan, pero no puede dar cuenta de ella, si sólo se atiende a sus efectos. Atendiendo a sus usos, a su objeto más directo de nuestra experiencia y comprobaciones, encontramos tonos de diferentes especies. *"Así se ha distinguido un tono **residual**, o tono del músculo en reposo; un tono **ortostático** que asegura la posición de pie y cuya superficie de excitación periférica es la planta de los pies; un tono de equilibrio o **laberíntico**; un tono **explosivo** que responde a los movimientos en preparación; un tono **de sostén** que sufre y soporta gradualmente los movimientos en curso de ejecución; un tono **catatónico** que sirve para la conservación de actitudes"* (Wallon, 1979, p. 142). Sin embargo, la diversidad de sus características no autoriza a yuxtaponerlas simplemente como si cada una dependiera de una naturaleza o esencia particular; habría que referir a las acciones sufridas por el tono la determinación de sus diferentes aspectos a veces tan diferentes. La acción de saltar tiene como condición la seguridad suficiente y ésta se expresa mediante una modulación tónica adaptada a las necesidades actuales. La participación de cada especie de tono será diferencial en cada intento, y en alguno, hasta evidente, pero interesa su resultante conjunta, que es la seguridad suficiente y el equilibrio psicocorporal que le acompaña.

Como se ha dicho anteriormente, las crías humanas según dominan la bipedestación, la marcha y sus eventualidades en el horizonte físico que su grupo cultural les presenta, inician una nueva actividad que

tiene que ver con la recién iniciada verticalidad y su manejo. De pie, paradas sobre ambos pies separados, comienzan a jugar con su equilibrio de una manera peculiar: adelantan y atrasan la cabeza mientras doblan las rodillas a modo de balanceo activo, teniendo que ajustar la ubicación de los pies para no perder el equilibrio y caer. A los balanceos que han acompañado hasta ahora la conquista de la verticalidad se añade como novedad el que juegue el equilibrio voluntariamente desde la inmovilidad sobre los dos pies, ajustando el tronco y la cabeza, dando continuidad al movimiento. En breve, inician un primer periodo de salto que se realiza sobre el mismo espacio de apoyo inicial, intercalando con el balanceo anterior pequeños impulsos verticales. Este salto, todavía "**saltito**" en su materialidad física, es en gran parte responsabilidad del peso de la cabeza, del nivel madurativo general y del sentido del equilibrio, así como del nivel de desarrollo del resto del cuerpo y, en especial, del desarrollo y de la fuerza de las extremidades inferiores. Inicialmente las superiores van a ser simple continuación del movimiento; no van más que a apuntar su participación en el equilibrio preciso.

Alternarán estos saltos con actividad horizontal en las "camitas" o en las "casitas", pero enseguida la relación con los otros les exigirá la semiverticalidad, sentarse, arrodillarse, gatear y, finalmente, la verticalidad. Los traslados se alternarán con tiempos de quietud. Recorren los espacios cada vez menos pegadas al suelo, se incorporan, andan y corren, para frenar contra un objeto blando y abandonarse nuevamente a la gravedad. Todavía precisan de tres puntos de apoyo físico para moverse. Enseguida, la bipedestación se demuestra como forma de traslación en el espacio más eficaz que el gateo. Sobre las dos plantas de los pies, sustituirá el tercer punto de apoyo físico por el mental; el deseo de abarcarlo todo confirmará la intuición de conjunto que progresivamente ejercitará de acuerdo a la maduración y a los intereses. Buscará la inmovilidad frenando la carrera por sí misma, dejándose caer contra alguna superficie blanda. Las primeras cesiones a la

gravedad son rupturas tónicas activas de diferente intensidad mediante las que simplemente se deja caer. Pierde el tono voluntariamente, doblando las rodillas y adelantando las manos, o agachándose o tumbándose directamente. Estas **rupturas activas** normalmente ejecutadas *in situ* se intercalan en la carrera, de manera que se transforman en una manera de frenar.

La orografía del paisaje y el equilibrio subjetivo individual van a ser claves en la siguiente ruptura, la pérdida de contacto con el sustento, “**perder pie**” voluntariamente. Así, muchas exposiciones a la gravedad, a la profundidad, van a servir, aparentemente en exclusiva, para otear el horizonte, ya que van a descender sin perder el contacto con el sustento más que en la discontinuidad que el paso impone. La percepción de la profundidad, el vértigo, limita la separación voluntaria del sustento al descenso sin pérdida de contacto. Se trata de **intentos en continuidad** que van a ser fundamentales en la progresiva integración de la profundidad. Su resultado se desdobra en separación y en verticalidad. La oposición fusión-separación se va a jugar activa y progresivamente a esta edad. La actividad sensoriomotriz, en tanto que actividad posible con los objetos, procede de la fusión con ellos a la separación y lo hace contrastando sus posibilidades. Son las que el ejercicio va a proveer a la función recién madurada en este tiempo de fusión con el objeto. Sus formas progresarán de continuas a discontinuas. Enseguida y tras encaramarse a la altura (30 cm.) descenderá sentada, pero separando las manos, o adelantando súbitamente el abdomen a modo de impulso. La adopción de la vertical, como postura de lanzamiento, marca un hito en la actividad de saltar en su conjunto. Iniciada de manera autónoma o ayudada por la persona psicomotricista, da paso a la exploración de sus múltiples posibilidades: dar un paso, impulsarse con ambos pies, o adelantarse cediendo el peso a la gravedad. El **paso-salto** (Wickstom, 1990), adelantar un pie a modo de paso y dejarse caer a continuación, va a ser un episodio más o menos efímero según las características individuales y las circunstancias.

En la medida en que este salto vertical se sigue ejerciendo va cobrando unidad: la posición de la cabeza, tronco, piernas, los ajustes musculares clónicos y tónicos que en ellos tienen lugar, la modulación del equilibrio, la calidad de la significación social del evento, etc. dan continuidad al movimiento preciso para dominar el salto e integrar el automatismo en la actividad cotidiana. Todavía tendrá que filtrar de toda la aptitud que pone en juego, la más eficaz para seguir la progresión de la separación del sustento, hasta la conquista del **salto vertical en profundidad**, siguiente forma de salto diferenciada. Partirá inicialmente de una postura similar: rodillas ligeramente flexionadas, tronco adelantado y cabeza basculante, para tras iniciar un movimiento rápido de cabeza hacia atrás, adelantarla bruscamente e impulsarse sobre los pies. A base de mirar al mundo ha desarrollado en el aparato perceptivo, en la musculatura del cuello, en el dominio de la articulación de éste, impresiones y emociones y sentimientos que indican que la criatura está preparada para la separación vertical voluntaria del sustento, con caída en otra superficie amortiguada, ahora a 30 cm. de profundidad. La articulación de la cabeza y el cuerpo, incluso en casos de movimiento brusco, tiene el suficiente tono como para modular sus ajustes, dándole una continuidad mayor. Ahora la oportunidad para la actividad de salto es cualquier distancia vertical que su contexto le ofrezca y que asimilará en función de su aptitud y de la posibilidad asimiladora de la distancia seleccionada. Tras su ejercicio, el reajuste posible, ya real, actualizado, da dirección y tiempo al siguiente intento. Evidentemente los accidentes, los sustos o las regresiones a saltos más básicos que últimamente se habían desdibujado tras los más evolucionados reaparecen, señalan el límite puntual de la capacidad, el umbral de riesgo aceptado por desconocido y más profundamente, la calidad de la emoción que guía la actividad de saltar.

En la medida en la que por ejercicio su equilibrio subjetivo es suficiente para controlar el impulso para separarse del sustento y las actividades que conlleva, se produce una rápida socialización; incorpora

progresivamente a las demás criaturas o se incorpora en sus acciones, participa del juego común. De defenderse de ellas mediante rodeos de diferente amplitud o simulacros a mayor o menor distancia, pasa a compartir actividad. Primero observa y repite sus movimientos o expresiones, en progresión de inmediata a diferida. La funcionalidad del salto es un hecho que ahora despliega su nivel **simbólico**. El impulso se socializa. La anticipación funcional también se evidencia en estos niveles de salto y en sus formas, de manera que se anunciarán y desvanecerán a continuación para, tras una fase de consolidación de niveles anteriores, reaparecer con fuerza renovada y ser el nuevo motivo de vehemente ejercicio.

La **intervención** de la persona psicomotricista va a ser fundamental en el tránsito a la verticalidad. Sabe esperar al deseo de la criatura que quiere saltar. Parte de su actitud hacia la tarea en ciernes y le sustituye donde su capacidad aún no se ha desplegado. Si ésta detiene la acción o reduce el nivel, le propone el nivel de ayuda necesario según las características de la situación tanto física como humana: le espera, le da la mano, le asegura desde el tronco o simplemente le anima o constata su realización. Pero es una propuesta que se complementa con la respuesta de la criatura. Inicialmente la criatura puede necesitar ser completamente sostenida, asida por la psicomotricista o abandonarse en su regazo para progresar en sus rupturas tónicas. La psicomotricista puede saltar con ella en brazos o entre las piernas, incorporándola a su propia caída y abandonándose ambas sobre la colchoneta. La fase de ejercicio llena de matices esta caída compartida hasta progresar a un nivel superior de separación. Más adelante, accederá al sustento de *motu proprio* y sólo necesitará su mano adulta para vivir la profundidad máxima acompañada, antes de lanzarse también de la mano. Puede tratarse de una ayuda masiva o recurrir exclusivamente a las manos adultas para sentirse suficientemente segura y lanzarse. El lanzamiento ya va a producirse de pie, para el que aún puede necesitar una mano, pero una vez de pie sobre el sustento, el deseo de in-

dependencia, “yo solita” o “yo solo”, hace que la suelten inmediatamente antes de propulsarse al aire, tras lo que el salto supera una nueva cota de autonomía, la física. Sobre ésta despliega la siguiente, la que le permite una relación diferida y mental con los objetos y las personas del medio. Pero separación no es sinónimo de indiferencia. Van a necesitar de la **proximidad** de la persona psicomotricista o que reconozca “su hazaña” pero a una cierta distancia personal. La separación de la persona psicomotricista progresa paralelamente al dominio de la actividad de saltar; la separación física que el aprendizaje y manejo de la actividad suponen, incluso hasta no necesitarla ni cerca, se transforma en relación simbólica con ella y se abre a las demás. No hay progreso sin retroceso; posturas anteriormente ensayadas pueden ser requeridas nuevamente, hasta establecer la seguridad necesaria.

La actividad de la criatura en la sala de psicomotricidad es su manera de estar y hacer a la vez. Sus **actitudes**, actos que desarrolla en potencia, van a ser fundamentales en su devenir. Pueden favorecerla o, por el contrario, bloquearla; se actualizan en función de la propia historia individual y las posibilidades que el entorno presenta, de las que se utilizan solamente las que la aptitud puede incorporar, mientras que las demás se rechazan activamente o parece que se ignoran; se interrelacionan y condicionan a sí mismas, así como a las aptitudes instrumentales específicas propias de sus correspondientes capacidades en ciernes. La actitud, la manera de ser y estar en el mundo, se prolonga en acto, en manera de hacer en él; se despliega y repliega según las propias características, las del entorno y la capacidad para modular su relación. En cada intento su efecto conjunto será diferente, más o menos favorable a la acción en ciernes; además de reactualizar la actitud, mejora la habilidad (Wallon, 1984a), desarrolla y apuntala la **aptitud** de saltar, es decir, implica otro nivel, el efectivo. También aparecen el asombro y la curiosidad (Aucouturier, 1993). Se relacionan con los reflejos de animación, acompañamiento e investigación propuestos por Pavlov (Wallon, 1985). Siempre que la novedad no supere el um-

bral del miedo o eleve excesivamente y fije el tono muscular a la hipertensión propio de la ansiedad, la criatura se dirige más o menos urgentemente hacia la altura y la aborda, con diferente suerte, según los tres factores: capacidad de la criatura, características del medio y capacidad de relacionarse con éste. Las orientaciones a las que obedece la transformación en ser adulto son una fuente de incertidumbre y de duda, pero también factores fortuitos que surgen del medio, humano y físico, le obligan a escoger permanentemente entre esfuerzo y renuncia (Wallon, 1984a). Cada elección moldea la actividad y señala cierta tendencia, que puede favorecer la natural u oponérsele con diferente intensidad.

Si es esfuerzo, la resistencia a la oposición de la realidad es absoluta y si es renuncia, el abandono es automático. Son los polos de la tensión muscular, la hipertonía y la hipotonía. La relación con el medio humano y físico puede ser pulsional y excesiva, y la **impulsividad motriz** (Aucouturier, 1993), máxima. Puede tomar una forma positiva como el júbilo y la **alegría** (Wallon, 1985; Aucouturier, 1993), o negativa, en forma de **cólera** (Wallon, 1985; Aucouturier, 1993), tensión, que puede ser puntual o establecerse en el tiempo. La dimensión psíquica placer-displacer se despliega; es origen y resultado de la emoción. El despliegue de la emoción modula el tono y le da unidad y forma de actitud (Wallon, 1980). Mas adelante, puede tomar la forma de **provocación** (Wallon, 1982, 1985; Aucouturier, 1993), entendida como afirmación de la personalidad, que precisa para desplegarse mayor distancia progresiva de la persona adulta, pero dentro del marco de seguridad que ésta proporciona y que le exige reactualizar para encontrar la suya propia. Su origen es el placer del reencuentro de la mirada del otro y deviene mediante juegos de aparecer y desaparecer. Junto a estas maneras más intensas de **comunicación**, requiere otras más normalizadas, que también le exigen ajustar en el tono muscular; disminuirlo o incrementarlo según la propia tendencia o las exigencias de la situación. El abandono, la ausencia de resistencia, puede ser co-

yuntural o general. Se puede abandonar a la espera de una mejor oportunidad o la inhibición se puede generalizar hasta la impotencia, actitud que bloquea el asombro y la curiosidad y cierra a la criatura en su mundo. Aún en el más cerrado, la fuerza de la gravedad se impone y exige acomodaciones antigravitatorias que al no apoyarse en objetos exteriores limitan su funcionalidad. Las tendencias contrapuestas en relación al tono muscular señalan sus características según se trate de hipertonía o de hipotonía (Stambak, 1979).

Las criaturas **hipertónicas**, poco extensibles, manifiestan una gran movilidad desde los primeros meses, que aumenta con cada una de las adquisiciones del desarrollo postural. La adquisición de la posición de pie y de la marcha son precoces. Presenta estereotipias infantiles de tipo violento. Por el contrario, la criatura hipotónica, muy extensible, es más bien tranquila y su desarrollo postural es más tardío. Prefiere los juegos de manipulación de objetos a las manifestaciones ruidosas. Sus estereotipias tienen un estilo diferente, son movimientos finos de exploración del propio cuerpo. Ambos tipos tónicos, evidentemente, van a saltar muy distinto. Mientras que en la hipertonía la resistencia a la gravedad está más integrada, la postura de acceso o de lanzamiento es enseguida vertical y se desarrolla autónomamente casi sin contacto adulto y sin actividad redundante, es decir, funcionalmente y con una rápida fase de consolidación, momento a partir del cual el número de intentos se reduce drásticamente. En la **hipotonía** sucede exactamente lo contrario. Este tipo de criaturas va a precisar del cuerpo a cuerpo para acceder a la altura y con ello a la profundidad. La progresión de la postura hasta la vertical, del contacto de seguridad, de la actividad de origen fortuito o coyuntural que intercalan mientras saltan, es más lenta y requiere de muchos más intentos. En algunos casos se ejercita hasta la extenuación. La cantidad de circunstancias que incorporan es diferencialmente mayor y su consolidación avanza más lentamente ya que su integración funcional constela muchas más circunstancias. Parece querer comprobar todas las posibilidades.

La **modulación tónica** del salto es la responsable de la estabilidad postural, del equilibrio suficiente para el progresivo establecimiento de su registro, plástico y abierto a las posibilidades que el entorno le presenta. En su ausencia, la hipertensión se fija en determinadas partes del cuerpo y bloquea o dificulta determinados movimientos que no se integrarán funcionalmente en el conjunto. El resultado es una postura vertical compensada, con el centro de gravedad donde no le corresponde, plagada de asinergias, a modo de tics, que la dificultan. Según su ubicación, encontraremos una parte del cuerpo que se impone a las demás, la superior a la inferior o el lado derecho al izquierdo. En horizontal sobre el suelo o un sustento pueden dar oportunidad a nuevos equilibrios, aunque los realice "**a la baja**", en el sentido de limitados en sus condiciones físicas a las condiciones que el equilibrio subjetivo imponen. El esfuerzo en sus correspondientes niveles, motriz, sensorial o mental, está comprometido.

El **salto** promueve además un nuevo nivel de integración periférica. Si toda la movilidad hasta el momento ha promovido el equilibrio y la compensación dinámica de ambos lados del cuerpo, el salto incorporará un nuevo nivel de simetría, ahora entre la parte superior y la inferior. El empuje vertical y la separación voluntaria del sustento requieren al cuerpo en su conjunto; el centro de gravedad oscila y al hacerlo requiere de las extremidades para recuperar su posición. **Elegir** perder el equilibrio, abandonarse a la fuerza de la gravedad, impone sus condiciones. Jugar el miedo primitivo es poder abandonar las referencias materiales, cinestésicas, posturales y de apoyo, sin posibilidad de retorno voluntario, de invertir la acción; supone la existencia de ciertas referencias íntimas estables, de seguridad emocional, que a su vez, implica ciertas actitudes favorables; es ser protagonista de la separación suprema, el abandono total al reto existencial de la gravedad y a su efecto, la caída y ganarle, remontándola. El miedo originado por el reconocimiento-no-reconocimiento simultáneo no paraliza más. Si el miedo persiste, la hipertonía y la hipotonía muscular se encadenan

mutuamente, sin otra alternativa, por lo que se transforma en angustia (Wallon, 1985), en cuyo caso la actividad se vuelve atropellada, frenética y ciega, quedando atrapada en el **esfuerzo**. Si la **renuncia** es coyuntural, también puede modularse, decaer o incrementar y acomodarse a la situación y, tras recuperarse, volver a intentarlo. Las reacciones de **prestancia**, en especial con relación a la persona psicomotricista, van a ser fundamentales en esta modulación tónica. Es un diálogo tónico el que establecen, gracias al que la psicomotricista se convierte en agente de seguridad que se acomoda a la demanda profunda, acompañándola en su itinerario de evolución.

Saltar es una acción psicomotriz que despliega sus niveles; despierta el **miedo** ante la incertidumbre de la caída, una serie de acciones sensoriomotrices que van desde el impulso al vuelo y a la toma de tierra, que se sustentan en el tono de la emoción y lo modulan según las circunstancias y ciertas acciones simbólicas o personales, que se añaden al conjunto de forma más o menos unitaria y global. Si el miedo a saltar se trasforma en placer, alegría o júbilo, mediante el diálogo tónico o la percepción, la actividad de saltar promueve el desarrollo integral de la identidad psicocorporal y lo hace con relación al espacio y al tiempo. El ejercicio de la horizontalidad y de la verticalidad tiene como resultante la distancia. Intenta todas las combinaciones de coordenadas posibles una y otra vez. El espacio se ordena, comprende y aprende en base a las distancias que lo conforman, espacios que se recorren a diferentes ritmos, perspectivas insospechadas que son un nuevo motivo de curiosidad y de ejercicio con sus inevitables sorpresas y quiebras. La vuelta del acto por la realidad informa de su eficacia; se cierra generando una actitud, actos en potencia, y una aptitud, actos materiales. Actitud y aptitud son las dos caras de la actividad, el resultado actual de la elección entre esfuerzo y renuncia. Lo posible es la otra cara de lo real y situarse en ambos horizontes es fundamental para la **supervivencia** humana. Las criaturas con discapacidades graves y que afectan al aparato del equilibrio, carecen de referencias es-

tables e integradas que les permitan hacer evolucionar la propia acción o sus niveles. No saltan.

Más allá de estas consideraciones generales, la actividad de salto del espacio sensoriomotor de la sala de psicomotricidad se ordena en **acto** y **efecto**. Por una parte, la disposición del material exige encaramarse a la altura y exponerse a la profundidad; por otra, la disposición adulta es un recurso fundamental. Sola o acompañada física y moralmente, suficientemente segura, procede a impulsarse y a caer sobre la colchoneta, tras lo que ha de recuperarse del esfuerzo. La fase acto precisa de cierta preparación hasta la ejecución de la separación voluntaria, primero más horizontal que vertical y heterónoma y, finalmente, vertical y autónoma. Según toma tierra comienza la fase efecto de saltar hasta salir de la colchoneta, también con sus propias formas. En tanto que **intervención** nos va a importar la relación que cada criatura establece con su entorno humano y psíquico a la vez, pero en lugar de su definición metafísica, recurriremos a los conjuntos de los que forma parte en la **elección de ayuda o acompañamiento**. Así, cada criatura desarrollará su capacidad relacional según las circunstancias; optará por una determinada posibilidad o manera relacional única y diferencial con cada una de las psicomotricistas que toman parte en las sesiones y con las demás, individualmente y en grupo. La instrumentalización de la ayuda es condición de progreso de la acción de saltar; es necesariamente psicomotriz, ya que se impone al sujeto en su conjunto. Primero, **elegir encaramarse** y, a continuación, **elegir separarse** del sustento; separación que por su parte progresa rápidamente a vertical. Tras esta separación, corresponde vivir el **efecto** de la exposición a la gravedad y actualización del vértigo, hasta incorporarse y salir a “una nueva vuelta” por el entorno psicomotor. Estas elecciones actualizan permanentemente la capacidad en relación a las circunstancias, que van a tener una expresión física, más motriz si se quiere, que se ordena, también, en sus correspondientes conjuntos.

La elección ayuda-acompañamiento de cada criatura la integrarían los siguientes conjuntos de comportamientos: el **sujeto** de la acción relacional, su manera de **ejecución**, el **objeto** de la misma, el **tipo** de **ayuda** y de **acompañamiento**, el **tempo** o dinámica emocional latente y su **resolución** final. Así, la relación la propondrá indistintamente la criatura, una psicomotricista concreta, otra criatura, un grupo pequeño o el grupo en su conjunto. La ejecución de esta ayuda puede suponer proponer, demandar, aceptar, negar, incluso evitar a cualquiera. La demanda de ayuda cede a la negación de la misma, y ésta a la propuesta, a la demostración de la capacidad recién adquirida. El objeto de la relación además del factor humano, las psicomotricistas y las demás criaturas, incorpora el sustento físico, que coyuntural o cotidianamente sustituye al humano y a la cámara de vídeo que se fija delante del espacio sensoriomotor. Nuestra cámara va a tener una peculiaridad. Las dos personas que se encargan alternativamente de grabar entran también en la sesión. La persona detrás de la cámara también va a ser fuente de interacción.

El nivel de **contacto** físico con el entorno nos informa sobre su nivel de autonomía. La relación de ayuda puede ser masiva: en brazos, del torso, o en el regazo, periférica, contacto indiscriminado, ambas manos o sólo una, tanto con el sustento físico, como con el humano, o exclusivamente físico, con exclusivo apoyo plantar y las manos libres, en posición centrípeta, o en centrífuga, según las necesidades del movimiento en vías de ejecución. El acompañamiento sería psíquico; responde tanto a estímulos físicos, como morales, y sus formas fundamentales son el ánimo, el reconocimiento, y el consuelo, los cuales están íntimamente relacionados con el siguiente conjunto, el de la dinámica tónico-emocional. El vértigo puede dificultar la acción por hipotonía, en cuyo caso compromete el nivel de verticalidad, regresa al nivel anterior o no se incorpora, o lo hace con las piernas semiflexionadas. La hipertonia, en cambio, se acompaña de hiperextensión de las extremidades inferiores y aceleración de la actividad. Entre ambas

se sitúa la acomodación tónica, actitud perceptiva o expresión del tono psíquico, y expresión de la capacidad para "abrir el foco" al contexto y simultáneamente progresar en su acción y en sus niveles. La resolución de la acción relacional no puede dar cuenta más que de si la seguridad subjetiva es suficiente y cómo vive sus eventualidades. Si el equilibrio vivido es suficiente, la acción continúa; si no lo es, las posibilidades son varias: abandona, continúa a pesar del riesgo que ello implica o se detiene y espera a la ayuda externa. La situación puede exceder la capacidad individual, en cuyo caso el sobresalto vivido en la caída supera la capacidad de autocontención, desborda al sistema, que vuelve a tener disposiciones más o menos favorables; o bien la acción continúa para finalizar a la mayor brevedad posible o se detiene, pero sin renunciar más que al nivel de la acción. Además, eventualidades como los accidentes y los sustos, completarían el conjunto. El riesgo vivido hasta los límites de la seguridad coyunturalmente la trasvasa, bien físicamente, porque su trayectoria se cruza con otra ajena, bien potencialmente, porque sus relaciones de prestancia le alertan de riesgo añadido por la coyuntura.

A la **elección de encaramarse** le corresponde la percepción de la profundidad y su manejo. Los conjuntos de los que da cuenta van a ordenarse según la modalidad del **acceso** y la **verticalidad** con la que realiza sus posibilidades. El dispositivo del salto sólo presenta cinco maneras de acceso: por la rampa lateral, por las escaleras posteriores, por la espaldera lateral, por delante o por la misma estructura metálica que sujeta sustento y rampa a la vez. Si la envergadura del dispositivo de salto supera la capacidad, se producen acomodaciones a otras superficies, bien coyuntural, bien sistemáticamente. Se trataría de saltos a la baja con los que satisface su expectativa de participación en la acción de saltar. Confunde participar con participar de las mismas condiciones. Las posturas de acceso son de rodillas, sentada, de pie, o tumbada. Esta postura de acceso indica el nivel máximo de control de la verticalidad; desistirá, mantendrá la semiverticalidad más o menos

pegada al sustento o accederá directamente sobre los pies. El ajuste postural progresa según los niveles de acción. El primero será el **ajuste emocional**: sus polos y el término medio, es decir, se para, se dispara, o repara. El segundo es el ajuste **sensoriomotor** con todas sus posibilidades, según la verticalidad de la posición de partida. El tercero es el ajuste **psíquico** que puede ser gestual vocal, verbal o de juego simbólico. Tomar posición es un largo proceso que lleva diferencialmente a promover sucesivas alturas y acciones consecutivas, hasta la integración de la verticalidad activa en el aparato funcional del equilibrio. Finalmente, el **ritmo** de la acción tiende a ejecutarse según pautas diferenciadas en función de las actividades que encadena. La hipotonía tiende al decremento, la hipertonia al incremento y la actitud perceptiva lo mantiene. La exploración dilata la actividad, pero es fundamental, así que cada tanto volverá a la ejecución de intentos más depurados y mucho más ágiles y cortos. Como si "hiciera limpieza", abandona niveles superados y salta hasta el límite de su capacidad actual en el menor tiempo posible.

Mientras aprenden a saltar también desarrollan la **anticipación**. Tras la comprobación, vehemente en un inicio, de un determinado efecto, incorporan funcionalmente la adquisición en el intento siguiente. En su "vuelta por la profundidad" habrá oportunidades para la síntesis personal, pero las eventualidades están ahí y van a ser objeto de aprendizaje, con mayor o menor intensidad según la tesitura tónica individual. Según avanza el curso, la modalidad de relación va a progresar significativamente en autonomía.

A continuación, corresponde el momento de la **elección de la modalidad de la separación**. Procede de la conjunción de posición de lanzamiento, acción del mismo, suspensión y toma de tierra. La **posición** vuelve a ilustrar sobre el nivel de verticalidad real y su nivel de autonomía, cómo se sitúa ante la atracción de la gravedad. La **acción** que cada posición permite puede establecerse en continuidad, resba-

lando, en semicontinuidad, dando un paso, o en discontinuidad, impulsándose. Las **coordenadas espaciales** en las que ejecuta el lanzamiento van a ser hacia abajo, hacia delante o hacia arriba, según su progresión natural. También se observan intentos que conjugan las dos últimas. Finalmente y tras su correspondiente fase de ejercicio, es la percepción más exacta de las circunstancias, sobre un fondo de seguridad suficiente, la responsable de la dirección a elegir. Renuncia coyunturalmente, lo deja para una próxima oportunidad y sigue adaptándose. La consecuente toma de tierra también expresa los niveles de verticalidad posibles en la criatura: será vertical, semivertical u horizontal, en sus diferentes formas. Su excepción, la caída sin control, se producirá y, a su vez, será origen de nuevas actitudes y actos, más o menos evitativos, según su intensidad.

La preparación para la separación y su ejecución tienen su correspondiente efecto. A la separación del sustento le sigue el reencuentro con la colchoneta o **recuperación**. Podrá desplegar diferentes niveles según su capacidad y las circunstancias. Hay un primer nivel emocional, por lo que escapará, se hundirá o conservará la alegría del placer del movimiento. Su expresión será más o menos jubilosa o permanecerá como alegría plácida (Wallon, 1980) que, a su vez, alternará las dos direcciones posibles de la relación, hacia dentro, consigo misma, o hacia fuera en sus investimentos espaciales y personales. La recuperación sensoriomotriz nuevamente se ordena según los niveles de verticalidad. Las resoluciones son múltiples. Puede ceder al esfuerzo de resistirse tras tomar tierra con uno o los dos pies, como si la recuperación del contacto fuese suficiente para abandonarse a la gravedad. Caería en dos tiempos, en realidad la toma de tierra es la recuperación del contacto y va a ser a partir de él que pueda jugar la caída mediante una ruptura tónica voluntaria sobre al menos dos puntos de apoyo. Las modalidades son más o menos intensas: descansa plácidamente quieta, o se gira, a modo de revolcón jubiloso. Si continúa manteniendo la vertical, aunque sea apoyando las manos, tiende a levantarlas y

a salir andando o corriendo en la dirección del impulso que el propio salto ha tomado. La recuperación se hace simbólica cuando utiliza intermediarios psíquicos que se superponen a los físicos del entorno. Gesticula o emite sonidos, habla para sí misma o para otra en relación a sus circunstancias presentes, o recurre a ideas, conceptos o construcciones socializadas, como canciones o juegos de persecución o representación simbólica de la realidad. Lo relativo al ritmo del ajuste puede ser aplicado también a la recuperación en su conjunto. Finalmente, la modalidad de **salida** de la colchoneta informa nuevamente de su habilidad y manejo de la vertical y de su actitud correspondiente. Si remonta inmediatamente y por dónde; si realiza series de una cierta dimensión, que cierra para intercalar otras acciones y volver tras un tiempo; o si se encontraba saltando o ha acudido a saltar ante el aviso de finalización. El abandono definitivo o la evitación pueden referirse a ciertas condiciones que superan la capacidad y que, en su caso, serían otra forma de salto a la baja.

La concurrencia de estos conjuntos psicomotores y su progresión va a dar cuenta de cada **historia** individual de salto, del desarrollo y madurez suficientes para su aprendizaje e integración en actividad superior. Por eso habrá tantos tanteos y primeros ensayos, fases de ejercicio y fases de integración sucesiva, como criaturas. Las características de cada sujeto y las de las circunstancias se van a actualizar permanentemente y su resultante va a ser adaptación, capacidad de modificar las propias relaciones con ellas, actitud y aptitud convergentes en el presente inmediato. Por otra parte, estas historias suceden en el tiempo y a pesar de los matices individuales sus expresiones tienen cierta similitud entre ellas. Darían lugar a las **tendencias** de salto, salto "en continuidad", se escurre desde el sustento hasta hacer pie y sólo levanta sus manos del sustento, una vez que el tono ortostático reequilibra los demás. A continuación, y ya de pie en el sustento, se produce el primer salto o paso-salto (Wickstrom, 1990). Baja del sustento, dando un paso, como si se tratara de un escalón. El paso-

salto puede incorporar un nivel superior de dificultad, que supone adelantar el cuerpo al dar el paso, lo que incrementa la fuerza de la gravedad, pero aún su oposición voluntaria no es mediante el impulso. El salto vertical implica propulsión voluntaria y simultánea de la totalidad del cuerpo en el aire y caída amortiguada en la colchoneta. Quedaría aún un siguiente nivel de salto, el salto desde un sustento inestable. En la sala de psicomotricidad esta posibilidad se juega con el material blando mediante las diferentes "máquinas de caer" que se van construyendo progresivamente. Impulsarse desde este material implica que la fuerza aplicada lo impulsa en la dirección contraria inmediatamente; debe incorporar ese efecto de la propia actividad en la misma y atender a sus condiciones. La estimulación laberíntica es máxima y su postura la más inestable, en un principio. Tras su ejercicio, la actividad sobre él gana cohesión y continuidad, lo incorpora a su movimiento y lo toma como otra referencia ante la gravedad, además de sí misma. Tras esta actividad, la instrumentalización de los objetos de la sala es una realidad, su actividad depende más de sí misma que de las posibilidades que los objetos le presentan. Ahora los integra como intermediarios de su acción simbólica, de la que forman parte junto a todas las demás. Así los prismas de cubos diseminados por el suelo serán caminos, que recorrerá en diferentes posiciones y ritmos, los montones apilados, "montañas" que atravesará a riesgo de perder pie y caer al suelo.

La **variable altura** del espacio sensoriomotor también se ha tenido en cuenta. La incidencia de la actividad de saltar disminuye según avanza el aprendizaje. La altura inicial era de 50 cm. sobre la colchoneta quitamiedos, también de 50 cm. Se incrementó 25 cm., el siguiente nivel de la estructura, entre la sesión vigésimo primera y la trigésimo quinta, entre noviembre y marzo del segundo curso y se volvió a la inicial desde esta última hasta la trigésimo novena. El descenso atrajo a ciertas criaturas inicialmente, pero enseguida abandonaron la actividad, por lo que se decidió volver a incrementarla. Desde

ese momento y hasta el final de la investigación la incidencia volvió a disminuir. El aprendizaje del salto se había consolidado.

La aparición del salto durante el tercer año de vida es coetánea a la aparición del **lobo** y su juego. El miedo al lobo o a cualquier predador externo es la expresión simbólica de la separación física. Lo "bueno" y lo "malo" se disocian y juegan hasta llegar a la alternancia e incorporar la muerte simbólica del victimario. Pero su condición vuelve a ser la continuidad. Sólo puede cerrar su "vuelta" actual mediante el poder de la unidad de forjar su propia organización. La casa que construye con los cubos de espuma va a reflejar su nivel de integración. El más elemental es el muro, una línea que deja dos espacios abiertos y simétricos. Hay conciencia de miedo, pero su resolución es muy emocional. Está atrapada mientras se traslada indistintamente de un lado al otro de la pared, que no es más que una forma intuitiva y parcial de la construcción de la casa, a su vez expresión de su identidad psicocorporal. La transformación de línea en figura espacial y "cierre" de la casa es el siguiente nivel. La relación continente-contenido tiene aquí una nueva forma mucho más intencional. La separación afectiva despliega su nivel simbólico, en forma de envoltura que protege y da seguridad. La "casita" en adelante tomará múltiples formas, íntimamente relacionadas con su propia identidad psicocorporal. Sus construcciones emergerán del suelo y sus dibujos superarán los trazos proyectivos iniciales y "contarán historias". Los **cuentos** imprescindibles son los clásicos. Ellos también presentan sus niveles (Herran, 1994). Primero están los que tienen que ver con la devoración y que supondrían la proyección del primer espacio, el espacio bucal, en sus diferentes formas e intensidades y que suponen la desaparición de una misma o del victimario, exigen automatismos de defensa o ataque y la llevan al espacio próximo y rápidamente, al locomotor. La distancia lleva a la pérdida de lo ajeno y sus consecuencias, pero siempre le espera la inocencia, la resolución feliz, a pesar de los pesares. Hay que perder para ganar. La

fórmula personal se establece entre esfuerzo y renuncia y guía la inmediata elección.

La **ética** psicomotriz exige la adaptación permanente que le corresponde a la infancia, cuidando sus condiciones. El placer del movimiento es su instrumento. El placer tiene su concomitante tónico, el tono psíquico, origen y resultado del establecimiento de la individuación de la cría humana. Asimila sus niveles, emocional, sensoriomotor y simbólico propios de su época y grupo, y se adapta a ellos. El mundo adulto es el mundo que el medio impone a la cría y le provee de cierta uniformidad en su formación mental. El medio psicomotor "mima" esta adaptación; establece una envoltura de seguridad para la progresión a la verticalidad propia de la especie en el tiempo del aprendizaje del automatismo del salto propio del prototipo de la especie humana, que es la primera infancia. A partir de ella emerge no sólo lo que este mundo le ha dado, sino que sus maneras de asimilación pueden diferir de los modos de utilización acumulados. Adulto y cría se aventajan mutuamente, el primero en experiencia, y la segunda en potencialidad; el primero en facultades psíquicas que otro medio utilizaría de manera distinta. *"Varias dificultades, vencidas por los grupos sociales en forma colectiva han permitido la manifestación pública de dichas facultades. Con la ayuda de la civilización, ¿no podrían salir a la luz otras manifestaciones de la razón y los sentidos que existen potencialmente en el niño?"* (Wallon, 1984a p. 17).

La perspectiva psicogenética **explica** el desarrollo psicomotor en su conjunto y dentro de él el del automatismo del salto. Según aquella, la actitud precede y dirige la acción; la progresión en la acción exige factor humano en forma de ayuda o acompañamiento y el resultado de la dinámica de placer dará cuenta del momento en el que se encuentre su ejercicio, hasta que definitivamente lo domine y abandone y dirija sus esfuerzos a un nuevo motivo de interés.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

3. LOS OBJETIVOS

La psicomotricidad en tanto que intervención educativa no se presta, a largo plazo, a la manipulación y control estricto de las variables que imponen los diseños experimentales. Además, y por su parte, la primera infancia ha sido objeto de la **observación pura** (Wallon, 1984a). Se ha descrito con gran minuciosidad el comportamiento habitual de sujetos únicos durante periodos de tiempo determinados: un día, el primer año de vida, etc. y se han elaborado diarios, observaciones monográficas o relaciones más o menos exhaustivas de datos relativos a ciertos problemas o dificultades específicas, siendo estos trabajos una fuente más que rica para el estudio de esta edad. La observación psicomotriz en terapia se ha acercado a esta modalidad de observación de caso único, con un flujo de conducta relativamente accesible a la observación y al registro, pero el flujo de conducta infantil en educación, en grupos grandes, actividad espontánea e interactiva, etc., escapa a estas condiciones. La aproximación mediante parámetros psicomotores disociados entre sí, encierra a la observación en sí misma e imposibilita la objetivación del conjunto de referencias que no sólo deben describir, sino explicar el desarrollo psicomotor y justificar la intervención psicomotriz.

Los avances en metodología observacional (Anguera, 1988) nos permiten otros análisis más acordes con nuestro contexto. El primer nivel explicativo de los datos, el estudio de las frecuencias y porcentajes de las categorías elaboradas, se ha superado mediante técnicas de análisis que se ocupan de fenómenos complejos y de la interacción entre sus manifestaciones. Su objetivo es obtener parámetros y resultados que permitan captar menos distorsionadamente la compleja realidad observada. Sus descripciones se ajustan a diferentes tipos de seguimiento, de situaciones más o menos complejas a las que la metodología debe dar respuesta. El objetivo fundamental de esta investigación es realizar un **estudio evaluativo** de la intervención psicomotriz, centrado en la actividad de saltar durante el tercer año de vida, año en el que aparece y se desarrolla esta actividad. A partir de la escolarización temprana de las criaturas de dos años, corresponde a la institución escolar dar cuenta y favorecer su desarrollo. La observación nos ofrece indudables posibilidades de aplicación (Fernández-Ballesteros, 1992), y más teniendo en cuenta que una vez escolarizadas, las actividades que desarrollan en la escuela son sus actividades habituales, cotidianas y naturales (Izquierdo, 1986, 1999; Herrero, 1999, 2000; Anguera, 2001).

En la sala de psicomotricidad se pueden observar directamente las manifestaciones conductuales, acciones, posiciones, ritmos, etc., que conforman el comportamiento individual y grupal propio de esta edad. La observación sistemática de este flujo de comportamiento psicomotor permite una comprensión más profunda del desarrollo infantil, en tanto que intervención en desarrollo, y más adecuada de las maneras de favorecerlo, en tanto que intervención educativa. La evolución de la psicomotricidad de directiva a espontánea, de adultocéntrica a paidocéntrica y contextualizada, de intervención "fuerte", es decir, aquélla en la que se ejercía un dominio sobre la situación a ejecutar y a evaluar mediante estrictas consignas para los "usuarios del programa", con el fin de que su ejecución permitiera la implementación de un plan previamente

te previsto por el experto, a intervención con punto de partida en la capacidad del usuario-criatura, centrada en sus intereses, actividades espontáneas y habituales, con transformación de consignas autoritarias mediante permanente diálogo y transformación compartida con la persona psicomotricista, establecimiento progresivo de límites, niveles, etc., o intervención evolutivo-educativa, nos permite su abordaje como intervención de "**baja intensidad**" (Anguera, en preparación).

Las características de la intervención psicomotriz, entendida como de baja intensidad, la hacen sutil e insospechada, lo que no es en absoluto sinónimo de fortuita. Está precisa e intencionalmente diseñada para cumplir sus propios objetivos, favorecer la comunicación, la creación y el pensamiento; para favorecer y apuntalar el desarrollo infantil en su contexto social desde el nivel al que se encuentre hasta donde la potencialidad permita. *"Una de las primeras preocupaciones que plantea la evaluación de programas de baja intensidad debe ser la elaboración de un adecuado **diseño**, término que utilizamos (Anguera, 1989, 1990a, 1992, 1994, 1995; Anguera y Blanco, 1991; Anguera y Redondo, 1991) desde su acepción no normativa, y por tanto sin que implique una construcción estándar. Entendemos el diseño en evaluación de programas de baja intensidad como la estrategia integral del proceso, y, en consecuencia, el curso de acción o secuencia de decisiones acerca de cómo recoger, organizar y analizar los datos, siempre subordinado, claro está, a la fijación de los objetivos del programa, y teniendo en cuenta que, dadas las características de estos diseños, la metodología que da soporte a la recogida de datos, su optimización y análisis, es la metodología observacional"* (Anguera, en preparación).

La ecuación funcional de la observación, $O = P + I + Cp - S$ (percepción complementada con interpretación, conocimiento previo o contextualización salvando las dificultades de los sesgos) aplicada a la psicomotricidad ha guiado este trabajo. La percepción implica una selección primaria, gracias a la que se representan fragmentos de rea-

lidad. Es un mecanismo necesario de selección, previo a la observación propiamente dicha. La transcripción de la conducta corresponde a la actividad perceptiva; a la actividad propiamente observacional le corresponde establecer la relación entre las partes y el todo. Interpretar supone asignar significado a lo percibido. Además de con el contexto, las condiciones de esta asignación van a estar muy relacionadas con la propia ecuación personal del observador y su objetividad. El conocimiento previo o contextualización, por su parte, puede limitar la asignación interpretativa si es asumida de forma determinante y estricta. Finalmente, habría que eliminar las fuentes de error o sesgos de la ecuación. La vía inductiva de la observación psicomotriz había demostrado reiteradamente sus insuficiencias, por lo que añadimos la vía deductiva, buscando apoyo en la teoría psicogenética de Henri Wallon, con lo que dimos un impulso definitivo a esta investigación.

De esta manera, y en las sucesivas acotaciones que la metodología observacional ha exigido, la actividad de saltar y su correspondiente análisis teórico no han perdido la perspectiva del conjunto del desarrollo infantil ni la de los elementos que, a su vez, lo conforman. Este análisis, necesariamente teórico-práctico, nos ha permitido establecer el siguiente nivel de concreción de los objetivos de la investigación. A partir de la íntima relación entre acto y efecto, nos hemos aproximado al establecimiento de las **fases del salto**, y a partir de la concepción dialéctica del sujeto en su contexto, es decir, de su capacidad real, de las **circunstancias** en las que la actualiza y de la propia capacidad de relacionarse con estas circunstancias, las hemos ordenado, en tanto que inciden en el comportamiento concreto y lo modulan.

Para este **estudio evaluativo** de la intervención psicomotriz centrado en la actividad de saltar durante el tercer año de vida, nos proponemos los siguientes **objetivos** específicos:

1. Evaluación de la psicomotricidad espontánea en el grupo de participantes del grupo de estudio.
2. Establecimiento de los parámetros o conjuntos en los que participa la acción de saltar y, concretamente, la cuantificación de esos parámetros, sus modalidades y relaciones.
3. Análisis funcional de la observación de los distintos participantes.
4. Comenzar con la reconceptualización psicogenética de la actividad psicomotriz en su conjunto.

4. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

Los requisitos de nuestra observación son los siguientes. La primera **delimitación** es la sustantiva; la temática correspondiente al comportamiento perceptible a evaluar. De toda la actividad psicomotriz, la de saltar el tercer año es completamente perceptible y, además, permite su acotación, ya que forma parte de la vida cotidiana y del entorno natural de los sujetos, o mejor, participantes a evaluar, y lo hace en el conjunto molar de la sala de psicomotricidad. Con relación a la segunda delimitación, la procedimental o metodológica, hemos de decir que nos alejamos de la preferencia idiográfica, a pesar de sus nuevas acepciones. Al tratarse de una actividad cotidiana del grupo es posible establecer un seguimiento temporal que supera la mera ocurrencia casual o esporádica de las conductas a evaluar y establece los límites temporales que acotan el periodo de dicha evaluación. El carácter espontáneo de las conductas que se estudian, así como el carácter habitual del contexto, hacen imposible la existencia de instrumentos encorsetados y estándar para su medición. En cada caso deben construirse *ad hoc*, aunque para ello nos apoyemos en otros instrumentos ya elaborados.

Por tratarse de la evaluación de un programa de baja intensidad, se cumplen todas las características que definen el perfil óptimo de la **metodología observacional**, metodología que se ha seguido en el transcurso de todas sus fases. De acuerdo a los objetivos propuestos, el diseño observacional (Anguera, Blanco y Losada, 2001) adecuado es **nomotético/de seguimiento/multidimensional (N/S/M)**. Es un estudio nomotético, de colectivos de unidades, en tanto que va a interesarse por la actividad de cada una de las criaturas del grupo natural de dos años el primer curso, y de tres, el segundo. Es de seguimiento a lo largo del tiempo, ya que se trata de un ámbito curricular que se desarrolla en el primer ciclo de Educación Infantil (2-3 años), y multidimensional, ya que debe contemplar simultáneamente diversos niveles de respuesta. Se trata de un diseño diacrónico-sincrónico o lag-log o de cuadrante IV multidimensional.

5. DESARROLLO DEL PROCESO

Nuestro procedimiento metodológico observacional va a tener sus protagonistas -participantes en diferentes fases e intensidades-, sus contextos, su instrumento específico de observación -el formato de campo: "el salto en psicomotricidad durante el tercer año de vida"- y sus tiempos correspondientes.

5.1. PARTICIPANTES

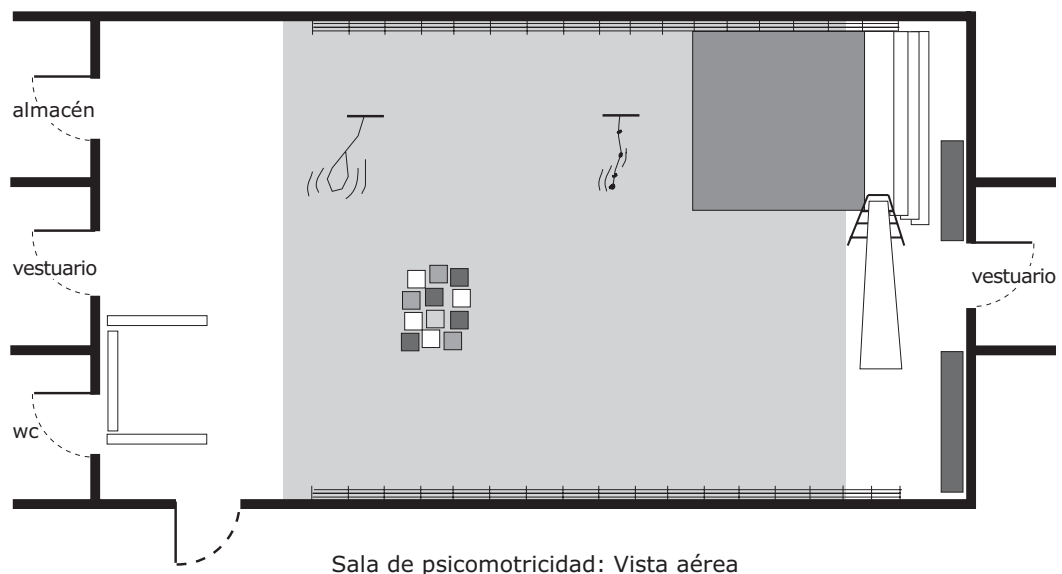
En primer lugar hay tres tipos de **participantes** en nuestra investigación: las criaturas, las psicomotricistas y los observadores. Las **criaturas** van a ser las catorce niñas y niños del primer curso (2001-2002) y las trece del segundo (2002-2003), del aula de dos y tres años, respectivamente, de Lezama Eskola Publikoa de Lezama, Bizkaia. Una niña y un niño del primer curso fueron baja el segundo, y en éste se incorporó un niño, de manera que se trata de quince criaturas en total. De las quince, nueve son niñas y seis niños, siete son de la primera mitad del año y las ocho restantes de la segunda, nueve tienen como lengua materna el euskera y seis el castellano, trece son hijas o hijos biológicos, y dos, niñas ambas, son adoptadas: una caucásica y una china; además, hay una pareja de gemelos, niña y niño, en el grupo. Su modelo lingüístico es el D, en euskera, y han estado atendidas por la tutora por la mañana y por otra profesora por la tarde, además de por la auxiliar durante el primer curso. Dentro de su currículo, a ambas edades les corresponde una sesión **semanal** de psicomotricidad, en la que el centro, la tutora, y los padres aceptaron tuviera lugar esta investigación. La sesión propiamente dicha tiene una

duración media de una hora, a lo que hay que añadir entre veinte y treinta minutos para accesos, traslados, descalzarse, etc.

Las personas participantes **adultas** fuimos una psicomotricista formada en la psicomotricidad de Aucouturier (EIPS, 85-88, CEFOPP, 85-88, y Centre d'éducation Physique Spécialisée de Tours, 1991-1992), dos alumnas, una de 3º de Psicología (Universidad de Deusto) y otra de 3º de Magisterio (EHU-UPV), el primer curso, y de 4º de Psicología y 1º de Psicopedagogía el segundo (ambas en UD). La especialista en Educación Física del centro nos acompañó durante el primer curso y la tutora de la tarde durante el segundo. De manera que somos cuatro personas adultas las participantes en cada curso escolar, pero cinco en los dos cursos. En adelante nos referiremos a ellas como psicomotricistas. Las dos alumnas se alternaron semanalmente detrás de la cámara durante todo el tiempo de la investigación. El sesgo de **reactividad** ante la cámara es muy bajo a esta edad, aunque en nuestro caso sea un poco más alto ya que las dos colaboradoras grababan y participaban en la sesión alternativamente. Incluso participaban en la acción infantil de la criatura que estaban grabando. Esta circunstancia, muy natural por otra parte, promovió un ajuste en el conjunto. Supuso incorporar a la cámara como otra posibilidad relacional y diferenciar si era la cámara o la persona la que participaba en la relación.

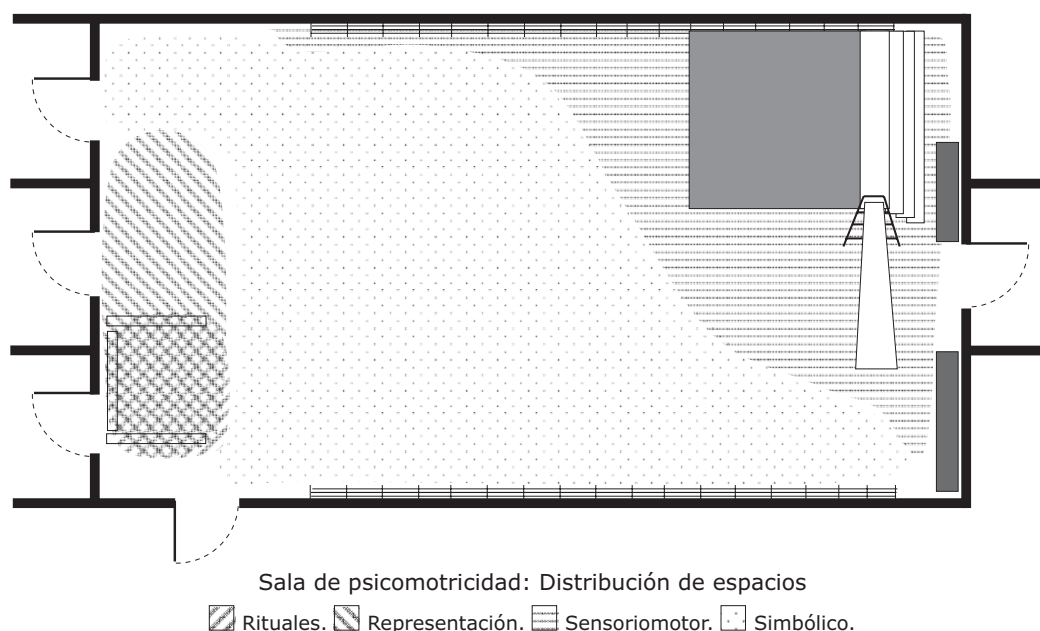
El grupo de **observadores** está formado por cinco personas, además de la propia investigadora. Lo conforman las dos alumnas participantes en las sesiones, a los que se unieron dos alumnos más, una de 2º de Psicología (EHU-UPV) y uno de doctorado del IVEF (Instituto Vasco de Educación Física), a los que se añade finalmente un psicomotricista también formado en la psicomotricidad de B. Aucouturier. Con relación a la psicomotricidad sus niveles son muy distintos. El alumno de doctorado tiene la formación en Psicomotricidad Educativa (Escuela de Bergara) y las alumnas participantes en las sesiones

asistieron ellas mismas hasta los siete años a sesiones de psicomotricidad en el mismo centro de la investigación. La segunda alumna de psicología ha observado, sin participar en el juego. El trabajo a realizar tenía como condición la comprensión de la dimensión psicomotriz humana, por lo que se ha procedido a varios niveles y muy progresivamente. Hemos seguido participando en sesiones semanales de psicomotricidad durante el pasado curso (2003-2004), tres personas directamente y las otras dos observando, con un nuevo grupo de criaturas de tres años y su tutora. Nos ha permitido seguir integrando el punto de vista práctico y el teórico, y así seguir poniendo bajo control fuentes de error potenciales. Por otra parte, el entrenamiento en la recogida de datos y la familiarización con las herramientas del instrumento, así como su uso, han requerido también atención semanal.

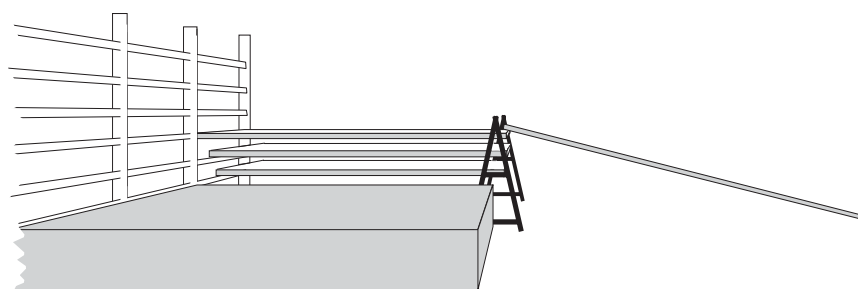


El **contexto** también se ordena en niveles. El contexto **físico** es la sala de psicomotricidad, ubicada en el gimnasio del centro escolar. Es un espacio amplio de aproximadamente 200 m² (10mx20m) cuyo suelo está recubierto con tatami prácticamente en su totalidad. Se accede desde la calle por una de las puertas situadas en los extremos de la pared más larga. En concreto, por la más cercana al edificio

principal, mientras que la otra permanece inutilizada. En ángulo de 90° se encuentra el servicio, el vestuario de niñas y el almacén de material. Enfrente está la puerta que corresponde al vestuario de niños. Ambas zonas de acceso desde la calle no están protegidas por tatami. En la primera, se sitúan dos bancos sobre los que se sientan las criaturas para descalzarse y dejar la ropa de la que, en su caso, vayan prescindiendo, y en el otro lado se encuentra una barra de la que colgar los listones de madera, una pizarra y el armario que guarda la madera para la construcción. En esta zona se acumula el resto del material grande, las estructuras metálicas y las colchonetas y sobre todo, la colchoneta quitamiedos. Los vestuarios no se utilizan por seguridad. Las otras dos paredes están recubiertas prácticamente en su totalidad: la de enfrente al acceso por una escalera horizontal, a la que le siguen ocho metros de espalderas, y la del acceso por un espejo de plástico entre las dos puertas. Además, aprovechando las vigas del edificio, hay dos cuerdas, una con nudos para trepar y otra a modo de sogas que se utiliza de columpio con un cojín de espuma especial para tal uso. Los cubos de espuma se ordenan pegados a la pared, bajo la escalera horizontal y hasta la espaldera.



El contexto físico condiciona la distribución de los espacios de la **actividad** psicomotriz propiamente dicha. El espacio sensoriomotor se construye sobre las espalderas; el espacio de la representación se ubica en los laterales sin tatami; al fondo de la sala y delante del armario se realizará la construcción con madera y en la zona de acceso, el dibujo. El espacio simbólico ocupará el resto del espacio de la sala. El espacio de los rituales de entrada y salida será el tatami más próximo a la zona de acceso. La sala se prepara construyendo el dispositivo sensoriomotor con listones de madera sobre las espalderas y las estructuras metálicas: escaleras, rampas y superficie de lanzamiento que se rodean de colchonetas. Para amortiguar la caída, tanto desde el dispositivo como desde las espalderas, se coloca la colchoneta quitamiedos, así como otras que protejan la zona en su conjunto. En el centro de la sala se hace una gran torre con todos los prismas de espuma o varias más pequeñas, que se distribuyen por el espacio simbólico. Tras descalzarnos nos reunimos en círculo para saludarnos, diciendo cada cual su nombre, lo que queremos hacer o dar cuenta de alguna preocupación. Tras verbalizar la ley: "no se puede hacer, ni coger daño", y consensuar una manera de terminar la sesión: un corro, un cuento, un baile, etc., comienza la actividad de juego espontáneo. Derribar la torre o precipitarse a la zona sensoriomotriz es lo habitual.



Sala de psicomotricidad: Espacio de salto

La tarea de las personas psicomotricistas es favorecer un primer tiempo sensoriomotor, animando a las criaturas a que sigan jugando la

caída, el desplazamiento, el giro, etc., tanto desde el material duro —tablones o espalderas— como desde el blando, para lo que se reagrupan los cubos de espuma o, incluso, se les superponen colchonetas desde las que resbalar, lanzarse, etc. Tras este tiempo emerge el tiempo simbólico, con las “camitas”, las “casitas” y el “lobo”, en el que intercalan con diferente frecuencia actividad sensoriomotriz: salen a correr, saltar, al columpio, y retoman su actividad simbólica a continuación. En este segundo tiempo baja el ruido y el ritmo de la actividad en general. La salida se anuncia con antelación para que puedan dar la actividad por finalizada y separarse de ella. A continuación pasamos al ritual de salida, que puede ser una ronda sobre cómo lo han pasado, lo que han hecho, lo que más les ha gustado, etc., antes de pasar a la actividad final previamente decidida. El corro va a ser la fundamental en los primeros tiempos, a la que se añaden los cuentos clásicos, en concreto los de devoración y, enseguida, los dibujos y las construcciones, tanto individuales como conjuntas. A continuación se calzan y salen de la sala con la profesora y se despiden hasta la semana siguiente, mientras que las psicomotricistas participantes recogemos el material y comentamos las incidencias de la sesión.

El contexto **social** del primer curso lo hemos formado las catorce criaturas y cuatro adultas: la psicomotricista, la profesora de Educación Física del centro y las dos alumnas participantes, que se han turnado semanalmente detrás de la cámara. Ambas alumnas mantienen una relación bastante estrecha con la escuela; de hecho, la alumna de Magisterio realizó el primer trimestre con este mismo grupo su periodo de prácticas, de manera que era muy solicitada por algunas criaturas. Otras, en cambio, recurrían a la otra alumna, bien por simpatía o porque la conocían de actividades extraescolares, o del patio de la escuela, ya que con frecuencia iba a buscar a un hermano pequeño que asiste al mismo centro escolar. La auxiliar del aula las acompañaba al principio y al final de la sesión, y además solventaba

cambios de pañales o de ropa en caso de necesidad. Durante el segundo curso la profesora de gimnasia dejó de asistir y se incorporó la tutora de la tarde, que tras unas sesiones de observación comenzó a participar; también se incorporaron los otros dos observadores, pero no participaron, más que coyunturalmente detrás de la cámara. Durante la segunda primavera acudió un tercer observador, psicomotricista formado, a realizar fotografías de las sesiones.

Finalmente, sobre el contexto **institucional** hay que comentar que en el grupo de dos años, la psicomotricidad se realiza por la mañana, ya que por la tarde son muchas las criaturas que no asisten al centro escolar, y las que asisten dedican ese tiempo a la siesta. Además, cada grupo desde dos años hasta 6º de Educación Primaria tiene una sesión semanal de psicomotricidad o educación física en el gimnasio. Con el alumnado de Primaria se completa una segunda sesión al aire libre, en el patio o en el frontón si llueve, y en el segundo ciclo en la piscina. El primer curso acudimos a jugar los martes de 9:00 a 10:30 horas, tiempo tras el que salían directamente al recreo si no llovía, y lo hicimos a partir de febrero, tras el periodo de adaptación al centro escolar. La psicomotricidad del grupo de tres años pasaba a la tarde por motivos de organización de centro, de manera que durante este curso las sesiones tuvieron lugar los lunes de 14:30 a 16:00 horas.

5.2. INSTRUMENTOS

La formulación y delimitación de objetivos de la investigación observacional supuso delimitar las conductas observables que nos interesaban de todas las del conjunto de la sesión, y evitar las primeras fuentes de error. Focalizamos nuestra atención en el espacio sensoriomotor y dentro de él, en la actividad que tenía que ver con el salto, entendido como separación voluntaria del sustento. Establecimos su comienzo en el momento en el que cada sujeto se encaramaba a la altura, y su finalización a la consiguiente salida de la colchoneta. Ya teníamos la unidad de conducta observable que después segmentaríamos sucesivamente. Nuestra observación fue directa en las sesiones. El **registro** de las conductas observables se realizó mediante **vídeo**. Una cámara Panasonic con su trípode, se situó delante del espacio sensoriomotor y grabó todo el tiempo de salto de la sesión, es decir, siempre que alguna criatura estuviese en el espacio sensoriomotor. La primera sesión semanal fue el 12 de febrero de 2001, y desde entonces las sesiones grabadas hasta el 16 de junio de 2003, han sido 47, 15 correspondientes al primer curso y 32 al segundo (TABLA 1.- Cintas de vídeo).

TABLA 1.- Cintas de vídeo

Nº de cinta	Nº de sesión	Fecha vídeo	Fecha real
1	1	12-2-2002	
	2	19-2-2002	
2	3	26-2-2002	
	4	5-3-2002	
3	5	12-3-2002	
	6	9-4-2002	
4	7	16-4-2002	
	8	23-4-2002	
5	9	30-4-2002	
	10	7-5-2002	
6	11	14-5-2002	21-5-2002
	12	21-6-2002	28-5-2002
7	13	5-7-2002	4-6-2002
8	14	12-7-2002	11-6-2002
	15	19-7-2002	18-6-2002
9	16	24-10-2002	23-9-2002
	17	31-10-2002	30-9-2002
	18	7-11-2002	7-10-2002
10	19	14-11-2002	14-10-2002
	20	21-11-2002	21-10-2002
	21	28-11,2002	28-10-2002
11	22	5-12-2002	4-11-2002
	23	12-12-2002	11-11-2002
	24	19-12-2002	18-11-2002
12	25	26-12-2002	2-12-2002
	26	9-1-2003	9-12-2002 16-12-2002*
13	27	16-1-2003	13-1-2003
	28	13-2-2003	20-1-2003
14	29	20-2-2003	27-1-2003
	30	27-2-2003	3-2-2003
15	31	6-3-2003	10-2-2003
	32	13-3-2003	17-2-2003
	33	20-3-2003	24-2-2003
16	34	27-3-2003	3-3-2003
	35	10-3-2003	10-3-2003
	35	17-3-2003	
17	33	24-3-2003	
	38	31-3-2003	
18	39	7-4-2003	
	40	28-4-2003	
19	41	5-5-2003	
	42	12-5-2003	
20	43	19-5-2003	
	44	26-5-2003	
21	45	2-6-2003	
	46	9-6-2003	
22	47	16-6-2003	

*sesión extraviada

Los **instrumentos** de esta investigación se van a diferenciar según su función. Como instrumentos de registro tenemos la grabación en vídeo, la digitalización de las unidades de salto y el *software* informático SDIS-GSEQ. El instrumento de observación va a ser el formato de campo y los instrumentos del procedimiento van a ser los

relativos a la temporalización, la formación de observadores, el perfil de las sesiones de observación y las incidencias.

El **registro** en vídeo de las sesiones en su integridad nos permitió establecer las unidades de conducta y al hacerlo, continuar objetivando su definición. Pero había que encontrar cada unidad de conducta, cada nuevo encaramo de cada sujeto en el flujo de conducta cronológico captado por la cámara. Se marcaron todos los inicios de salto de cada criatura por orden de aparición, con su nombre y el tiempo que marcaba el contador del vídeo.

Sesion 3	
26 - 02 - 2002	
Participante X	0'03'00 / 0'03'45 / 0'04'28 / 0'05'20 0'09'06 / 0'09'48 (nt) / 0'13'26 / 0'13'51 0'14'52 / 0'15'27 / 0'17'20 / 0'17'42 0'18'04 / 0'18'35 / 0'20'12 (nt) / 0'21'37 0'30'37 / 0'31'28 / 0'32'00 / 0'32'30 0'32'56 / 0'33'43 / 0'34'32 / 0'35'01 0'35'44 / 0'36'07 / 0'46'00 / 0'48'43 0'49'08 /
Participante Y	0'03'01 (nt) / 0'03'25 / 0'07'16 / 0'16'04 0'16'50 / 0'18'24 / 0'20'22 / 0'32'54 0'45'20 (nt) / 0'51'48 / 0'52'27 /
Participante Z	0'03'03 (nt) / 0'48'45 / 0'49'12

Ejemplo de recogida de saltos de una sesión

A continuación se reordenaron las criaturas por orden de aparición en la cinta y sus correspondientes tiempos de encaramo de cada sesión. De manera que obtuvimos una plantilla del salto de las 47

sesiones, con las que procedimos a establecer la siguiente, que fue la "historia de salto" de cada criatura.

① PARTICIPANTE 1	
1:	1,01,56 / τ :1
2:	1,24,02 / 1,53,38 / τ :2
3:	0,13,53 / 0,16,52 / 0,51,25 / τ :3
4:	1,04,20 / 1,06,56 / 1,09,25 / 1,10,52 / 1,13,12 (uv) 1,14,34 / 1,48,51 / 1,49,08 (nt) / 1,49,55 / 1,52,37 / 1,53,07 / 1,53,31 / 1,54,07 / τ :11 / nt:1 / uv:1
5:	0,19,40 / 0,30,41 / 0,31,12 / 0,34,00 / 0,35,27 / 0,43,40 / 1,00,54 / 1,01,28 / 1,02,45 / τ :9
6:	1,22,16 / 1,24,09 / 1,46,21 / 2,07,48 (uv) / τ :3 / uv:1
7:	0,04,44 / 0,04,56 (uv) / 0,05,11 / 0,05,24 / 0,06,05 / 0,09,54 / 0,11,25 / 0,18,35 / 0,18,45 / 0,19,22 / 0,25,38 / 0,43,17 / 0,44,13 (nt) / 0,44,34 / 0,50,34 / 0,51,24 (uv) / 0,58,27 (nt) / 0,59,20 / τ :14 / nt:2 / uv:2
8:	1,14,08 (nt) / 1,17,50 (nt) / 1,18,29 / 1,19,29 / τ :2 / nt:2

Ejemplo de historia individual de salto

Además, obtuvimos la plantilla de la asistencia a las sesiones y participación en la actividad de salto (TABLA 2.- Control de asistencia), así como de otras "actividades significativas" de la sesión (TABLA 3.- Otras actividades), como la aparición del juego simbólico, o de cuestiones que trascendían la actividad individual. Para evitar sesgos, cruzamos plantillas de diferentes observadores e hicimos las oportunas correcciones, antes de proceder a la siguiente fase.

TABLA 2.- Control de asistencia

sesión	semana	fecha	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
1	0	12/02/02				NA	NS		NA	NA							
2	1	19/02/02				NA			NA						NA		
3	2	26/02/02				NA	NA										
4	3	05/03/02			NA	NA								NA			
5	4*	12/03/02				NA	NA						NA				
6	8	09/04/02				NA											
7	9	16/04/02				NA	NA								NA		
8	10	23/04/02		NA		NA	NA										NA
9	11	30/04/02								NA				NA			
10	12*	07/05/02															
11	14	21/05/02				NA				NA						NA	
12	15	28/05/02				NA											
13	16	04/06/02				NA	NA			NA						NA	
14	17	11/06/02				NA	NA										
15	18*	18/06/02	NA			NA								NA			
16	34	07/10/02				NS				NA			NA				
17	35	14/10/02				NS											
18	36	21/10/02	NS			NS	NS			NS				NA			
19	37	28/10/02				NS	NA										
20	38	04/11/02				NS	NS	NS									
21	39	11/11/02					NS										
22	40	18/11/02			NS	NS	NS							NA			
23	41	25/11/02		NA		NS	NS					NS					
24	42	02/12/02	NA		NS	NA	NS		NS		NS	NS				NA	
25	43	09/12/02				NS			NA	NS							
26	44*	16/12/02	NA			NS			NS	NS	NS		NS				
27	48	16/01/03				NS			NS							NA	
28	49	20/01/03				NS	NS									NA	
29	50	27/01/03		NS		NS		NS		NA							
30	51	03/02/03				NS									NA		
31	52	10/02/03	NS			NS				NS							
32	53	17/02/03				NS				NS					NS	NS	
33	54	24/02/03	NA			NS									NS	NS	
34	55	03/03/03	NS			NS		NS		NS	NS		NS		NS		
35	56	10/03/03			NS	NS								NA			
36	57	17/03/03															
37	58	24/03/03	NS	NS													
38	59	31/03/03	NS	NS	NS	NS		NS			NS		NS				
39	60*	07/04/03						NA								NA	
40	63	28/04/03					NS										
41	64	05/05/03					NS	NS	NS	NS							
42	65	12/05/03					NS										
43	66	19/05/03					NS			NS	NS		NA				
44	67	26/05/03				NS	NS		NS				NA		NS		
45	68	02/06/03	NS		NS	NS	NS		NS	NS	NS		NS	NS	NS		
46	69	09/06/03			NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS		NS	NS	NS		
47	70	16/06/03	NS				NS	NS	NS					NS			

TABLA 3.- Otras actividades

1	12-2-2002	Suelo, caída
2	19-2-2002	Suelo, caída, Agate Deuna
3	26-2-2002	Camitas, arrastres, rulo, ku-ku
4	05-3-2002	Arrastre
5	12-3-2002	Arrastre, rulo
6	09-4-2002	Arrastre, rulo
7	16-4-2002	Perros y chabolas, arrastre, cuerdas
8	23-4-2002	Casa y 1º lobo, rulo, arrastres, torres, cuento
9	30-4-2002	Casa
10	07-5-2002	Casas, arrastres, escalada (pirámide), maderas
11	21-5-2002	Máquina de caer, pirámide, espaldera-salto, mascotas, casas, lobo.
12	28-5-2002	Camas, casas, mascotas, coches, lobo
13	04-6-2002	Máquina, pirámide, casas, rulo, alturitas
14	11-6-2002	Casas, arrastres, rulo, cuerdas, lobo
15	18-6-2002	Casas, lobo, pirámide, máquina con tobogán, camas
16	07-10-2002	Casas, lobo
17	14-10-2002	Máquina, casas, cuerdas, "Te pillé"
18	21-10-2002	Máquina, casas y lobo, dibujo
19	28-10-2002	Torres, casas, camas y mascotas, lobo, cazadores, máquina, espadas
20	04-11-2002	Rulo, casas, lobo y cazadores, madera, dibujo
↑ 21	11-11-2002	Máquina de pie, pirámide, arrastre, casas. recogen
22	18-11-2002	Casas, lobo, camas, rulo, recogen
23	25-11-2002	Casas, lobo y cazadores, camas, pirámide
24	02-12-2002	Caminos, máquina, casa, lobo y cazadores, cuerda, pirámide
25	09-12-2002	Pirámide, máquina, arrastre, camas, casas, madera, recogen
26	16-12-2002	Pirámide, máquinas de caer, casa, columpio, madera, recogen
27	16-1-2003	Caminos, casas, lobo y cazadores, castillo
28	20-1-2003	Casas, madera, máquina, caballos, camas
29	27-1-2003	Máquina, camas, cuerdas, castillo y princesas, caballos
30	03-2-2003	Casas, máquina, lobo, coches
31	10-2-2003	Caballos, perros, casas, lobo
32	17-2-2003	Caballos, casas, pirámide, princesas
33	24-2-2003	Cuerdas, pirámide, casotas
34	03-3-2003	Casotas, Agate Deuna
35	10-3-2003	Casas, lobo, máquina
↓ 36	17-3-2003	Caballos, Ave María
37	24-3-2003	Lobo y cazadores, camas y bebés, espadas
38	31-3-2003	Casa comunitaria, personajes, espejo-bronca
↑ 39	07-4-2003	Persecuciones, casita
40	28-4-2003	Ave María
41	05-5-2003	Columpio, muralla-péndulo, rulo, mucha casa, lobo
42	12-5-2003	Cantantes, escondite, muralla-péndulo
43	19-5-2003	Rabieta, montaña, Ave María, columpio, cuerda, pirámide, casa-común
44	26-5-2003	Montaña, casitas, columpio, coches, perros-cuerdas
45	02-6-2003	Columpio, casa-contención, cuerdas
46	09-6-2003	Destape, casa-contención
47	16-6-2003	Montaña-casa, cuerdas

Con las cintas y las historias individuales corregidas se inició la **digitalización** de los saltos seleccionados. Pero la digitalización también aportó su excepción, ya que permitía el registro de unidades de pocos segundos, aunque al revisarla, comprobamos que había saltos que no correspondían a la criatura grabada, o que no se podían abrir. Corregimos esta fuente de error en los CDs que revisamos al azar. Aún así, siguen presentes y los hemos denominado "problema técnico". Teníamos la muestra, las 15 historias de salto individuales en 46 CDs (TABLA 4.- CDs por participante).

TABLA 4.- CDs por participante

	1	2	3	4	5	6	7
1	1-13	14-39	40-46				
2	16-14	25-43	44-47				
3	1-8	9-12	13-18	19-25	26-47		
4	9-39	40-47					
5	2-26	27-39					
6	1-6	7-22	23-36	40-45			
7	3-8	9-21	22-43				
8	2-22	24-47					
9	1-9	10-29	30-47				
10	1-4	5-8	9-15	16-20	21-23	25-35	36-47
11	1-8	9-18	19-47				
12	1-22	23-44					
13	1-5	6-9	10-13	14-19	20-47		
14	1-15						
15	1-15						

Además, a los instrumentos de registro se añade el *software* informático **SDIS-GSEQ** (Bakeman y Quera, 1996), que es un programa de codificación y análisis secuencial (GSEQ: *General Sequential Querier*, Analizador secuencial de propósito general). Lee archivos SDIS compilados procedentes de diversos formatos, como datos secuenciales de evento, de estado, de eventos con tiempo, de intervalos, y de multievento, y proporciona diversos estadísticos secuenciales, como tablas de frecuencias de retardo, chi-cuadrados, residuos ajustados, etc. Previamente al análisis, permite efectuar

varios tipos de modificaciones de datos, como recodificaciones, agrupaciones y encadenamientos de códigos conductuales, definición de ventanas de tiempo y eliminación de códigos. GSEQ puede exportar resultados con la finalidad de realizar análisis ulteriores con SPSS, BMDP, SAS, ILOG, etc. El usuario interactúa con GSEQ mediante un lenguaje de instrucciones específico (SDIS: *Sequential Data Interchange Standard*, norma para el intercambio de datos secuenciales). Es un lenguaje ideado para describir la realidad a través de datos secuenciales obtenidos mediante la observación directa de individuos, díadas que interactúan o grupos. Asimismo, es un programa que analiza, compila y comprueba la sintaxis de archivos ASCII que contienen datos escritos según las reglas SDIS. Los datos pueden ser introducidos manualmente en archivos SDIS o bien convertidos de otros formatos, tales como *The Observer*. En este caso concreto puede utilizarse el programa OTS (conversor *Observer to SDIS*).

5.3. PROCEDIMIENTO

Se ha seguido el procedimiento propio de la metodología observacional. Una vez llevada a cabo una fase de observación pasiva o exploratoria, se ha iniciado el proceso de la construcción del instrumento de observación. El **instrumento de observación** podía tener dos formas básicas: el sistema de categorías y el formato de campo; ambos permiten la obtención de agrupaciones de conductas observables y observadas identificadas mediante códigos. Los dos instrumentos se diferencian entre sí en cuanto a las diversas características que los configuran: grado de incidencia del marco teórico, apertura del instrumento, dimensionalidad, códigos utilizados y plasticidad. El sistema de categorías se establece en base a un cuerpo teórico cuyos elementos constituyentes, las conductas, son exhaustivas y mutuamente excluyentes. Se intentó en una primera aproximación pero fue imposible por dos motivos, por el estado inicial del marco teórico y por la propia naturaleza y complejidad del objeto a observar, como ocurre cuando se estudia el movimiento (Izquierdo y Anguera, 2000, 2001, 2002). Al ser el **formato de campo** un instrumento igualmente *ad hoc*, pero abierto, multidimensional, de codificación múltiple y autorregulable, que parte de la observación de la

realidad que pretende describir, nos permitía enfrentar una parte de la expresividad psicomotriz y dar cuenta de ella mediante las conductas que la constituían; un sistema más abierto y flexible que el de categorías, que, por otra parte, parecía reflejar los límites de los sistemas teóricos referenciales del proyecto inicial, el psicoanálisis, la psicología cognitiva, la teoría del apego, etc.; sistemas cerrados en sí mismos, exhaustivos y exclusivos, entre los que las relaciones que se podían establecer resultaban, a todas luces, inciertas. Las primeras aproximaciones del formato de campo consistieron en listados de conductas, gestos, movimientos, etc., que se fueron ampliando, reduciendo y ordenando a lo largo del proceso de construcción del instrumento en base a sus propias condiciones, a las que se añadían las propias del objeto de la observación: la "acción psicomotriz de saltar".

A partir del formato de campo construido, el **registro** se ha sistematizado desglosando cada unidad de conducta en los distintos criterios que componen el instrumento de observación. También se ha tomado nota del número de orden de la unidad para diferenciar las sucesivas de las simultáneas. A partir de estas listas los rasgos se agruparon por afinidades y semejanzas, en base a nuestras evidencias teóricas y prácticas, lo que además nos permitió una definición detallada de cada uno de los códigos. El registro, obtenido mediante codificación informática, se cumplimentó de acuerdo con la sintaxis establecida por el programa SDIS-GSEQ. Cada unidad constaba de etiqueta: número de participante, sesión y salto, y de "matriz" de datos con los códigos correspondientes. En la primera columna se situaban los valores de la acción completa de salto, con sus tres fases, y en las siguientes, eran los siete valores del macrocriterio relacional los que se registraban. El formato de registro utilizado fue el de datos secuenciales de multi-evento, aunque además se tomaba nota complementaria de la duración del salto en las historias individuales, e incluso se anotaban las incidencias "intento no visto" o "problema técnico" en la plantilla de cada "historia individual".

El **formato de campo** "el salto en psicomotricidad durante el tercer año de vida" es un instrumento ideado para registrar, mediante el uso de códigos, la realidad observable de una serie de comportamientos que realizan las criaturas durante el tercer año al encaramarse al dispositivo de salto de la sala de psicomotricidad y saltar desde él. Las protagonistas del formato son todas las acciones psicomotrices que pueden realizar las criaturas de esta edad. La perspectiva psicogenética de Wallon permitió su encaje y ordenamiento final. Los **dos planos** fundamentales implicados en el salto, el físico y el humano, coocurrían en la misma acción. El placer nace de las caricias, de incentivo posterior físico o moral, recordémoslo. Por una parte había que redefinir el plano relacional, más psíquico, y por otra el físico, más sensoriomotor, planos esencialmente unidos en la dimensión psicomotriz humana. Una vez asumidos como conjuntos coocurrentes, había que volver a ordenar sus partes, primero entre ellas, a continuación, dentro de cada una de ellas y, finalmente, en su conjunto. La conducta relacional progresa en autonomía, a la vez que el salto pasa a realizarse en vertical y con impulso.

La criatura para llevar a término su actividad, se va a enfrentar a sucesivas elecciones, según sus características y las circunstancias en las que ésta se produce. Son acciones motrices y sus condicionantes, que se implican mutuamente. La vertebración de estos dos planos, a partir de ahora **macrocriterios**, nos debe dar cuenta acerca de cómo se relacionan. Los condicionantes, las circunstancias contextuales, van a formar el macrocriterio **C0**; encaramarse a la altura hasta proceder a la separación, el **C1**; separarse y tomar tierra, el **C2**; y el efecto de esa separación, el **C3**. Vamos a poner en relación la progresión de la acción motriz, los macrocriterios C1, C2 y C3, con la dimensión psíquica, la relación; el macrocriterio C0.

El macrocriterio C0 se ordena con relación a siete conjuntos de acciones o criterios; el C1, con relación a cinco; el C2, a tres, y el

C3, a otros cinco. La **codificación** por la que se optó finalmente fue la decimal, que fue la que nos pareció la más manejable. Los criterios que conformaban cada macrocriterio se codificaron añadiendo un tercer elemento en la etiqueta anterior, desde el uno y consecutivamente hasta nombrarlos todos, hasta doce, límite superior de unidades por criterio del programa SDIS-GSEQ. Se procedió igual en el nivel conducta, cuya codificación incorporaba una cuarta cifra. De manera que cada etiqueta del formato, según su dimensión, informaba del nivel: macrocriterio, criterio y conducta, a la vez que se ordenaba numéricamente en relación al resto de elementos de su nivel y del conjunto.

Junto a la codificación se ha establecido la **definición** de los criterios y los correspondientes códigos que los conforman, que se refieren a la vez a sí mismas y al conjunto del formato. El carácter científico de la metodología observacional, que se explicita en sus condiciones, ha supuesto un permanente reto a la reflexión tanto en relación al marco teórico de referencia, como al marco de la propia intervención. Las decisiones han estado fundamentalmente relacionadas con delimitaciones y renunciaciones. No ha sido fácil, pero su efecto se demostró rápidamente eficaz. No había incoherencias y las conductas se evidenciaban más claramente. Esta clarificación no ha terminado hasta el registro de la última criatura participante. Hasta ese momento el formato ha estado sujeto a los ajustes para los que está diseñado.

A continuación presentamos su forma definitiva, cuya estructura está formada por los cuatro **macrocriterios** indicados, cada uno de los cuales está desglosado en sus correspondientes **criterios** y, a su vez, cada criterio supone una lista de **códigos**.

Elección de ayuda-acompañamiento CO						
Sujeto C01	Ejecución C02	Objeto C03	Ayuda física C04	Ayuda moral C05	Tempo C06	Resolución C07
C011 Criatura	C021 Demanda	C031 Criatura	C041 En brazos	C051 Ánimo	C061 Inmediata anterior	C071 Suficiente y continúa
C012 Psicomot. 1	C022 Acepta	C032 Psicomot. 1	C042 Del torso	C052 Reconocimiento	C062 Simultáneo	C072 Insuficiente y espera
C013 Psicomot. 2	C023 Niega	C033 Psicomot. 2	C043 En el regazo	C053 Consuelo	C063 Inmediata posterior	C073 Insuficiente y continúa
C014 Psicomot. 3	C024 Prescinde- autosuficiente	C034 Psicomot. 3	C044 2 manos psi- comot.			C074 Insuficiente y desiste
C015 Psicomot. 4	C025 Propone	C035 Psicomot. 4	C045 2 manos sus- tento			C075 Excesiva y continúa
C016 2ª psicomot.		C036 2ª psicomot.	C046 Contacto in- discrim.			C076 Excesiva y desiste
C017 Grupo		C037 Grupo	C047 1 mano psi- comot/otra			C077 Evento acci- dente
C018 Otra criatura		C038 Sustento ma- terial	C048 1 mano sus- tento			C078 Evento susto
		C039 Cámara	C049 1 psi/otra- 1 sustento			
		C0310 Otra criatura	C0410 Manos libres			
			C0411 Manos centrí- fugas			
		C0412 Manos centrí- petas				

Fase Elección de encaramarse C1				
Acceso C11	Verticalidad C12	Ajuste emocional C13	Ajustes sensoriomot. C14	Ajustes sim/Ritmo C15
C111 Por la rampa	C121 De rodillas	C131 Se para	C141 Se traslada	C151 Gestual Incremento
C112 Por las escaleras	C122 Sentada	C132 Se dispara	C142 Se incorpora	C152 Gestual Decremento
C113 Por la espalda	C123 De pie dando un paso	C133 Repara	C143 Se sienta	C153 Gestual Se mantiene
C114 Por delante	C124 Tumbada		C144 Se queda quieta	C154 Verbal Incremento
C115 Por la estructura metálica			C145 Se arrodilla	C155 Verbal Decremento
C116 Desde la rampa			C146 Toma posición	C156 Verbal Se mantiene
C117 Desde la colchoneta			C147 Se agacha	C157 Juego simbólico Incremento
			C148 Se tumba	C158 Juego simbólico Decremento
			C149 "San Vito"	C159 Juego simbólico Se mantiene
			C1410 Da saltos	

Fase Elección de la S. V. C2		
Posición-Acción de lanzamiento C21	Suspensión C22	Toma de tierra C23
C211 Sentada resbala	C221 Hacia abajo	C231 Con un pie
C212 Sentada da paso	C222 Hacia delante	C232 Con ambos pies
C213 Sentada impulso	C223 Hacia arriba	C233 De rodillas
C214 De pie resbala		C234 Sentada
C215 De pie da paso		C235 Tumbada
C216 De pie impulso		C236 Caída sin control
C217 Tumbada resbala		C237 Con las manos
C218 Tumbada da paso		
C219 Tumbada impulso		
C2110 Pierde pie		
C2111 De rodillas resbala		
C2112 De rodillas baja un pie		

Fase Efecto de la Separación Voluntaria C3				
Recuperación emocional C31	Recuperación sensoriomotriz C32	Recuperación simbólica/Ritmo C33	Salida C34	Resultante C35
C311 Escape	C321 Da pasos	C331 Gestual Incremento	C341 Reptando	C351 Comienzo inmediato
C312 Bloqueo	C322 Da saltos	C332 Gestual Decremento	C342 A gatas	C352 Comienzo diferido
C313 Alegría	C323 Se arrodilla	C333 Gestual Se mantiene	C343 De rodillas	C353 Evitación
	C324 Se tumba	C334 Verbal Incremento	C344 Al paso	C354 Último de la sesión
	C325 Se sienta	C335 Verbal Decremento	C345 A la carrera	C355 Sin salir de la colchoneta
	C326 Se incorpora	C336 Verbal Se mantiene	C346 Dando volteretas	
	C327 De revolcón	C337 Juego simbólico Incremento	C347 "Salto-sentada"	
	C328 Se agacha	C338 Juego simbólico Decremento	C348 Se sube al sustento	
	C329 Se queda quieta	C339 Juego simbólico Se mantiene	C349 Saltando	
	C3210 Da volatín		C3410 Resbalando de tripa	
	C3211 Gatea		C3411 Resbalando sentada	
	C3212 Le alza la psicomotricista			

Macrocriterios

C0: Elección de ayuda-acompañamiento

C1: Elección de encaramarse

C2: Elección de la separación voluntaria

C3: Efecto de la separación voluntaria

Criterios y códigos

C0: Elección de ayuda-acompañamiento

- C01: Sujeto
- C02: Ejecución
- C03: Objeto
- C04: Ayuda física
- C05: Ayuda moral
- C06: *Tempo*
- C07: Resolución

C1: Elección de encaramarse

- C11: Acceso
- C12: Verticalidad
- C13: Ajuste emocional
- C14: Ajuste sensoriomotor
- C15: Ajuste simbólico/Ritmo

C2: Elección de la separación voluntaria

- C21: Posición/Acción de separación
- C22: Suspensión
- C23: Toma de tierra

C3: Efecto de la separación voluntaria

- C31: Recuperación emocional
- C32: Recuperación sensoriomotriz
- C33: Recuperación simbólica/Ritmo
- C34: Salida
- C35: Resultante

Estructuración jerárquica total

Elección de Ayu./Acomp. C0	Elección de Encaramarse C1	Elección de la S. V. C2	Efecto de la S. V. C3
Sujeto C01	Acceso C11	Posición-Acción L C21	Recup. emocional C31
C011	C111	C211	C311
C012	C112	C212	C312
C013	C113	C213	C313
C014	C114	C214	Recup. sm C32
C015	C115	C215	C321
C016	C116	C216	C322
C017	C117	C217	C323
C018	Verticalidad C12	C218	C324
Ejecución C02	C121	C219	C325
C021	C122	C2110	C326
C022	C123	C2111	C327
C023	C124	C2112	C328
C024	Ajuste emocional C13	Suspensión C22	C329
C025	C131	C221	C3210
Objeto C03	C132	C222	C3211
C031	C133	C223	C3212
C032	Ajuste S-m C14	Toma de tierra C23	Recup. simb.-Ritmo C33
C033	C141	C231	C331
C034	C142	C232	C332
C035	C143	C233	C333
C036	C144	C234	C334
C037	C145	C235	C335
C038	C146	C236	C336
C039	C147	C237	C337
C0310	C148		C338
Ayuda física C04	C149		C339
C041	C1410		Salida C34
C042	Ajus. simb.-Ritmo C15		C341
C043	C151		C342
C044	C152		C343
C045	C153		C344
C046	C154		C345
C047	C155		C346
C048	C156		C347
C049	C157		C348
C0410	C158		C349
C0411	C159		C3410
C0412			C3411
Ayuda moral C05			Resultante C35
C051			C351
C052			C352
C053			C353
Tempo C06			C354
C061			C355
C062			
C063			
Resolución C07			
C071			
C072			
C073			
C074			
C075			
C076			
C077			
C078			

Definición de criterios:

C0 Elección de ayuda-acompañamiento: Búsqueda de la seguridad, equilibrio suficiente en el contacto físico con los objetos; físico o moral consigo misma, con la psicomotricista o con otra u otras criaturas, para enfrentarse a la acción completa de acceder a la altura, separarse de ella y caer, y salir del sustento. La variable heteronomía-autonomía y su progresión están directamente implicadas.

C01 Sujeto de la elección de ayuda o acompañamiento: La iniciativa relacional interesa por dos motivos, en tanto que desarrollo psicogenético y en tanto que intervención educativa. La progresión en autonomía es la tendencia natural, pero adquiere tantas formas como sujetos o coyunturas. El protagonismo fundamental corresponde a la propia criatura, cuya seguridad suficiente se sitúa y desplaza entre los polos heteronomía-autonomía: contacto físico-contacto moral. En tanto que intervención educativa, la iniciativa relacional puede partir de una o dos psicomotricistas. Su objetivo es favorecer la acción en ciernes, detenida o abolida por su propia dificultad. La iniciativa también puede surgir de alguna otra criatura en particular o de varias, incluso del grupo entero, y modular la actividad del sujeto haciéndola más eficaz y adaptativa a la situación en cuestión.

C02 Ejecución de la elección de ayuda acompañamiento: Las opciones de intercambio diádico en una relación de ayuda van a mantener cierta disimetría. A la criatura le corresponde la demanda y a la educadora explicitar sus términos y devolverle una propuesta de ayuda "suficiente". El inmediato comportamiento infantil informa de su pertinencia. Si es insuficiente, la acción sigue detenida o abolida, por lo que corresponde ajustar la propuesta. Tanto ante una demanda como ante una propuesta, la reacción puede ser favorable o desfavorable, es decir, el

sujeto acepta la situación en su conjunto o, hacia el polo opuesto, acepta una parte, negando otra; la niega en su conjunto y a partir de ella continúa con su acción; o evita la situación abandonándola definitivamente.

C03 Objeto de la elección ayuda acompañamiento: La dinámica relacional incluye un segundo elemento y su elección va a depender de las características del sujeto y de las circunstancias. Además de las personas del entorno humano, el propio sustento ofrece la posibilidad de reasegurarse en él. La cámara de video, por su parte, es otro estímulo coyuntural para muchas criaturas, bien en sí misma o porque detrás se sitúe una de las dos alumnas colaboradoras.

C04 Ayuda física: Los puntos de apoyo imprescindibles para el movimiento son inicialmente tres. El entorno psicomotor supone sustento físico y humano. El contacto físico con las personas y/o con las cosas tiende a la totalidad; reequilibra íntimamente. La variable contacto progresa de la totalidad indiscriminada en horizontal y semivertical, sentada o de rodillas, al contacto plantar en vertical. El sustento humano es además físico cuando es todo el cuerpo de la criatura el que descansa sobre la psicomotricista. Una vez sobre el sustento, la necesidad de contacto progresa de masivo, ya que implica al tronco, a distal, implicando las dos manos, ambas bien en contacto humano, bien físico, o en su combinación, una en cada uno. Asegurarse tocando el sustento tiene como condición la semiverticalidad en la parte central del sustento. En sus extremos están la espaldera a un lado, y la estructura metálica al otro, de manera que pueden mantener la postura es vertical mientras se apoyan en una o en otra. Por su parte, la alternancia sustento físico-humano, propicia la liberación de una de las manos, que pasa a colaborar con el movimiento. Una vez en posición vertical autónoma, es decir,

apoyo físico exclusivamente plantar, las manos van a ser más o menos activas en la participación del movimiento, pudiendo permanecer pegadas al cuerpo, plegarse sobre él, o dar fuerza al impulso o al gesto.

C05 Ayuda moral: La superposición del plano humano al físico implica sus correspondientes estímulos. El placer del movimiento puede abolirse ante la percepción de la dificultad del abismo y de sus circunstancias. Recuperarlo puede hacerle retroceder hasta el plano físico o puede mantenerle en el plano exclusivamente psíquico. Este plano sería el tercer punto de apoyo, que equilibra a la criatura sobre los pies, mientras su centro de gravedad se va estableciendo en el abdomen. El ánimo ante la incertidumbre eleva el tono, condición de ruptura o de modulación tónica, y hace que progrese la acción. La autogestión en motivos de ánimo ante la tarea colabora con el despliegue de los niveles de la acción hacia los psíquicos. El reconocimiento tiene que ver con la actitud perceptiva, la atención, y con las relaciones de prestancia individuales. Reconocerá o será reconocida, gestual, vocal o verbalmente, con lo que cierra esa vuelta por las cosas y puede continuar con la siguiente. La expectativa de reconocimiento adulto puede ser muy intensa. El consuelo es el instrumento de la recuperación ante la eventualidad desafortunada y que supera con creces la capacidad del sujeto.

C06 Tempo: Es la expresión de la dinámica emocional del miedo. Si la exposición a la profundidad es estimulante, desencadena automatismos útiles como la finalización de la exposición a la altura, súbita y rápida. Habría *raptus*, acompañado de hipertensión, y su actitud sería motriz. Si el miedo gana al automatismo, hay *ictus*, por desaparición de los puntos de apoyo, desequilibrio y pérdida de tono. Puede ser parcial o masiva según la desproporción entre el acontecimiento y las actitudes habituales. En el

primer caso, las piernas se semiflexionan y el movimiento se ententece y hace vacilante. En el segundo, la recuperación del punto de apoyo pasa por ampliarlo o multiplicarlos, por lo que desciende a semivertical, o incluso a horizontal, a estabilizarse en el espacio con la ayuda de las actitudes apropiadas. Entre ambos extremos se sitúa la acomodación tónica, el tono psíquico, la actitud perceptiva, el asiento de la representación. Otras emociones, como la angustia, la cólera y la prestancia también pueden acompañar. Sus correspondientes dinámicas emocionales colaboran con su expresión tónica en el conjunto.

C07 Resolución: En el polo más favorable sería suficiente, gracias a lo que la acción de saltar continúa su curso. La insuficiencia vuelve a relacionarse con la dinámica emocional; según se produzca el ictus emotivo desistirá completa o parcialmente y se quedará esperando la ayuda adulta bien apoyada en el sustento. En el caso contrario, en el *raptus* emotivo, a pesar de la insuficiencia de la ayuda, la acción se acelera. El riesgo de accidente se incrementaría en este caso. También puede exceder la capacidad del sujeto, circunstancia ante la que ambas actitudes, favorable y desfavorable, son posibles: puede volver inmediatamente o hacerle desistir definitivamente. Además, se producen inevitables eventualidades, como accidentes y sustos. Ambos se van a diferenciar en implicación corporal. En el primer caso, el cuerpo es el masivamente afectado, y en el segundo, es la percepción la implicada.

C1 Elección de encaramarse: La acción de saltar tiene unos requisitos circunstanciales de altura y acceso; exige situarse a distancia vertical del suelo, reequilibrarse ante la profundidad que se percibe desde la altura y disponerse a enfrentarla por separación del sustento. Si hay equilibrio suficiente procede a separarse, si no, la dinámica emocional se decanta en uno de sus dos sentidos, la hipertonia y la

hipotonía, poniendo en juego la progresión de la acción y su despliegue sobre el sustento, en nuestro caso a 50 cm. de altura.

C11 Acceso: La disposición del material para el salto de la zona sensoriomotriz implica cinco posibles accesos: por la rampa lateral, por las escaleras posteriores, por la espaldera lateral, por delante directamente desde la colchoneta o por la estructura metálica sustento de los tablones. A estas cinco posibilidades de acceso hemos añadido otras dos, desde la rampa y desde la colchoneta, ya que han sido la zona de lanzamiento exclusiva de una criatura, y de investigación e imitación para otra.

C12 Verticalidad: Las posturas del acceso al sustento superior pueden ser de rodillas, sentada, de pie o tumbada, según capacidades, circunstancias o intenciones.

C13 Ajuste emocional: La exposición a la profundidad implica al miedo en un primer momento. Si gana la emoción, se para; si gana el automatismo, se dispara; y si hay acomodación tónica, repara al entorno próximo. La dinámica emocional puede entroncar con la angustia y tomar forma de aprensión, o con otras emociones, más o menos placenteras.

C14 Ajuste sensoriomotor: En el siguiente nivel, en el del movimiento propiamente dicho, las actividades que desarrollan son múltiples e implican diferentes niveles de verticalidad. La zona de sustento y sus posibilidades van a ser progresivamente puestas en juego. Se pueden ordenar, según la proximidad al sustento, en horizontal, semivertical y vertical. En caso de acceso vertical, pero inseguro, bajan de nivel y se tumban, se sientan, arrodillan o agachan, o incluso se quedan quietas, inmóviles sobre el sustento. Si el acceso es semivertical o vertical y suficientemente seguro, la progresión es hacia arriba o hacia delan-

te. En el primer caso se incorporarán y en el segundo se trasladarán, darán saltos, tomarán posición o alternarán los pies a modo de "baile de San Vito", hasta proceder a la separación del sustento superior.

C15 Ajuste simbólico-Ritmo: Este criterio, por límites del programa estadístico con el número de variables, es la combinación del tercer nivel de acción, el simbólico, y el ritmo, con el que se realiza toda la fase en su conjunto. Los niveles de acción son gestual, vocal, sin mediación de la palabra; verbal, la palabra acompaña a la acción, la describe, apoya o sustenta; y finalmente simbólico, en la que la palabra se convierte en instrumento de la idea o del juego. Con relación al ritmo encontramos incremento, es decir, que acelera la acción; decremento, que la detiene o lentifica; o mantenimiento, con lo que las acciones consecutivas implicadas ganan en fluidez y eficacia.

C2 Elección de separación voluntaria: La ruptura tónica que supone abandonar una determinada altura puede producirse a condición de que la exposición a la gravedad sea evaluada como soportable, enfrentable y no contradiga el "deseo de altura" ("Ser mayor"). En ella participan diferencialmente, según el sujeto y las circunstancias, los seis tipos de tono (Wallon, 1934). El ortostático, el último en incorporarse al ejercicio del salto, promovería la separación vertical o salto en profundidad. Es el momento del ejercicio de esta ruptura, que como resultado secundario aplicará a todas las demás actividades psicomotrices que la impliquen: carrera, marcha, etc.

C21 Posición-Acción del lanzamiento: Saltar supone poder jugar la separación vertical voluntaria, por lo que propiamente dicho, no se tratará siempre de lanzamientos. Podrán descender gateando o sentadas dando un paso, a modo de escalón pero más alto. Este criterio es la combinación de las posturas de la

separación del sustento superior y las acciones que les pueden acompañar, por límites del programa con las variables. Volvemos a la referencia espacial y sus posibilidades. Entre las posiciones encontramos sentada, de pie, tumbada, de rodillas y pierde pie, y entre las acciones, resbalar, dar paso o impulsarse.

C22 Suspensión: La dirección del movimiento para separarse del sustento puede tomar las direcciones siguientes: hacia abajo, hacia delante y hacia arriba.

C23 Toma de tierra: Se realizará con un pie, con ambos, de rodillas, sentada, tumbada y con las manos. También incluimos la eventualidad caída sin control.

C3 Efecto de la separación voluntaria: El acceso al sustento inferior, la colchoneta, puede implicar distintas intensidades de recuperación tónica. Puede ser masiva o solucionarse modulando ligeramente el tono. La recuperación, además de con la dinámica afectiva, está íntimamente relacionada con la expectativa propia y ajena. La acción consecuente de la caída o descenso, en su caso, desplegará sus correspondientes niveles y ritmos, tras lo que la criatura abandona la colchoneta y, o bien repite ciclo o bien se dirige a otro motivo de interés.

C31 Recuperación emocional: Va a tomar forma de *ictus*, *raptus* o acomodación tónica sobre la colchoneta, es decir, escapará inmediatamente de la misma, se bloqueará sobre ella y parará su actividad mientras la intensidad de la ruptura vivida supere la capacidad del sistema, o habrá placer del movimiento, se alegrará, incluso hasta el júbilo. Son expresiones que también se ordenan entre los polos fuera-dentro, más centrípetas o más centrífugas.

C32 Recuperación sensoriomotriz: Se trata de movimientos más o menos explosivos que se vuelven a ordenar sobre la vertical. Las posibilidades se vuelven a multiplicar. Si la toma de tierra es vertical, dependiendo de su seguridad, la mantendrá y dará pasos o saltos, aprovechando la resistencia que le ofrece la colchoneta, en la dirección que la modalidad de separación del sustento dispone, normalmente hacia delante. Si la verticalidad se ha enfrentado en continuidad, sin ruptura tónica, ahora puede producirse. Es un intento "de repetición". Se dejarán caer de diferentes maneras: se arrodillan, se tumban o se sientan. Si ha habido ruptura y tomar tierra ha elevado el tono excesivamente, también pueden abandonarse al esfuerzo y agacharse o, incluso, dejarse caer a la colchoneta. Si la toma es horizontal, a las anteriores posibilidades se añaden quedarse quieta, incorporarse, dar volatín y gatear. En sus primeras formas suelen venir impuestas por las circunstancias, más adelante son actividades más de tipo voluntario, la intencionalidad está presente en ellas. Finalmente, añadimos otra posibilidad para ciertas eventualidades que tienen que ver con la seguridad. Si permanece inmóvil en la colchoneta, ya que el riesgo de accidente se incrementa o cuando éstos se producen, la psicomotricista la puede alzar. Incluso, puede haber demanda explícita.

C33 Recuperación simbólica-Ritmo: Este criterio es muy similar al C13. Primero, combina el nivel de acción simbólica con el ritmo de la fase en su conjunto y, segundo, los niveles de acción simbólica son los mismos: gestual, verbal y simbólico, pero ahora interesa en otras circunstancias diferentes, en el desenlace de la acción.

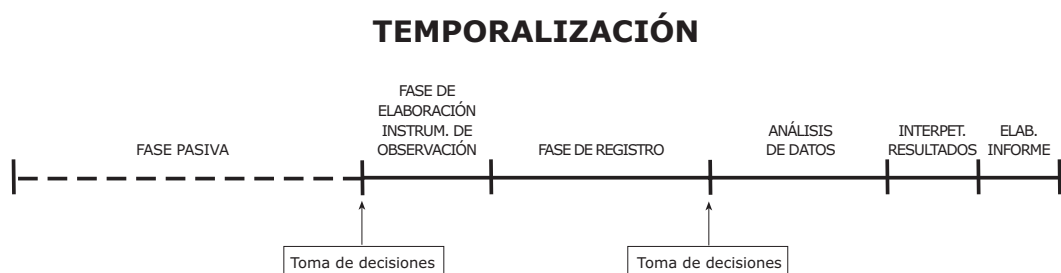
C34 Salida: Las formas de abandonar la colchoneta también se ordenan en el espacio. Las más horizontales son reptando, de rodillas, a gatas, dando volteretas, resbalando sentada y de tri-

pa. De pie, salen al paso, a la carrera, o saltando. Una modalidad de salto va a ser "salto-sentada": corren hasta el límite de la colchoneta, en donde se impulsan levantando las piernas para caer sentadas en el borde, con manos apoyadas en la colchoneta y pies en el suelo. Habría otra eventualidad de la que dar cuenta. En muchos intentos, la manera de salir de la colchoneta va a ser subiéndose directamente al sustento de madera desde la colchoneta a la que acaban de descender y de manera inmediata.

C35 Resultante: Saltar puede seguir siendo un motivo de interés, por lo que comienza con un nuevo ascenso inmediato, bien dando un rodeo, o subiéndose sin salir de la colchoneta. El abandono de la actividad puede deberse a otros motivos de interés o a que la recuperación ha sido insuficiente. Habrá evitación definitiva, al menos en la sesión, o comienzo diferido en el tiempo. Añade otro valor circunstancial y es la finalización de la sesión, momento que pueden dedicar a saltar, o no.

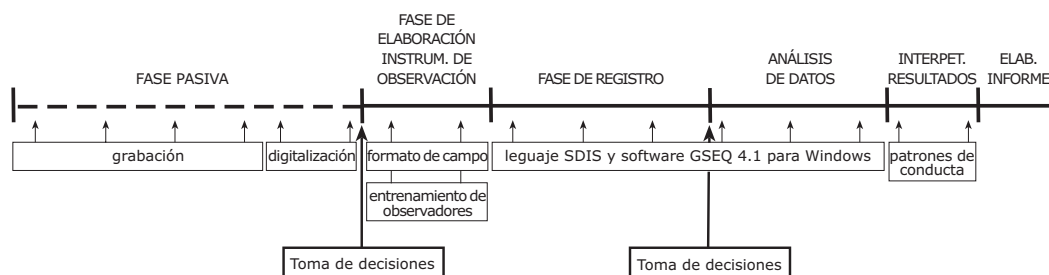
Temporalización

La temporalización de nuestra investigación ha seguido la propuesta de Anguera (2003) con sus correspondientes fases: pasiva, de elaboración del instrumento de observación, de registro, de análisis de datos, de interpretación de los resultados y de elaboración del informe final.



La fase pasiva de la observación duró desde el 12 de febrero de 2002 hasta el 16 de junio de 2003, periodo en el que tuvieron lugar las sesiones de psicomotricidad de las que se extraería la muestra de nuestra observación. En el verano de este año se realizó la digitalización de la muestra y se continuó con el trabajo teórico. Durante el curso 2003-2004 se elaboró el instrumento de la observación, el formato de campo, a la vez que se profundizaba en el marco teórico walloniano y se avanzaba en el entrenamiento con los observadores. En el verano de 2004 se ha realizado el registro y el análisis de los datos de la muestra. El esquema temporal de nuestros instrumentos de recogida de datos ha sido el siguiente:

TEMPORALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN



El formato de campo ha tenido entre sus condiciones de evolución y reorganización, también, el trabajo desarrollado con los observadores. El **trabajo** desarrollado con ellos ha supuesto una reunión semanal de tres horas, de 10:00 a 13:00 horas a lo largo del curso 2003-2004, el mismo día de la sesión en la escuela, los martes por la mañana. En un primer tiempo la tarea fundamental ha sido la comprensión del propio formato y de sus niveles, y a continuación la delimitación de la unidad de conducta y de sus partes y el aprendizaje de la sintaxis del programa SDIS. Normalmente las sesiones han tenido dos tiempos, uno para la reflexión las dudas y explicaciones consecuentes, y otro más práctico en el que cada observador registraba delante de y con los demás. Las incidencias más significativas tienen que ver con las faltas

a las reuniones, en un caso y normalmente por motivos profesionales. El resto de los observadores ha acudido habitualmente a las sesiones de trabajo.

6. REGISTRO

El registro se ha obtenido mediante un proceso de codificación informática, utilizando el módulo SDIS del programa SDIS-GSEQ versión 4.1 (Bakeman, Quera, 1996). Por ser el instrumento de observación el formato de campo, el registro estaba formado por bloques de configuraciones, cada una de las cuales se considera una unidad de registro. El tipo de dato utilizado es el **multievento**, dado que es posible la coocurrencia de códigos pertenecientes a distintos criterios de cada configuración. La organización del registro se basa en la obtención de bloques de configuraciones diferenciadas para cada participante, considerando separadamente los diferentes saltos para cada uno de ellos. Únicamente a efectos de la sintaxis del programa, los participantes se regían por las reglas de codificación correspondientes a sujetos, y los de saltos por los de unidades.

Configuraciones básicas:

C1 C0

C2 C0

C3 C0

Multieventos:

(\$C11 = C111 C112 C113 C114 C115 C116 C117)

(\$C12 = C121 C122 C123 C124)

(\$C13 = C131 C132 C133)

(\$C14 = C141 C142 C143 C144 C145 C146 C147 C148 C149
C1410)

(\$C15 = C131 C132 C133)

(\$C21 = C211 C212 C213 C214 C215 C216 C217 C218 C219
C2110 C2111 C2112)

(\$C22 = C221 C222 C223)

(\$C23 = C231 C232 C233 C234 C235 C236 C237)

(\$C31 = C311 C312 C313)

(\$C32 = C321 C322 C323 C324 C325 C326 C327 C328 C329
C3210 C3211 C3212)

(\$C33 = C331 C332 C333 C334 C335 C336 C337 C338 C339)

(\$C34 = C341 C342 C343 C344 C345 C346 C347 C348 C349
C3410 C3411 C3412)

(\$C35 = C351 C352 C353 C354 C355)

(\$C01 = C011 C012 C013 C014 C015 C016 C017 C018)

(\$C02 = C021 C022 C023 C024 C025)

(\$C03 = C301 C302 C033 C034 C035 C036 C037 C038 C039
C0310)

(\$C04 = C041 C042 C043 C044 C045 C046 C047 C048 C049
C0410 C0411 C0412)

(\$C05 = C051 C052 C053)

(\$C06 = C061 C062 C063)

(\$C07 = C071 C072 C073 C074 C075);

Por límite del número las variables del sistema, que no puede superar las veinte, tuvimos que **agrupar** variables. La solución más sencilla nos pareció combinar dos variables con el menor número de valores, tres y tres, lo que suponía nueve códigos, que el programa sopor-

taba perfectamente. Además de la dimensión, se valoró la compatibilidad de su combinación. De hecho tuvimos que reparar en la duración del salto en su conjunto y en cada parte; antes y después, para no registrar el ritmo del ajuste o de la recuperación simbólica como la de toda la secuencia de la fase correspondiente. Las dos combinaciones de nivel de acción-ritmo (C13 y C33) no han sufrido ninguna nueva incorporación, pero sí una redefinición en base a los tiempos de la progresión de la actividad. En cambio, la combinación posición-acción se ha completado con la posición de rodillas, a partir de la que desciende bajando un pie o resbalando de tripa. En esta posición no se impulsa. Hemos necesitado de esta flexibilidad del sistema de registro hasta el último sujeto. Según avanzaba el registro hemos podido dar cuenta de otros números de esta investigación, el control de salto e incidencias por agrupación (TABLA 5.-), las incidencias por sesión (TABLA 6.-) y las incidencias de salto por agrupación y curso (TABLA 7.-).

TABLA 5.- Saltos e incidencias por agrupación

agrupación	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	Total
1-5	1		7		3	5	18	2	10	16	8	2	25	6	3	106
					2				6	16	3		5	4	1	37
	2		10			2		1							1	16
	25		50		20	67	26	20	72	80	18	13	34	33	44	502
6-10	4		5		13	13	20	3	11	18	2	3	10	6	2	110
	5		8			9	6		2	4	10	1	5	4	2	56
									1	1			1	1		4
	31		64	20	19	57	52	22	40	33	76	16	82	34	16	562
11-15	1		4		2	3	3		13	13	4	5	10		1	59
	1		11		1	1	1	2	4	7	2		7	1	4	42
								1		1						2
	17		34		4	14	38	17	22	25	31	1	67	10	32	312
1-15	6		16		18	21	41	5	34	47	14	10	45	12	6	275
	6		19		3	10	7	2	12	27	15	1	17	9	7	135
	2		10			2		2	1	2			1	1	1	22
	73		148	20	43	138	116	59	134	138	125	30	183	77	92	1375
16-20		4	6		2	3	6	4	9	4	4	4	3			59
	1					4				4			5			
	32	5	3			15	8	2	5	77	5	1	6			92
21-26	1	1	4			2		14		2	1	2	5			32
	2					1				7			3			
	1	74	76	1	7		41	43	48		37	31	3			771
	24					74				66			33			
27-32	2	2	7		10	9	11	2	3	13	3	4	4			83
										5						
	10	2	4		9	3	4	1	1	33	2	5	2			52
33-39	3	2	1			3	2			10		2	1			10
	1									13						
	31	73	65	39	73	38	32	24	27	81	28	34	23			611
40-47		2	1	5		1	3	2		12	1	1	3			31
	6		1			3	2			4		2	4			22
			1					2				4				7
	11	23	16	78	0	23	19	6	10	38	9	12	13			258
16-47	6	8	14	5	12	15	20	8	12	41	8	9	15			173
	10	7	8		9	11	14	3	6	33	7	8	14			130
	1	2	6			3	2	16			1	8	10			49
	108	170	157	118	80	150	92	73	85	295	74	77	161			1640
1-47	12	8	30	5	30	36	61	13	46	88	22	19	60	12	6	448
	16	7	27		12	21	21	5	18	60	22	9	31	9	7	265
	3	2	16			5	2	18	1	2	1	8	11	1	1	71
	181	170	305	138	123	288	208	132	219	433	199	107	344	77	92	3016
	212	187	378	143	165	350	292	168	284	583	244	143	446	99	106	3800

n: salto no llegado a término

n: salto no visto completo por la cámara

n: problema técnico

n salto registrado

n: cómputo total de intentos

TABLA 6.- Incidencias de salto por sesión

sesión	semana	fecha	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
1	0	12/02/02			14	NA	NS		NA	NA	1	1	2	1	42	11	
2	1	19/02/02	1		35	NA	31	1	NA	1	2	31	31		NA	13	1
3	2	26/02/02			21	NA	NA	12	5	2		3	3	1	71	1	1
4	3	05/03/02	11		NA	NA	1	2	11			4	2	NA	81	3	1
5	4*	12/03/02			1	NA	NA	1	2		10 3	61 4	NA		61		2
6	8	09/04/02	1		23	NA	5	62	8		3	62			1	1	
7	9	16/04/02	22		1	NA	NA	34	64	2	61	5	17	1	NA	2	1
8	10	23/04/02	2	NA	1	NA	NA	11	21			11			21	2	NA
9	11	30/04/02	1		1		2	21	41	NA		2	11	NA	511	14 1	12
10	12*	07/05/02	1		14		6	11		1	21 1	22	2	3	32		
11	14	21/05/02			15	NA				NA	11	22	12	1	42	NA	11
12	15	28/05/02	1		22	NA	11	1	1		52	41	1	1	2		1
13	16	04/06/02				NA	NA	1	1	NA	2	21	1		22	NA	
14	17	11/06/02	1		13	NA	NA	2	1	1	51	44	1	3	13	1	1
15	18*	18/06/02	NA		1	NA	1		1	2		1		NA			1
16	34	07/10/02		1	1	NS		2	31	NA	5	1	NA	4	33		
17	35	14/10/02	1	41	4	NS		21	25	128	3	2	2	1	26		
18	36	21/10/02	NS		1	NS	NS	1	1	NS	1	1	21	NA			
19	37	28/10/02				NS	NA	1			2	11					
20	38*	04/11/02		1		NS	NS	NS				11	2	1	1		
21	39	11/11/02		2	1		NS	1	1	1	12	1	1		11		
22	40	18/11/02	21		NS	NS	NS		1	1			NA		1		
23	41	25/11/02		NA	2	NS	NS			6	NS	2	1		3		
24	42	02/12/02	NA	1	NS	NA	NS		NS	1	NS	NS	1		NA		
25	43	09/12/02	1		11	NS	2	1	NA	NS		3		2	1		
26	44*	16/12/02	NA		1	NS		1	NS	NS	NS	31	NS		213		
27	48	16/01/03		1		NS	5	112	NS			1			NA		
28	49	20/01/03	1		2	NS	NS	1				3	11		NA		
29	50	27/01/03		NS		NS	1	NS	1	NA							
30	51	03/02/03	1	1	1	NS	1	62	3			51	1	NA			
31	52	10/02/03	NS		71	NS	11		21	NS		33			1		
32	53*	17/02/03				NS				NS		11		NS	NS		
33	54	24/02/03	NA	1		NS	2	1	1		1	2		NS	NS		
34	55	03/03/03	NS	1		NS	1	NS		NS	NS	14	NS	1	NS		
35	56	10/03/03	1		NS	NS			1		1	11	NA				
36	57	17/03/03	1	1			3		1	1	1	34	1	12	21		
37	58	24/03/03	NS	NS			1	1	121	2	1	13	1	21	2		
38	59	31/03/03	NS	NS	NS	NS	1	NS	1		NS		NS		1		
39	60*	07/04/03	2		1		2	NA	1	1		21		22	NA		
40	63	28/04/03	2		11	2	NS		11	21		3	1	1	11		
41	64	05/05/03				2	NS	NS	NS	NS		3			2		
42	65	12/05/03	1	1		1	NS	12	21	1		2		1			
43	66	19/05/03	1				NS	1		NS	NS	22	NA	1	3		
44	67	26/05/03	2	1		NS	NS		NS	1		22	NA	13	NS		
45	68	02/06/03	NS		NS	NS	NS		NS	NS	NS		NS	NS	NS		
46	69	09/06/03			NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS		NS	NS	NS		
47	70	16/06/03	NS				NS	NS	NS					NS			

*: última sesión del período

n: salto no visto completo por la cámara

n: salto no llegado a término

n: problema técnico

TABLA 7.- Incidencias por agrupación

agrupación	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	Total
1-5	1		7		3	5	18	2	10	16	8	2	25	6	3	106
					2				6	16	3		5	4	1	37
	2		10			2		1							1	16
	3		17		5	7	18	3	16	32	11	2	30	10	5	159
6-10	4		5		13	13	20	3	11	18	2	3	10	6	2	110
	5		8			9	6		2	4	10	1	5	4	2	56
									1	1			1	1		4
	9		13		13	22	26	3	14	23	12	4	16	11	4	170
11-15	1		4		2	3	3		13	13	4	5	10		1	59
	1		11		1	1	1	2	4	7	2		7	1	4	42
								1		1						2
	2		15		3	4	5	3	17	21	6	5	17	1	5	103
1-15	6		16		18	21	41	5	34	47	14	10	45	12	6	275
	6		19		3	10	7	2	12	27	15	1	17	9	7	135
	2		10			2		2	1	2			1	1	1	22
	14		45		21	33	48	9	47	76	29	11	63	22	14	432
16-20		4	6		2	3	6	4	9	4	4	4	3			59
	1					4				4			5			
		5	3				8	2	5		5	1	6			56
21-26						7				8			14			
	1	1	4			2		14		2	1	2	5			32
	2				1					7			3			
	1	10	13		2		14	20	14		10	7	3			147
27-32					3					9			11			
	2	2	7		10	9	11	2	3	13	3	4	4			83
										5						
33-39		2	4		9	3	4	1	1		2	5	2			52
	2									18						
	3	2	1			3	2			10		2	1			10
	1									13						
40-47		6	12		19	15	17	3	4		5	11	7			145
		4								23						
		2	1	5		1	3	2		12	1	1	3			31
	6		1			3	2			4		2	4			22
16-47			1					2				4				7
	6	2	3	5		4	5	4		16	1	7	7			60
	6	8	14	5	12	15	20	8	12	41	8	9	15			173
1-47																
	10	7	8		9	11	14	3	6	33	7	8	14			130
	1	2	6			3	2	16			1	8	10			49
	17	17	28	5	21	29	36	27	18	74	16	28	39			352
1-47																
	12	8	30	5	30	36	61	13	46	88	22	19	60	12	6	448
	16	7	27		12	21	21	5	18	60	22	9	31	9	7	265
	3	2	16			5	2	18	1	2	1	8	11	1	1	71
	31	17	73	5	42	62	84	36	65	150	45	36	102	22	14	784

n: salto no llegado a término

n: salto no visto completo por la cámara

n: problema técnico

n: cómputo total de incidencias

Además, en los Anexos I-IV se presentan los registros de cuatro sesiones de sendos participantes; una niña y un niño elegidos al azar, un niño elegido en función del menor número de saltos y una niña en función del mayor número de saltos. Son los registros 1_35, 5_26, 8_5, y 10_36, respectivamente, y que corresponden al participante 1 en la sesión 35, a la participante 5 en la sesión 26, al participante 8 en la sesión 5, y a la participante 10 en la sesión 36, todas ellas integradas por sus etiquetas y saltos correspondientes.

7. CONTROL DE CALIDAD DEL DATO

La evaluación de la calidad del dato se ha efectuado utilizando el coeficiente $K = \frac{k}{\sum 1} \frac{p_o - p_e}{1 - p_e} \times 100$, con el que se corrige el efecto del azar (Cohen, 1960). El cálculo de este coeficiente se ha realizado mediante el programa SDIS-GSEQ (Bakeman, Quera, 1996). La selección de las sesiones y de los participantes se ha efectuado aleatoriamente y de acuerdo con la distribución indicada en la TABLA 8. Los valores obtenidos en dicho coeficiente se indican en la TABLA 9.

TABLA 8.- Fiabilidad: Observadores/Participantes

	Observador 1	Observador 2	Observador 3	Observador 4	Observador 5
1					1_35
2			2_25_27	2_16_24	
3	3_9_12		3_3		
4				4_9_39	
5	5_32_33				
6		6_6	6_40_44		
7					7_22_35
8					
9		9_30_38		9_10_29	
10	10_25_27			10_9_15	
11		11_19_47			
12		12_31_36	12_1_6		
13	13_22				
14					
15					

TABLA 9.- Fiabilidad: Resultados

	Observador 1	Observador 2	Observador 3	Observador 4	Observador 5
1					1_35 κ: 0,8022 C: 81,39%
2			2_25_27 κ: 0,6564 C: 67,31		
3	3_9_12 κ: 0,6282 C: 64,26%		3_3 κ: 0,6382 C: 65,19		
4					
5	5_32_33 κ: 0,8493 C: 85,77				
6		6_6 κ: 0,9053 C: 91,02%	6_40_44 κ: 0,5019 C: 52,19		
7					7_22_35 κ: 0,7256 C: 73,70%
8					
9		9_30_38 κ: 0,6675 C: 68,24		9_10_29 κ: 0,3339 C: 41,07	
10	10_25_27 κ: 0,8028 C: 81,27			10_9_15 κ: 0,4877 C: 50,18	
11		11_19_47 κ: 0,6511 C: 66,57%			
12		12_31_36 κ: 0,6134 C: 63,01	12_1_6 κ: 0,5267 C: 54,26		
13	13_22 κ: 0,8434 C: 85,27				
14					
15					

8. ANÁLISIS DE DATOS

Dado que el diseño observacional que rige esta investigación es nomotético/de seguimiento/multidimensional (N/S/M), y que el interés prioritario es el análisis de la actividad psicomotriz centrada en el salto en el tercer año de vida de las participantes, se requiere detectar para cada una de ellas la existencia de pautas estables de comportamiento o **patrones** de conducta y estudiar si existe algún tipo de evolución a lo largo del periodo temporal establecido.

La técnica analítica más adecuada para lograr este objetivo, teniendo en cuenta la naturaleza de los datos registrados, es el **análisis secuencial de retardos**. Esta técnica analítica fue desarrollada por Bakeman (Bakeman, 1978; Bakeman y Gottman, 1989) y por Sackett (1980, 1987), a partir de los antecedentes que se hallan en los trabajos de Bakeman & Dabbs (1976) y Bakeman & Brown (1977), con el fin de detectar, si los hay, patrones de conducta o regularidades en la sucesión de las conductas registradas. El análisis secuencial de retardos es una de las formas de análisis secuencial y tiene como objetivo último la detección de patrones secuenciales de conducta, lo cual se lleva a cabo mediante la búsqueda de contingencias secuenciales entre categorías de

conducta o configuraciones, según que el instrumento de evaluación utilizado haya sido el sistema de categorías o los formatos de campo, respectivamente. La evaluación de programas de baja intervención mediante diseños diacrónicos intensivos secuenciales permite conocer si la ocurrencia de una determinada conducta observable o varias en el participante o usuario se relaciona con otra u otras conductas –habitualmente relativas a las pautas propias del programa- con una fuerza o intensidad que es mayor que la que podría esperarse si sólo actuara el azar (Gottman & Roy, 1990). Y cabe igualmente una evaluación de carácter preventivo a partir de indicadores de las conductas propias de un logro de la eficacia del programa.

La técnica de **retardos** permite ordenar la aparición de la conducta con relación a la conducta criterio. Si el retardo es 0 hay concurrencia o simultaneidad de las dos conductas, y a partir de 1 indica su posición ordinal en el conjunto de las mismas. Con sus correspondientes frecuencias se pueden obtener sus probabilidades de apareo, bien incondicionales, en función de la frecuencia total de cada conducta, o bien condicionales, según el retardo o número de orden de aparición. La tendencia general se distribuye diferencialmente según el sujeto y sus circunstancias, dando lugar a patrones o tendencias entre las que encontramos conjuntos significativos. Lo son porque no se deben al azar, no son accidentales; su probabilidad condicional supera a la incondicional. Así confirmamos la existencia del “perfil de salto”. Procedimos a su análisis secuencial a nivel de subcriterios para comprobar su coherencia interna y lo hicimos tanto en el conjunto de cada una de las tres fases, como entre ellas. Los datos obtenidos en el registro, como se indicó, son de naturaleza multievento y se han sometido al análisis secuencial de retardos mediante el programa SDIS-GSEQ. La perspectiva adoptada es la prospectiva, siendo las conductas criterio (Bakeman, 1978) los códigos correspondientes al acceso, las diferentes modalidades de acceso al tablón en el que sustentarse. El análisis debe de dar

cuenta de la sucesión de la conducta y al tener codificadas trece conductas, el número de retardos a solicitar es de doce.

Las agrupaciones realizadas para el análisis que se han realizado se especifican en la TABLA 10.

TABLA 10.- Saltos registrados por agrupación y curso

agrupación	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	Total
1-5	25		50		20	67	26	20	72	80	18	13	34	33	44	502
6-10	31		64	20	19	57	52	22	40	33	76	16	82	34	16	562
11-15	17		34		4	14	38	17	22	25	31	1	67	10	32	312
1-15	73		148	20	43	138	116	59	134	138	125	30	183	77	92	1376
16-20	32					15				77			92			771
21-26	24	74	76	1	7	74	41	43	48	66	37	31	33			
27-32	10									33						611
33-39	31	73	65		39	73	38	32	24	27	81	28	34	23		
40-47	11	23	16	78	0	23	19	6	10	38	9	12	13			258
16-47	108	170	157	118	80	150	92	73	85	295	74	77	161			1640
1-47	181	170	305	138	123	288	208	132	219	433	199	107	344	77	92	3016

Las sesiones del primer curso fueron cinco en el segundo trimestre y diez durante el tercero, que agrupamos en dos bloques de cinco, antes y después del 14 de mayo, sesión que se perdió por un error técnico. Como las **agrupaciones** del primer curso eran de cinco sesiones cada una, inicialmente agrupamos las del segundo en cantidades similares. Tras ensayarlas con el primer participante en los doce retardos a realizar, decidimos reducirlas a las tres propias de las vacaciones o detenciones naturales del curso. Era un criterio ecológico satisfactorio. En el segundo curso y por límites de unidades del programa informático (85 por análisis) las agrupaciones de sesiones han sido posibles en nueve participantes el primer trimestre y en diez el segundo. Dos participantes superan los límites del programa, una en el primer trimestre y otra en el primero y en el segundo. Una participante participa tan poco, que se ha podido especificar su actividad en el periodo concreto en el que se ha producido. La agrupación de las sesiones del último trimestre no ha requerido desdoblarse en ningún caso, ya que

la incidencia de salto ha disminuido significativamente en todas las participantes.

El análisis de cada participante ha supuesto la obtención de los 12 retardos para cada agrupación del mismo: seis, siete u ocho, según el caso. Una vez seleccionados los valores de los **residuos ajustados** superiores al valor crítico (1,96 para $\alpha=0,05$) se han elaborado los patrones de conducta detectados y que se presentan a continuación en las tablas de resultados correspondientes a las quince participantes. A modo de ejemplo para la comprensión de la elaboración de éstas, incorporamos el resultado del análisis de la participante 7 en la segunda agrupación, es decir, de la sesión 6ª a la 10ª del primer curso, retardo 9 o recuperación simbólica (Anexo II).

9. RESULTADOS

Los resultados se materializan en la obtención de patrones de conducta de cada participante en seis, siete u ocho agrupaciones o periodos de tiempo, según la cantidad de saltos y los límites de unidades del programa SDIS-GSEQ. Los saltos registrados por participante, trimestre, y curso, se especifican en la TABLA 11 y por participante y sesión en la TABLA 12.

TABLA 11.- Saltos registrados por trimestre y curso

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	Total
2º trim.	25		50		20	67	26	20	72	80	18	13	34	33	44	502
3º trim.	48		98	20	23	71	90	39	62	58	107	17	149	44	48	874
1º curso	73		148	20	43	138	116	59	134	138	125	30	183	77	92	1376
1º trim.	56	74	76	1	7	89	41	43	48	143	37	31	125			771
2º trim.	41	73	65	39	73	38	32	24	27	114	28	34	23			611
3º trim.	11	23	16	78	0	23	19	6	10	38	9	12	13			258
2º curso	108	170	157	118	80	150	92	73	85	295	74	77	161			1640
total/part.	181	170	305	138	123	288	208	132	219	433	199	107	344	77	92	3016

Tabla 12.- Saltos registrados por sesión

sesión	semana	fecha	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
1	0	12/02/02	1		7	NA	NS	22	NA	NA	8	20	5	1	6	5	2
2	1	19/02/02	1		12	NA	NS	13	NA	1	24	24	5	4	NA	8	13
3	2	26/02/02	3		26	NA	NA	7	9	4	13	6	4	2	5	2	17
4	3	05/03/02	11		NA	NA	5	16	9	3	9	15	4	NA	14	10	4
5	4*	12/03/02	9		5	NA	NA	10	8	12	18	14	NA	6	9	8	8
6	8	09/04/02	3		13	NA		20	18	4	5	6	4	9	23	3	3
7	9	16/04/02	14		6	NA	NA	11	11	4	4	6	40	3	NA	7	4
8	10	23/04/02	2		3	NA	NA	8	9	4	2	1	13	2	6	9	NA
9	11	30/04/02	7		5	18	7	4	10	NA	2	5	10	NA	21	13	4
10	12*	07/05/02	5		37	2	12	14	4	10	27	14	9	2	32	2	5
11	14	21/05/02	4		12	NA	1	5	9	NA	4	2	7		10	NA	2
12	15	28/05/02	1		6	NA	2	2	7	2	4	5	13		22	3	4
13	16	04/06/02	10		4	NA	NA	2	5	NA	4	4	2	1	16	NA	8
14	17	11/06/02	2		6	NA	NA	1	13	3	9	9	5		12	2	5
15	18*	18/06/02	NA		6	NA	1	4	4	12	1	6	4	NA	7	5	13
16	34	07/10/02	17	25	22	NS	1	7	10	NA	18	13	NA	2	62		
17	35	14/10/02	11	6		NS	2	3	2	23	7	16	11	1	2		
18	36	21/10/02	NS	14	5	NS	NS	3	1	NS	4	14	8	NA	10		
19	37	28/10/02	3	6	8	NS	NA	2	2	2	5	14	4	2	14		
20	38	04/11/02	1	6	1	NS	NS	NS	2	4	2	18	1	1	1		
21	39	11/11/02	6	3	1	1	NS	8	9	3	4	12	5	8	8		
22	40	18/11/02	7	3	NS	NS	NS	24	10	7	4	9	NA	7	20		
23	41	25/11/02	8	NA	27	NS	NS	34	5		NS	30	4	8			
24	42	02/12/02	NA	2	NS	NA	NS	1	NS	4	NS	NS	1	1	NA		
25	43	09/12/02	3	8	3	NS	2	2	NA	NS	4	12	3		2		
26	44*	16/12/02	NA	1	9	NS	2	1	NS	NS	NS	3	NS	1	3		
27	48	16/01/03	3	12	16	NS	11	12	NS	6	5	8	8	4	NA		
28	49	20/01/03	1	10	7	NS	NS	2	2	1	1	3	5	3	NA		
29	50	27/01/03	2	NS	2	NS	1	NS	3	NA	1	4	1	1	1		
30	51	03/02/03	2	8	3	NS	14	1	2	3	2	10	3	NA	4		
31	52	10/02/03	NS	10	6	NS	4	6	4	NS	1	4	1	3	2		
32	53	17/02/03	2	3	2	NS	12	6	3	NS	1	4	1	NS	NS		
33	54	24/02/03	NA	6	6	NS	8	3	3	6	4	5	1	NS	NS		
34	55	03/03/03	NS	7	3	NS	3	NS	1	NS	NS	9	NS	4	NS		
35	56	10/03/03	18	2	NS	NS	7	1	3	1	3	11	NA	3	2		
36	57	17/03/03	5	8	17	32	7	7	5	6	4	31	3	8	12		
37	58	24/03/03	NS	NS	1	2	3		4		4	10	1	4	1		
38	59	31/03/03	NS	NS	NS	NS	1	NS	1	1	NS	1	NS	1	1		
39	60*	07/04/03	8	7	2	5	2	NA	1		1	14	4	3	NA		
40	63	28/04/03	6	5	2	1	NS	6	9	1	3	5	1	4	7		
41	64	05/05/03	2	5	1	1	NS	NS	NS	NS	1	3	2		1		
42	65	12/05/03		4	4	2	NS	5	4	1	4	9	1	6	1		
43	66	19/05/03	1	3	3	66	NS	1	6	NS	NS	12	NA	1	3		
44	67	26/05/03		2	5	NS	NS	10	NS	2	1	6	NA	1	NS		
45	68	02/06/03	NS	1	NS	NS	NS	1	NS	NS	NS	1	NS	NS	NS		
46	69	09/06/03	2	2	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	1	NS	NS	NS		
47	70	16/06/03	NS	1	1	8	NS	NS	NS	2	1	1	5	NS	1		

*: última sesión del periodo

2 años
3 años
4 años

Para la interpretación de los resultados vamos a utilizar el siguiente esquema:

A. Datos generales

Sexo, lengua materna, fecha de nacimiento, número de saltos registrados, incidencias de salto y su distribución temporal. Tasa de salto: número de saltos entre el tiempo en que se han ejecutado y periodo de ejercicio. Además, apuntamos si la incidencia se distribuye en varias sesiones o se acumula significativamente en alguna de ellas. Hemos ordenado de mayor a menor la incidencia de salto individual con relación al grupo, tanto por agrupación, como por trimestre y año.

B. Resultados del análisis

Número de patrones individuales, estabilidad de los mismos, y localización temporal de sus eventualidades: si los reduce o unifica, a cuántos, cuáles y cuándo.

Tendencia a desplegar o reducir alternativas por retardo y agrupación.

El R1 informa sobre el establecimiento del nivel inicial de verticalidad.

Comparación cualitativa y cuantitativa de los retardos "simétricos" correspondientes a los niveles de acción R2-R8, R3-R9 y R4-R10, antes y después de la separación del sustento. El R2/R8 informa de la actitud, más emocional o más perceptiva; el R3/R9 informa sobre el nivel de verticalidad de la sensoriomotricidad y el R4/10 del nivel de despliegue simbólico, así como de la tendencia rítmica de la fase completa.

El R5 informa sobre la posición y la acción de separación y su progresión, el R6 sobre la dirección de la separación, el R7 y el R11, el nivel de verticalidad en la caída y en la salida respectivamente, y el R12 del tipo de rodeo que ejecuta hasta el nuevo intento, en su caso.

Se añade el efecto del tercer cumpleaños, si es aparentemente significativo.

C. A modo de síntesis

Resumen del *modus operandi* de la criatura en cuestión a partir de las anotaciones realizadas en el registro y que se relacionan con los resultados del análisis.

Efecto del incremento o decremento de la altura del sustento, si afecta a la actividad.

PARTICIPANTE: 1

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C123	C133	C142 C143 C146	C151 C152 C153 C155	C211 C215 C216	C221 C223	C232 C234	C311 C312 C313	C321 C324 C325	C331 C332 C334 C335	C349	---
	C112 C114	C121		C143 C142 C143	C155 C152 C153 C155 C156	C211 C215 C216	C221 C223	C232 C234	C313	C322 C323 C326 C329	C333 C336	C344 C342 C344	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	
6-10	C111	C123	C132 C133	C141 C143 C146	C151 C152 C153 C155 C156	C211 C216	C221 C223	C231 C232	C312 C313	C321 C325 C3211	C331 C332 C333	C342 C344	---
	C112	C121	C133	C141 C146	C151 C159	C216	C223	C232	C313	C321 C326	C339	---	
	C114	C121 C122 C123	C131 C132 C133	C142 C143 C146	C151 C152 C153 C155 C156	C213 C216	C221 C223	C232 C233	C312 C313	C322 C324 C326 C329	C332 C333 C336	C345 C349	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	
11-15	C111	C123	C132	C146	C151 C157 C153	C216	C223	C232 C233	C313	C3210	C332 C335	C341 C344	---
	C112		C133		C153			C232		C321	C331	---	C354
	C114	C121 C122 C123		C141 C142 C146 C147	C153 C155 C156		C221 C223	C232 C233 C235	C312 C313	C321 C324 C325 C326 C3211	C333 C336	C345	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
16-20	C111	C123	C133	C141 C146	C151 C155 C159	C214 C216	C222 C223	C232	C313	C322	C333	C345 C349	C352
	C112			C146	C152	C216	C223	C232		C326	C331	---	---
	C114	C121 C123	C131 C132 C133	C146 C149	C151 C152 C153 C156 C159	C214 C216	C222 C223	C232 C233 C235	C312 C313	C321 C322 C324 C326	C331 C332 C333	C344 C348	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
21-26	C111	C121 C123	C133	C141 C146 C149	C151 C152 C153 C156 C158	C216	C222 C223	C231 C232	C312 C313	C321	C331	C349	---
	C112		C131 C133	C146	C151 C155		C223		C313	C321 C325	C331 C333		---
	C114	C124	C133	C143 C144	C152 C158 C159	C213 C216	C221 C222	C232		C321 C324 C329	C332 C336 C338 C339	C344	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
27-32	C111	C121 C123	C133	C141 C146	C151 C152 C158 C159	C215 C216	C221 C222 C223	C232	C313	C322 C324	C331 C332	C344	---
	C112				C153 C159	C216	C223		C312 C313	C321 C326	C333 C334	C345	C354
	C114	C121			C152			C234	C313	C327 C3211	C331	C341 C346	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
33-39	C111	C123	C133	C141	C151 C157 C158	C216	C223	C232	C313	C322 C323 C326	C339	C342 C349	---
	C114	C121		C141 C146	C151 C152 C153 C154 C156 C159			C232 C233		C322 C324 C327	C331 C332 C333 C337	C344 C348	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

40-47	C111	C121	C133	C141 C146 C149	C157 C158	C216	C223	C232	C313	C321 C324 C326	C331	---	---
	C114			C141	C151 C153					C325		C344	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Se trata de un niño de lengua materna castellana, de principio de año (09-03-99), del que se han registrado 181 saltos. Además, 12 no han llegado a término, 16 no se han visto y 3 han presentado problema técnico. La distribución de estas incidencias es similar en ambos cursos. Presenta la mayor tasa de salto, 20 saltos/mes, durante el primer periodo de la investigación, el correspondiente al segundo trimestre de 2001-2002; desciende 8 décimas durante el tercer trimestre (19,2); otras 8, el primer trimestre del segundo curso, para descender significativamente -5 unidades- el segundo trimestre, correspondiente al segundo invierno, y 8,1 unidades, el tercero, correspondiente a la segunda primavera. Cumple cuatro años en el mismo periodo en el que deja de interesarse por el salto. De manera que podemos afirmar que la fase de ejercicio de salto de esta criatura se produce al comienzo de la investigación, el segundo trimestre del primer curso o primera agrupación. Con relación al resto del grupo, ocupa el 9º puesto el primer curso, el 7º el segundo y el 8º en el conjunto de toda la investigación. Si reducimos la comparación a los chicos, adelantaría hasta la 3ª posición.

B. Al ser la primera criatura con la que se realizó el análisis, se comprobaron con ella las ocho agrupaciones, que para el resto se redujeron a seis, siempre que el número de unidades no superara los límites del programa. Establece tres patrones estables desde la primera agrupación hasta la sexta, con dos niveles de verticalidad: de pie, cuando viene por la rampa, y sentado o de rodillas si viene tanto por delante como por detrás, por las escaleras. En las dos últimas agrupaciones reduce el número de patrones a dos. El número de niveles de variable que despliega en cada patrón y agrupación es medio-alto, siendo los más numerosos los relativos al nivel simbólico.

La frecuencia de la actitud perceptiva dobla a las actitudes emocionales, tanto al encaramarse como tras el lanzamiento, por lo que se puede considerar un niño atento.

Tanto en el R3 como en el R9 la verticalidad supera con creces la semiverticalidad y la horizontalidad (26/10/1 y 28/12/12, respectivamente), y el cómputo total de niveles de variable va a ser mayor en el R9. A partir de la segunda agrupación los ajustes sensoriomotores van a ser en vertical, excepto en una ocasión, en la que la posición horizontal viene impuesta por el nivel de la acción; se trata de un juego simbólico que comparte con otro compañero. Los reajustes sensoriomotores indican que hay más cantidad de respuesta y su nivel es inferior a los del ajuste. La horizontal aumenta significativamente. Parece que disfruta de la caída tumbándose en la colchoneta y manteniéndose en ella o dando un revolcón.

Entre el ajuste y la recuperación simbólicos -R4 y R10- también hay una diferencia cuantitativa y de nivel. En el ajuste, la frecuencia vocal dobla la verbal y la de juego simbólico, mientras que en la recuperación, la primera, la vocal, triplica a la segunda y quintuplica a la tercera. Tras cumplir los tres años, y durante el primer curso, el nivel de juego simbólico va a aparecer en el ajuste de, al menos, uno de los tres patrones; y durante el segundo y hasta que cumple los cuatro años, en dos de los tres. A partir de este momento baja la incidencia del salto; alterna sesiones sin saltar y reduce los patrones a dos. En la anteúltima agrupación alterna dos o tres niveles de acción para cada patrón, y en la última cada patrón mantiene su exclusivo nivel: si se encarama por la rampa desarrolla juego simbólico, mientras que si accede por delante, el nivel es vocal. Con relación al ritmo entre ajuste y recuperación simbólica, aumenta ligeramente la tendencia a aumentarlo y a mantenerlo igual, mientras que disminuye la tendencia a disminuirlo, es decir, mantiene o aumenta el ritmo de la actividad tras la separación del sustento.

El R5 muestra desde la primera agrupación cierta tendencia a la verticalidad: la semiverticalidad aparece en los tres patrones en una única variante, contra dos verticales, para reducir su presencia a dos patrones en la segunda agrupación, frente a una única modalidad vertical, y desaparecer un año más tarde. La modalidad "reina" de separación de todo este tiempo va a ser la separación de pie, y va a ser con impulso autónomo a partir de la 7ª sesión, sesión en la que ya tiene tres años. La acción "reina" de la separación es impulsarse, con una frecuencia de 0,65, frente a resbalar, con 0,23, o dar paso, con 0,12, y que va a imponerse a las demás para el final del primer curso.

El R6 informa de la importancia simultánea de caer y de impulsarse durante el primer curso, de la incorporación del lanzamiento hacia delante durante el segundo, y de la síntesis final de separarse hacia arriba mediante el impulso.

En el R7, la tendencia a la verticalidad dobla la de la horizontalidad. En el R11 esta tendencia se incrementa significativamente: es 5 veces mayor que la semivertical y 10 veces que la horizontal.

Finalmente, el R12 no es significativo más que en cuatro ocasiones, correspondientes a cuatro agrupaciones y a tres patrones diferentes. Los rodeos que establece son "cortos" cuando sube por delante en la quinta agrupación, "más largos" o diferidos cuando accede por la rampa en la cuarta, y coinciden con el "final" de la sesión en dos ocasiones, la tercera y la sexta, pero en ambas, cuando accede por las escaleras.

C. Es un niño atento a lo que le rodea y a sus compañeros y compañeras, sobre todo a los chicos. Les ayuda, da la mano, espera y acompaña, o sigue. Disfruta del movimiento del que es capaz consigo mismo y con quienes se sitúan próximos. De la ayuda pasa a la proximidad autónoma relativamente rápido (7ª sesión). Los dos patrones

finales, si ya se encontraban en la primera agrupación, van a ser definitivamente autónomos, con una vuelta por la semiverticalidad en el acceso, pero ahora voluntaria y elegida, verticalidad controlada en la separación, combinación de todos los niveles de verticalidad en la recuperación y salida fundamentalmente vertical. La subida del sustento de la sesión 21^a parece animarle a seguir saltando, tras varias sesiones de decremento y una sin saltar; tendencia que se va apagando en el segundo trimestre. La bajada de la sesión 36^a parece animarle inicialmente, pero deja de hacerlo en las dos siguientes sesiones, y la frecuencia de salto sigue *in minuendo* hasta el final de curso.

PARTICIPANTE: 2

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	NA												
6-10	NA												
11-15	NA												
16-26	C111	C121 C123	C133	C141 C144 C146	C151 C153 C154 C155 C156 C157 C158 C159	C211 C215 C216	C221 C222 C223	C231 C232 C233	C312 C313	C321 C323 C324 C325 C3211	C331 C333 C337 C339	C341 C344 C345	---
	C112	C123		C146 C149	C151 C156	C216	C223	C232	C313	C323 C325 C327	C331 C332	C3410 C3411	C354
	C113	C121 C123		C141 C146	C152 C153					C326 C327	C331	C344	---
	C114	C121 C122	C131 C132 C133	C141 C146 C147 C149	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C157 C159		C222 C223			C322 C323 C324 C326 C327 C328	C331 C332 C333 C336	C344 C348 C349	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
27-39	C111	C121 C123	C133	C141 C146	C151 C152 C153 C154 C156 C157 C159	C215 C216	C223	C232	C313	C321 C323 C324 C325	C331 C332 C333 C334 C336	C345 C346 C3411	C351
	C112	C121 C123	C131 C133		C151 C153 C154 C157 C159	C216	C222 C223			C321 C323 C326	C331 C337	C349 C3411	---
	C113	C121	C133	C141	C153		---			C325	C331	C341	C354
	C114	C121 C123 C124	C131 C133	C141 C146	C151 C155 C157 C158 C159	C213 C215 C216	C222 C223			C321 C322 C324 C326 C327 C329	C331 C333	C342 C344	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
40-47	C111	C121 C123 C124	C132 C133	C141 C146	C151 C155 C156 C159	C215 C216	C221 C222 C223	C231 C232	C313	C321 C324 C326	C331 C334	C344 C347	---
	C113	C121 C123	C133		C152 C153 C156 C159	C216	C222 C223	C232		C323 C326	C332 C333 C337	C344	
	C114	C121		C146	C151		C223			C321	C333	---	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es un niño de lengua materna vasca, de fin de año (19-11-99), escolarizado a los tres años, el segundo curso de la investigación. Se le han registrado 170 saltos. Entre las incidencias hay que dar cuenta de 8 saltos no llegados a término, 7 no vistos y 2 problemas técnicos, que se han producido *in minuendo*: 10 el primer trimestre, 5 el segundo y 2 el tercero. La fase de ejercicio del salto se prolonga durante los dos

primeros trimestres del segundo curso, con una tasa mensual de salto de 24,6 y 24,3. Durante el tercero, la tasa baja significativamente hasta 11,5 salto/mes, pero es diferencialmente mayor que la media del grupo para ese momento. Salta regularmente todas las sesiones; en algunas se aplica especialmente y salta bastante y en otras, concretamente en tres del segundo trimestre, no salta. Con relación al grupo sería el 5º durante el primer trimestre y el 3º durante el segundo y el tercero, pero el 2º en el conjunto. Retrocede hasta el 9º puesto si atendemos al cómputo total de los dos cursos y avanza al 4º entre los chicos.

B. Presenta cuatro patrones estables de salto durante los dos primeros trimestres que reduce a tres en el tercero, con dos niveles de verticalidad que combina en cada patrón. De manera que independientemente del acceso, alterna posición de pie, sentado o de rodillas, es decir, semivertical y ésta es una postura más frecuente que la de pie para acceder (13/8). En general, mantiene un nivel medio-alto de niveles de variable, sobre todo en el ajuste y la recuperación simbólica, con ocho y seis valores en varias agrupaciones.

La frecuencia de la actitud perceptiva es significativamente mayor que las actitudes emocionales, tanto en el R2 como en el R8, por lo que podemos afirmar que se trata de un niño atento.

Entre el ajuste y la recuperación sensoriomotrices -R3 y R9- hay un incremento del número de niveles; el semivertical se dobla (6/12) y el horizontal, de no existir pasa a diez, mientras que el de la vertical se mantiene. En la primera agrupación del R3, combina los niveles vertical y semivertical para cada patrón, con dos, tres o cuatro formas, en la segunda las reduce a una o a una combinación de dos formas verticales, y en la tercera mantiene un único nivel vertical con una o dos formas. El incremento de la semiverticalidad y la horizontalidad en el

R9 indican una tendencia a disfrutar del efecto del salto sobre la colchoneta.

En el R4 hay despliegue y en el R10, repliegue. Mientras que la frecuencia vocal es similar en ambos retardos, el nivel verbal y el de juego simbólico pasan de catorce a cuatro en ambos casos. Con relación al ritmo, la tendencia de la primera fase se altera en la segunda: de primero mantener, luego incrementar y finalmente ralentizar, pasa a primero incrementar significativamente (15 décimas más), luego mantener (9 décimas menos) y finalmente ralentizar (7 décimas menos).

La verticalidad va a ser generalizada en el R5; la posición de lanzamiento desde los primeros intentos va a ser exclusivamente vertical. La excepción semivertical se produce en su primer trimestre y en el segundo, cuando viene por delante. La acción de lanzamiento es mayoritariamente el impulso, con una frecuencia de 0,61, aunque combina esa posibilidad con dar un paso en el patrón que inicia accediendo por la rampa durante los tres trimestres (0,31). Resbalar parece ser una acción inicial y fugaz.

La dirección de la suspensión pasa enseguida de ser hacia abajo, a ser hacia delante o hacia arriba; es decir, aprende enseguida a caer, tras lo que su empeño es avanzar hacia delante e impulsarse hacia arriba.

El R7 muestra una acentuada tendencia a la verticalidad. Tras aprender a caer y hacerlo en semivertical (de rodillas) en el primer patrón y trimestre, la postura de caída va a ser sistemáticamente con uno o, sobre todo, con dos pies.

Para salir (R11) la vertical es la tendencia. Dobra a la semivertical y sextuplica la horizontal. Va a ponerse sus propias metas: dar volatines,

imitar a alguna otra criatura o aprovechar la postura y la orografía para salir descubriendo posibilidades.

Los "rodeos" del R12 van a ser "cortos" cuando se incorpora por delante (cuarto patrón) en las agrupaciones correspondientes a los dos primeros trimestres, "largos" cuando viene por la rampa el segundo trimestre; y van a coincidir con el "final" de la sesión en el segundo patrón del primer trimestre y en el tercero del segundo.

C. La simplificación de patrones y niveles que opera durante el curso que asiste a la sala de psicomotricidad es llamativa. Está atento al entorno y a sus compañeros y compañeras, que le sirven de modelo e imita con frecuencia; va lento pero seguro, y disfruta de las oportunidades que le brinda la actividad, propia o la de los niños más cercanos. Recupera el tiempo perdido y enseguida se hace con la vertical, además de anticipar lo previamente aprendido. Se relaciona sobre todo con los chicos. La subida de sustento de la sesión 21^a, bajada en la 36^a y segunda subida en la 39^a, parecen no afectar significativamente la progresión de salto de este niño, ya que mientras suceden se encuentra todavía en la fase de ejercicio y de consolidación.

PARTICIPANTE: 3

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C112	C121 C122	C131 C133	C142 C143 C146	C151 C153 C155 C156	C211 C213 C215 C216	C221 C222 C223	C231 C232 C233 C234	C313	C321 C323 C324 C326 C3211	C331 C334 C336	C347 C349	C351
	C114	C121	C133	C142 C143 C145 C148		C213 C215 C216 C217	C221	C231 C232 C234		C321 C322 C325	C331 C333	C344	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C123	C133	C141 C142 C146 C149	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C215 C216	C222 C223	C232 C234	C311 C313	C321 C322 C323 C324 C325 C326	C331 C332 C333 C336	C341 C344 C345 C349 C3411	C351
	C114	C121	C131 C133	C142 C143	C151 C152	C211 C216	C221	C232	C313	C321 C327	C331	C348	C354
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C133	C146	C151 C154	C216	C223	C232	C313	C326	C331 C334	---	C351
	C114	C121	C131 C132 C133	C141 C142 C143 C144	C151 C152 C153 C155 C156 C158	C211 C216	C221 C222 C223		C311 C312 C313	C321 C322 C323 C325 C326	C331 C332 C333 C335 C336	C348	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
16-26	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C142 C143 C146 C147	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C211 C215 C216	C221 C222 C223	C232 C233 C235	C313	C321 C322 C323 C324 C326 C327 C329 C3211	C331 C333 C334 C335 C336 C338	C344 C346 C347 C3411	---
	C114	C121	C131 C132 C133	C141 C142 C143 C144 C146	C151 C152 C153 C156		C221 C223	C231 C232 C233	C311 C312 C313	C321 C323 C325 C326	C331 C332	C344 C349	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
27-39	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C142 C145 C146 C148	C151 C152 C153 C155 C156 C159	C216 C217	C221 C222 C223	C231 C232 C236 C237	C313	C321 C322 C324 C325 C326	C331 C333 C336	C344 C347 C349	---
	C112		C133	C141 C142 C143 C145 C146 C149	C151 C153 C154 C155 C156	C211 C216 C2112	C221 C223	C231 C232		C321 C323 C324 C3211	C331 C332 C334 C339	C341 C344	---
	C114			C146	C158	C216	C222	C232		C321	C331	C345	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C121 C123	C132 C133	C142 C146	C153 C154 C156 C157 C158	C216	C222 C223	C232	C313	C321 C326	C331 C334 C337	---	---
	C112		C133		C151 C156 C158		C222			C321	C331	C344	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es una niña de lengua materna vasca, de mitad de año (22-06-99), con 305 saltos registrados, 148 el primer curso y 157 el segundo,

y bastantes incidencias: 30 saltos no llegados a término -16 y 14-, 27 no vistos -19 y 8-, y 16 "problemas técnicos" -10 y 6-. La tendencia de las incidencias es a disminuir según avanza el tiempo, y de las tres la más significativa es la de intentos no llegados a término que disminuye en una tercera parte del primero al segundo curso. La fase de ejercicio se prolonga durante el primer curso con una tasa de salto de 40 saltos/mes el primer trimestre y 39,2 el segundo, momento en el que cumple tres años. El segundo curso la tasa baja significativamente a 25,6 el primer trimestre, 21,6 el segundo y 8 el tercero. Salta regularmente y en cada agrupación tiene una sesión en la que salta diferencialmente más: 26, 37, 22, 27, etc., tendencia que se va apagando según avanza el segundo curso, y se le añade el que deje de saltar al final del segundo trimestre del segundo curso. Durante el primer curso, con relación al resto del grupo, ocupa la 2ª posición en el ranking, la 4ª el segundo, y la 3ª en el total de ambos cursos.

B. Esta niña maneja tres patrones estables de salto, que combina de dos en dos a lo largo de todas las agrupaciones, excepto el segundo cuatrimestre del segundo año, que añade un tercero, aunque de manera residual. El primer año es el año de la semiverticalidad, mientras que en el segundo la vertical es la opción por antonomasia.

En la primera agrupación sólo encontramos semiverticalidad en sus dos formas, de rodillas y sentada; en la segunda aparece la verticalidad cuando accede por la rampa, y se mantiene así en la tercera, hasta el final del primer curso. En la cuarta -primera del segundo curso- combina las posturas de rodillas y de pie cuando viene por la rampa y mantiene el acceso de rodillas cuando viene por delante. En la quinta y la sexta va a acceder por la rampa y por las escaleras, y lo va a hacer indistintamente de rodillas o de pie.

La frecuencia de la actitud perceptiva es significativamente mayor que las actitudes emocionales, tanto en el R2 como en el R8. En el R2

tiende primero a estar atenta, luego a paralizarse y finalmente a desaparecer, en una proporción de 12/6/3; en el R8 la tendencia se mantiene, pero la proporción se altera a 10/3/2. La actitud perceptiva es muy superior en ambos momentos a las otras dos.

El ajuste y la recuperación sensoriomotrices, R3-R9, dan cuenta de dos tendencias. Por una parte encontramos que los niveles varían: el vertical se incrementa ligeramente, el semivertical disminuye y el horizontal aparece en una frecuencia significativa; y por otra, que el despliegue de formas es similar o ligeramente superior en el segundo retardo, hasta la quinta agrupación, en la que se invierte la tendencia. La progresión a la verticalidad en ambos retardos y en las agrupaciones finales es evidente.

En el R4 primero hay despliegue, pero sin afán exhaustivo, y la aparición del nivel de juego simbólico coincide con el tercer cumpleaños. Entre éste y el R10 hay reducción cuantitativa y de nivel (24/22, 20/12 y 6/3). Mientras que la distribución del ritmo en el R4 es casi proporcional en los tres casos; el ritmo tiende a mantenerse ligeramente por encima del decremento o del incremento, con una frecuencia relativa de 0,36 frente a 0,32 en los dos últimos casos; en R10, además de una reducción se produce un cambio de orden. La tendencia que aumenta es la del incremento, en detrimento del decremento y de "se mantiene", con las siguientes frecuencias relativas: 0,51, 0,18 y 0,29, respectivamente.

En el R5 y durante el primer curso combina semivertical con vertical ayudada, mientras que durante el segundo curso progresa a vertical autónoma. La forma elegida para bajar cuando está sentada es resbalando, mientras que de pie opta por impulsarse, tras haber combinado esas posibilidades en la primera agrupación. El segundo curso la tendencia mayoritaria es a impulsarse, a pesar de seguir alternando

esta forma con resbalar y dar paso. En conjunto, sus frecuencias relativas son resbalar, 0,28, dar paso, 0,2, e impulsarse, 0,52.

La dirección de la suspensión progresa de "hacia abajo" a "hacia delante" y "hacia arriba". Durante las dos primeras agrupaciones del primer curso el segundo patrón (por delante) es "hacia abajo" exclusivamente, mientras que para el primero, sea por las escaleras o por la rampa, combina dos o las tres posibilidades. En la tercera cambia el *modus operandi*: a acceder por la rampa le corresponde la exclusiva suspensión hacia arriba, mientras que cuando viene por delante combina las tres posibilidades de la suspensión. Durante el segundo curso va a ejercitar los patrones, pero reduciendo las posibilidades a una o dos, excepto en la segunda agrupación, en la que ejercita el salto autónomo y resbalar tumbada. En las dos últimas agrupaciones, y tras haber aprendido a caer y a impulsarse, aprende a avanzar: salta hacia delante de manera casi exclusiva.

Tanto en el R7 como en el R 11 la progresión a la vertical es una realidad. En el R7 la semivertical autónoma se va a combinar con la vertical heterónoma, quedando la horizontal para juego simbólico posterior al dominio de la verticalidad. Las últimas agrupaciones de ambos cursos van a producirse de la misma manera, con los dos pies. En el R11 la variabilidad va a ser media-alta en ambos cursos, pero la síntesis final se va a producir de igual manera: el primer patrón se pierde y el segundo opta por la verticalidad.

El R12 es significativo exclusivamente en el primer curso. Utiliza el "rodeo largo" para el primer patrón en las tres agrupaciones, el "rodeo final" para el segundo patrón en la segunda agrupación, y el "rodeo corto" también para el segundo pero de la tercera.

C. Esta niña procede lenta pero segura y con un margen de patrones reducido y de niveles un poco más amplio. Lo amplía para com-

probar y sintetizar a continuación. Su conquista de la autonomía precisa de la ayuda adulta masiva en un primer tiempo y a continuación de su proximidad. Es de "distancia corta", que acompaña con lenguaje. Acomete la acción autónomamente pero a partir de sentirse lo suficientemente cerca. No corre riesgos innecesarios, espera o desiste inicialmente, y según domina la verticalidad se anima con mayores retos. Está atenta, disfruta del movimiento y es muy social, aunque conoce sus límites. Hay un incremento sistemático de la frecuencia de salto cada vuelta de vacaciones. El primer incremento de altura del sustento la supera; lo aborda una única vez, tras lo que desiste hasta dos sesiones más adelante para retomarlo con auténtico tesón: salta 27 veces. Celebra la reducción de la altura de la sesión 36ª multiplicando el número de intentos (17), pero la tendencia *in minuendo* del salto se sigue imponiendo hasta final de curso.

PARTICIPANTE: 4

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	NA												
6-10	C111	C123	C133	C146	C152 C153 C155	C215 C216	C221 C223	C231 C232 C236	C313	C323 C324 C325 C327 C3211	C331 C332 C333 C334	C3410 C3411	---
	C112	C121			C152 C153			C231 C234	C311 C313	C321 C325 C3211	C336	C3410	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
11-15	NA												
16-20	NS												
21-26	C111	C121	C133	C146	C152	C216	C223	C234	C313	C327	---	---	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	---	---
27-32	NS												
33-39	C111	C121	C133	C143	C152 C156	C211	C221	C232	C313	C321 C324	C332	C341	---
	C112				C151 C152 C153 C154 C156			C231 C232		C321 C322 C325	C331 C334 C337	C349 C3411	C351
	C114			C143 C145	C151 C153	C211 C2112		C231		C322	C333	C348	C354 C355
	C116	C123		C146	C151	C215	C221 C222 C223			C321 C323	C331 C332 C333	C347 C349	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
40-47	C116	C123	C133	C141 C146	C151	C215	C221	C231 C232	C313	C321	C331 C333	C349	C354
	C117	C121 C122 C123 C124	C131 C132 C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C158	C213 C216 C217	C222 C223	C232 C233 C234 C235	C311 C312 C313	C321 C322 C323 C324 C325 C326 C327 C328 C329	C331 C332 C333 C334 C335 C336 C337	C344 C345	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Se trata de una niña de lengua materna vasca, de principio de año (09-03-99), que técnicamente ha saltado muy pocas veces en el tiempo de la investigación. Tiene registrados 138 saltos, 20 el primer curso y 118 el segundo. El primer curso sólo asiste a dos sesiones, la 9ª y la 10ª, en las que salta acompañada 18 y 2 veces respectivamente, y lo hace estableciendo dos patrones. Durante el resto del tiempo de ambas sesiones se dedica, sentada sobre la colchoneta quitamiedos, a observar a las demás criaturas saltar. Su capacidad de imitación es sorprendente, tal y como demuestra desde sus primeras ejecuciones con ayuda: sabe perfectamente lo que hay que hacer y lo hace como si lo hubiera ejecutado con anterioridad, aunque su ejecución sea más insegura. En el segundo curso no se anima hasta la sesión 21ª, en la que se incrementa la altura del sustento, en un único inten-

to, que excede a sus posibilidades y tras el que vuelve a la observación, hasta la sesión 36^a, en la que el sustento vuelve a la altura original. En esta sesión y hasta la 39^a, alterna cuatro patrones, tres semiverticales y un cuarto, vertical, sustituyendo el sustento de lanzamiento por la rampa desde donde baja hasta la colchoneta. Tras el incremento de altura opta por este último patrón o por otro nuevo: saltar desde la colchoneta al tatami y lo hace con tal intensidad que puede ser considerada su fase de ejercicio. A esta quinta agrupación habría que añadir 5 intentos no llegados a término. Ocupa el puesto 14^o el primer curso, el 4^o el segundo y, en conjunto, el 10^o.

B. Al no haber estabilidad en la progresión de salto, ni entre los patrones iniciales y finales, nos parece más adecuado abordar la interpretación de los resultados por agrupaciones. El primer curso va a saltar acompañada y en posición vertical con diferente intensidad de ayuda, que se le va a aplicar antes de que se paralice o desista. Tras superar el vértigo va saltar "en repetición", va a desplegar la sensoriomotricidad saltando o dejándose caer en un segundo tiempo. El nivel simbólico se incrementa, ya que cuenta lo que hace, así como el ritmo de la segunda fase del salto. Su opción de separación vertical es el paso-salto, mientras que también acepta ser impulsada por la psicomotricista. En ambos casos la toma de tierra está amortiguada y será más o menos vertical según las circunstancias de lanzamiento. La vertical o semivertical de este momento disminuye cuando el nivel es autónomo: en lugar de de pie, sale de la colchoneta resbalando o de tripa.

El único intento de la primera agrupación del segundo curso sería continuidad de los anteriores, pero la altura excede con creces la capacidad de la niña, por lo que decide desistir de saltar y asistir al salto ajeno, hasta que la altura del sustento descienda a su nivel anterior, que no ejerció suficientemente. En la segunda agrupación encontramos 32 intentos en una única sesión y 7 más distribuidos en dos sesiones - 2 y 5-. Coincide que en estas fechas ya tiene cuatro años recién cum-

plidos. Inicialmente va a acceder como había aprendido el curso anterior, pero va a evitar a las psicomotricistas, por lo que los intentos van a ser literalmente "a la baja". Accederá de rodillas bien sea por la rampa, por las escaleras o por delante, atenderá a las demás personas y sobre todo a las adultas para evitarlas, y se sentará o arrodillará antes de descender resbalando o de rodillas y bajar un pie. Por ello, la dirección de la suspensión no puede ser otra que hacia abajo o hacia delante. La toma de tierra es exclusivamente vertical; no hay abandono, sino control, tras el que por imitación se puede producir y, una vez pie en tierra, se dispone a "jugar a caerse", pero sin pasar por el vértigo ante la altura. El ajuste simbólico no supera el nivel verbal, pero sí el reajuste y concretamente lo hace en el segundo patrón, en el que imita a las participantes 3 y 10. Hay más variabilidad en la salida que en el primer curso: a la horizontalidad le añade salida en vertical. El rodeo final va a tomar tres formas: una, cuando accede por las escaleras vuelve mediante un "rodeo largo"; dos, cuando se incorpora por delante o salta desde la colchoneta vuelve a encaramarse sin salir de la colchoneta; y tres, cuando se encarama por delante o salta desde la colchoneta sigue jugando hasta el final de la sesión. Además aparece fortuitamente un patrón que se va a consolidar en la siguiente agrupación y que hemos incluido en el análisis para esta niña específicamente: evita la ascensión a la altura correspondiente y salta desde la rampa a la colchoneta. Este patrón se va a desarrollar en vertical, dando un paso, y su suspensión va a ser hacia abajo o hacia delante, pero no hacia arriba. La fase efecto va a ser la de la "repetición", cayendo y saltando para salir. Ni en el ajuste ni en la recuperación simbólica supera el nivel vocal.

En el último trimestre hay una sesión de 66 saltos, dos de 1, una de 2, y otra de 8. Los 66 saltos se inician tras ser animada por la psicomotricista a saltar desde donde pueda, y salta para ella. Encontramos dos patrones, uno residual exactamente igual que el cuarto de la agrupación anterior, con una novedad y es que el rodeo que le acom-

pañña es significativo y corresponde al final de la sesi3n. El segundo patr3n es el que inicia desde la colchoneta hasta el tatami. Realmente es su fase de ejercicio, ya que comprueba todas las alternativas posibles en R1, R2, R8 y R9, y casi todas en R4 y R10. Las correspondientes al R3 son las m1s verticales; las del R4 incorporan el nivel de juego simb3lico por primera vez, y de las relativas al R5 elige una para cada postura de lanzamiento: dos con impulso y una resbalando. La altura de la colchoneta quitamiedos al suelo se lo permite; avanza hacia delante y se impulsa hacia arriba. La toma de tierra es mayoritariamente vertical excepto cuando asoma el cansancio, momento en el que se abandona y juega la ca3da, pero tras gesticular y resoplar, se incorpora r1pidamente. Entre R4 y R10 el nivel de juego simb3lico sufre un cambio de ritmo, se acelera tras superar el reto. La salida va a ser en los dos patrones vertical, saltando en el primero y andando o corriendo en el segundo. Aprende a caer. El R12 del primer patr3n coincide con el "final" de la sesi3n y el del segundo con el "rodeo corto".

C. Sus saltos m1s importantes son "de repetici3n", es decir, baja o desciende y una vez segura sobre sus pies en la colchoneta se deja caer, o salta de verdad desde la colchoneta al tatami. Demuestra dificultades en la relaci3n adulta durante el segundo curso, ya que evita el contacto o prescinde incluso de la relaci3n si no es para recibir alabanzas. En cambio, s3 mantiene proximidad con ciertas criaturas; quiere que "la mejor" del grupo vea sus ejecuciones, o sigue a ciertas criaturas hasta donde puede, que no es mucho, momento a partir del que se autoactiva y anima a s3 misma. Le cuesta mantener la relaci3n ya que enseguida tiende a imponerse. El que el n1mero de intentos en las sesiones se1aladas sea tan alto llama la atenci3n, al igual que no sea una superficie dura la elegida para ejercitar el salto. Ambas cuestiones tienen que ver con que se trata de comportamientos muy emocionales y socialmente poco evolucionados.

PARTICIPANTE: 5

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C121 C122 C123	C131 C132	C141 C143 C145	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C211 C212 C213 C216	C221 C222 C223	C232 C234	C311 C312 C313	C321 C323 C324 C327	C331 C332 C333 C336	C342	---
	C112	C121		C142 C143	C151 C152	C211 C216	C221 C223	C234	C312 C313	C322 C327	C331		
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C121 C123 C124	C131 C132	C141 C143 C144	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C213 C216 C217	C221 C222 C223	C232 C234	C311 C313	C321 C322 C327	C331 C336	C341 C347	---
	C114	C121 C122 C123	C131 C133	C142 C144	C151	C211 C213 C216	C222 C223	C234 C235	C313	C326	C331 C334	C344	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C131 C133	C144	C152 C155	C213 C216	C221	C232	C312	C321	C331	---	---
	C112		C132	C143	C151	C213	C223	C234	C313	C325	C333		C355
	C114	C122	C133	C144	C155	C216	C222			C326	C334		---
16-26	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
	C111	C121 C123	C131	C142 C146	C151	C216	C223	C232	C313	C324 C326	C333	C344	---
	C112	C122 C123	C131 C132	C141 C144	C151 C152	C212 C215	C221	C232 C234		C327 C329	C335 C336	C341	
	C114	C123	C131	C143	C151	C211		C232		C232	C331	C347	
27-39	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
	C111	C121 C123	C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153	C211 C216 C217 C219 C2110	C221 C223	C232	C313	C321 C322 C327	C331 C333	C346 C348 C3411	C355
	C112		C131 C132 C133	C142 C143 C145 C146	C151 C153 C154 C155 C156 C157 C158	C213 C215 C216 C2111	C221 C222 C223	C232 C234		C321 C323 C324 C325 C326 C327	C331 C333 C337	C341 C344 C345 C349	C351
40-47	NS												

A. Es una niña de origen chino de final de año (01-10-99), adoptada por una familia castellano parlante. Esta criatura tenía ciertas dificultades de equilibrio en su deambular cotidiano, por lo que sospechamos que podía haber pasado inmovilizada su periodo de institucionalización precoz en su país de origen, o incluso que podía haber un error en su fecha de nacimiento y realmente ser más pequeña. Era muy hipotónica y demandaba permanentemente ser tomada en brazos, pero como su adaptación a las actividades del grupo progresaba, y a pesar de faltar bastante el primer curso, decidimos normalizar la intervención lo máximo posible y evaluar a final de ese curso. Se le han registrado 123 saltos: 43 el primer curso y 80 el segundo. Aten-

diendo a la cantidad de salto, podemos establecer tres momentos: uno, de primeros intentos a lo largo del primer curso, con 16 el primer trimestre y 9,2 el segundo; un segundo de casi abandono de la actividad, con 7 saltos en cuatro sesiones de todo el trimestre –no asiste a una sesión y no salta en seis-; y un tercero de ejercicio durante el segundo trimestre del segundo curso con 73 saltos, y una tasa de 24,3 saltos/ mes, y ausencia total de salto durante el último trimestre. Es una criatura con una fuerte reacción de prestancia, variable que va a condicionar los inicios y el desarrollo de su actividad psicomotriz en general y del salto en particular, ya que evita los momentos en los que la zona está muy ocupada. Su puesto en el ranking es el 12º el primer curso, el 6º el segundo y el 10º en todo el tiempo de la investigación. Además, entre las incidencias encontramos el primer curso 18 saltos no llegados a término –3, 13 y 2 por agrupación-, y 3 saltos no vistos, y el segundo curso, 12 no llegados a término -2 y 10-, y 9 no vistos, todos ellos en el segundo trimestre.

B. En la primera agrupación presenta dos patrones de salto, que se amplían a tres en la segunda, se mantienen durante el primer trimestre del segundo curso, y en el siguiente, se reducen definitivamente a los dos iniciales. El despliegue de niveles de variable corre paralelo a la cantidad de intentos, de manera que el mayor será el correspondiente a la fase de ejercicio. En el resto de las agrupaciones el despliegue de niveles es bajo.

El R1 incluye más semiverticalidad que horizontalidad, especialmente el primer curso. Es una niña bastante “pegada al suelo”. La frecuencia conjunta es 0,42 vertical, 0,57 semivertical y 0,01 horizontal.

El R2 informa de una actitud más emocional a paralizarse que a dispararse o estar atenta, tendencia que se invierte en el R8, en el que la actitud perceptiva es la más habitual, le sigue la tendencia a dispararse y finalmente a ralentizarse.

En el R3 la tendencia hacia la semiverticalidad es mayor que hacia la verticalidad y aparece la horizontalidad. Normalmente la horizontalidad se desecha como punto de partida y sólo se retoma tras dominar la verticalidad y a modo de juego. La progresión a la verticalidad durante el segundo curso es evidente. En el R9 la tendencia a la semiverticalidad se reduce de una frecuencia relativa de 0,56 a 0,14, cediendo su protagonismo a la vertical, que pasa de una frecuencia relativa de 0,36 a 0,76 y a la horizontal que se incrementa de 0,10 a 0,37. Esta doble tendencia indica no sólo que se va incrementando el tono muscular e incorporando con mayor eficacia, sino que también disfruta de la pérdida de tono tras la toma de tierra.

El despliegue del R4 informa sobre la tendencia fundamental, que es la vocal y que duplica a la verbal y es 10 veces mayor que la de juego simbólico; nivel que aparece en la fase final de ejercicio y en el segundo patrón exclusivamente. Se produce una reducción de niveles en el R10, pero se mantiene la misma tendencia: el nivel vocal dobla con creces el verbal y es 14 veces mayor que el nivel de juego simbólico, que también aparece en la última fase computable de salto de esta niña. Con relación al ritmo de ambas fases, hay que decir que mientras las tendencias al incremento y al mantenimiento prácticamente son iguales, en la reducción de niveles habitual de la segunda fase hay una inversión significativa en el decremento de la frecuencia relativa de 0,37 a 0,09. Es decir, que la actividad de saltar promueve el establecimiento o el incremento del ritmo de la acción de esta criatura, más que su decremento.

El R5 informa sobre la modalidad de separación que durante el primer curso es fundamentalmente en continuidad cuando es autónoma, aunque acepta los lanzamientos heterónomos que le propone la psicomotricista. La variabilidad es la característica del segundo curso, pero lo fundamental es que es autónoma. En conjunto, la separación del sustento se va a realizar indistintamente en vertical o semivertical,

y excepcionalmente en horizontal. Durante el primer curso la acción de separación más frecuente va a ser resbalar y va a doblar a impulsarse, normalmente a propuesta de la psicomotricista. En el segundo curso la tendencia se invierte, resbala menos que se impulsa y aparece la conducta intermedia de dar paso. Las frecuencias relativas del conjunto son 0,5 para resbalar, 0,2 para dar paso y 0,4 para el impulso.

Va a aprender primero a caer, aunque la exposición heterónoma le lleve a comprobar las tres direcciones de la suspensión y, a continuación, a propulsarse y a avanzar hacia delante.

En la salida se produce una reducción significativa de los niveles semiverticales a favor de los verticales y los horizontales, en la misma doble dirección del R9.

El R12 informa sobre la tendencia al "rodeo corto" sin salir de la colchoneta en tres patrones y tres agrupaciones diferentes, y al "rodeo largo", es decir, al comienzo inmediato en el segundo patrón de la última agrupación.

C. Esta niña "vuela" más que salta. Las fuertes reacciones de prestancia le hacen abandonar la zona de salto en cuanto está abundantemente poblada o mínimamente pero por ciertas criaturas que ella "teme" por su movimiento. Su bajo tono muscular también parece tener que ver con ello, además de con la dificultad con la altura, y que se observa en el cese de actividad cuando se producen los dos incrementos de altura del sustento, siendo la segunda definitiva. Precisa de la proximidad adulta y puede ser una variable que haya condicionado el que no salte el último trimestre, además de que haya descubierto otras actividades más de su gusto a las que dedicarse. De hecho, se encarama en varias ocasiones, por ejemplo con ocasión de "Operación Triunfo", pero desiste ante la complejidad de la tarea.

PARTICIPANTE: 6

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C123	C133	C141 C146	C151 C152 C153 C157	C216	C223	C232	C313	C321 C323 C324 C326 C327	C331	C341 C347 C349	C351
	C112			C143 C146	C151 C153 C154	C211 C216	C221 C223			C321	C331 C332 C334	C344 C3411	---
	C113			C141 C142	C153 C156 C157	C216	C223			C321 C322	C331	C349	---
	C114	C121 C123		C143 C146	C151 C152 C154 C156 C158	C211 C213	C221 C223	C231 C232 C234		C321 C322 C325 C326	C333	C344 C348	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C123	C133	C142 C146	C151 C152 C154 C155	C211 C215 C216	C221 C223	C231 C232 C234	C313	C321 C326	C331 C333	C349	C351
	C112			C143 C145 C146	C151 C154 C155 C157	C215 C216 C217 C2110 C2112	C221 C222 C223	C232 C237		C321 C322 C324	C331 C337	C341 C344 C349	C354
	C114	C121		C141 C143 C146	C152 C154 C156 C157	C213 C214 C215 C216	C222 C223	C231 C232		C321 C323 C326	C331 C336	C348	C355
		C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
11-15	C111	C123	C133	C143 C146	C156	C211	C221 C223	C232	C313	C321	C334	---	---
	C112	C121 C123		C146	C151 C154	C216	C222			C321 C326	C331 C339	C349	
	C114	C123		C142 C146	C154 C156		C223			C321 C324 C325	C331 C336	C348	
		C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
16-20	C111	C123	C133	C142 C146	C151 C157	C216	C222	C232	C313	C321 C322	C331 C337	---	---
	C112			C141 C154						C326 C334	C334 C349		
	C114	C121 C123		C142 C143 C145	C151 C153 C154	C211 C216 C2112	C221 C223			C321 C324	C331	C344	
	C115	C123		C146	C151 C159	C214	C221	C235		---		---	C351
		C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
21-26	C111	C121 C123	C131 C132 C133	C141 C142 C143 C144 C146	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C157 C158 C159	C211 C212 C215 C216	C221 C222 C223	C232 C234	C311 C313	C321 C322 C323 C324 C325 C326 C327	C331 C332 C334 C337 C339	C344 C345	C351
	C112		C132 C133	C141 C143 C146 C149	C153 C156 C157 C158	C215 C216		C232		C321 C326	C331 C334 C337	C347	---
	C113	C121 C122 C123	C133	C141	C153 C156 C157	C211 C216			C312 C313	C326	C331 C335	C344 C348	C355
	C114	C121		C143	C156	C211	C221		C313	C321	C335	C345	C354
	C115	C122 C123	C131	C141 C144	C151 C155	C216		C231 C232	C311		C334		---
		C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01

27-39	C111	C121 C123	C131 C132 C133	C141 C143 C144 C145 C146 C147	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C158	C211 C215 C216	C221 C222 C223	C232	C311 C312 C313	C321 C322 C323 C324 C326 C328 C329	C331 C332 C333 C337	C344 C345	---
	C112	C121 C122 C123	C131 C133	C141 C142 C144 C146	C152 C153 C154 C155 C156 C158	C215 C216 C218	C221 C223	C231 C232	C313	C322 C326 C3211	C338	C344 C349	
	C114	C121	C133	C142 C144	C151 C153 C158	C215 C216	C221 C222	C232	C311 C312 C313	C321 C328	C331 C334	C345	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C146	C151 C153 C154 C156 C157 C159	C215 C216	C221 C222 C223	C232	C311 C313	C321	C331 C334	C348	---
	C112	C123	C131	C146	C159	C216	C221		C311	C326	C331	C345	C351
	C114	C121	C133	C142 C146	C157 C159		C221 C223		C313	C322		C349	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es una niña de origen caucásico de principio de año (09-01-99) y su lengua de adopción es el castellano. Tiene 289 saltos registrados, 138 correspondientes al primer curso y 150 al segundo. Por límites del programa se han realizado siete agrupaciones de saltos; las tres primeras corresponden al primer curso y las cuatro siguientes al segundo. Entre las incidencias hay que apuntar 21 saltos no llegados a término, 10 no vistos y 2 problemas técnicos en el primer curso; y 15 no llegados a término, 11 no vistos y 3 no llegados a término en el segundo. Muchos de los 36 intentos no llegados a término han sido decisiones voluntarias, ante posibilidades de acción más atractivas, y no problemas de inseguridad como en el resto de los participantes. La mayor tasa de salto (53,6) la encontramos en la primera agrupación, por la que situamos en ella la fase de ejercicio. El trimestre siguiente, el segundo, la tasa baja al 28,4. Se incrementa ligeramente el primer trimestre del segundo curso (29,6), para volver a descender ostensiblemente (12,6) el segundo, y volver a hacerlo, pero mucho menos, el tercero (11,5). Salta regularmente durante el primer curso y en el segundo intercala sesiones en las que no salta, con sesiones en las que salta bastante, aunque según el tiempo avanza sea menos. En el ranking del primer

año ocupa la 3ª posición, en el del segundo, la 5ª, y en el conjunto, la 4ª.

B. Esta niña establece cuatro patrones, tres estables y uno fugaz en la primera agrupación. Los reduce a tres en las dos siguientes agrupaciones correspondientes al primer curso. Por la cantidad de unidades y los límites del programa hemos tenido que desdoblar el primer trimestre del segundo curso en dos agrupaciones: la cuarta, con las sesiones 16-20, y la quinta, desde la 21 a la 26. Inicia el segundo curso, es decir esta cuarta agrupación, con otros cuatro patrones, los tres estables anteriores y otro fugaz, ahora accediendo por la estructura metálica, y los amplía a cinco en la quinta agrupación, incorporando el patrón fugaz de la primera agrupación, y que va a jugar con otra niña. En la sexta agrupación, y hasta la séptima, que coincide con el final de curso, reduce a tres el número de patrones que utiliza.

Además de un número amplio de patrones, esta niña despliega múltiples niveles de variable en cada retardo, llegando incluso a desplegar los nueve niveles posibles del R4 en la segunda agrupación del primer trimestre del segundo curso (21-26), o sintetiza de las posibilidades la más eficaz en pocos ensayos. Se adapta magistralmente a las circunstancias, nada la detiene, imita a cualquiera sin ambages y con ellos, y no repite la misma acción en sentido estricto; siempre introduce grandes o pequeños matices.

En el R1 encontramos tres tiempos, uno de síntesis inicial, otro de despliegue y un último de síntesis final. Elige la posición de pie para tres patrones de la primera agrupación, y combina de rodillas y de pie para el cuarto patrón. Para las agrupaciones segunda, tercera y cuarta sigue la pauta, aplicando la posición de pie al menos a dos patrones – en la cuarta lo aplica a tres- y la combinación de rodillas-de pie al patrón restante. En la quinta y sexta agrupación pasa a aplicar la combinación de rodillas-de pie al patrón de acceso por la rampa, y añade la

posición sentada al patrón de acceso por las espalderas, que aunque desaparece en la siguiente agrupación se mantiene cuando accede por las escaleras. En la séptima agrupación sigue combinando sus dos posiciones favoritas; va a solucionar el primer patrón con la combinación de rodillas-de pie, el segundo de pie y el tercero de rodillas.

La comparación entre R2 y R8 informa sobre el mantenimiento de la tendencia actitudinal. La actitud perceptiva dobla la tendencia a pararse, y ésta, a su vez, dobla la tendencia a dispararse en ambas fases, preparación y efecto del salto. Además de atenta, es una niña equilibrada.

Los niveles del R3 y del R9 van a ser numerosos y fundamentalmente verticales. La frecuencia relativa de la recuperación sensoriomotriz vertical se incrementa en 5 décimas a costa de la semiverticalidad, que además desciende en otras 15 que presta a la horizontalidad.

Las posibilidades actualizadas de ajuste simbólico casi doblan las de la recuperación simbólica (88/49). El despliegue incluye el nivel de juego simbólico desde la primera agrupación, y aparecerá indistintamente a lo largo de todas las que le siguen combinado con los niveles anteriores y más básicos. Las frecuencias relativas del ajuste, vocal: 0,39, verbal: 0,35, y de juego simbólico: 0,25, se reducen en la recuperación simbólica a vocal: 0,57, verbal: 0,24, y juego simbólico: 0,18. La pauta rítmica da cuenta de un aumento del incremento del ritmo del ajuste a la recuperación: de 0,42 a 0,66; se mantiene la tendencia al decremento: 0,23 y 0,21; y disminuye la tendencia a mantenerse: de 0,33 a 0,2. Es decir, en la fase efecto incrementa el ritmo de la acción de saltar.

La opción de separación, R5, es fundamentalmente vertical. Se impulsa de pie y de manera autónoma desde la primera agrupación y, además, ensaya cualquier forma que venga dictada por las circunstan-

cias o vea en cualquiera de sus compañeros o compañeras. Las frecuencias relativas son 0,68 para la vertical, 0,28 para la semivertical y 0,02 para la horizontalidad o la eventualidad "pierde pie". Entre las opciones de acción de separación, resbalar se mantiene con la misma frecuencia de aparición en los dos cursos, la de dar paso se dobla, y la de impulsarse se incrementa en un 30% el segundo curso. Sus frecuencias relativas en ambos cursos son 0,31, 0,27 y 0,42 respectivamente.

El R6 en la primera agrupación marca los extremos de los polos abajo-arriba; cae y se impulsa antes de avanzar. A partir de la segunda agrupación comienza a combinar la suspensión hacia delante y lo hará hasta el final, en función de su objetivo y de las circunstancias.

La salida R11 es fundamentalmente vertical, con una frecuencia relativa de 0,90, mientras que la semiverticalidad y la horizontalidad es residual: 0,03 y 0,06.

Los R12 indican la preferencia del "rodeo largo" para el patrón uno, de acceso por la rampa, en las agrupaciones primera, segunda y quinta, y para el acceso por las escaleras -segundo patrón- en la séptima agrupación. El "rodeo corto" o sin salir de la colchoneta va a ser el elegido para el cuarto patrón o de acceso por delante en las agrupaciones primera, segunda y para acceder por la espaldera, en la quinta agrupación. El final de la sesión coincide con el patrón de acceso por las escaleras de la segunda agrupación, y por delante en la quinta agrupación.

C. Es una aprendiz nata; lo "juega" todo y con todas las demás en todas las oportunidades. Es capaz de adaptarse al nivel de la otra criatura y ayudarla o entrar en competición según las circunstancias. No abandona sus intereses, pero toma en cuenta los de las demás. Ha desarrollado gran cantidad de actividad sensoriomotriz de reconoci-

miento y estudio de las posibilidades de la zona, con ascensos, descensos y desplazamientos insospechados. La capacidad de adaptación corre paralela al desarrollo de las habilidades psicomotrices. De igual manera que saltos iniciales han terminado en descenso alternativo, muchos encarames de reconocimiento han finalizado con un salto en sentido técnico. No pierde una oportunidad ni el ánimo. Incluso es capaz de bajar el nivel si coyunturalmente alguna otra criatura es reconocida por ello. A la inversa de otras criaturas ésta se pone al límite de sus posibilidades por propia iniciativa y busca reconocimiento "a la baja". Tuvo un par de rabietas en toda regla y es la agente y dinamizadora de las sesiones de Operación Triunfo que tuvieron lugar a final del segundo curso.

PARTICIPANTE: 7

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C123	C133	C143 C145	C151 C153 C155 C156	C211 C213	C221 C222 C223	C231 C234	C313	C321 C325 C326	C333 C335	C347	---
	C112	C121 C123	C132 C133	C143	C151 C153 C154 C155 C156 C158			C231 C232		C321 C327	C331 C332 C333	C347 C3411	
	C114	C121	C133	C142 C143	C152 C153 C158	C211 C213 C2111		C232		C321 C322	C336 C338	C347	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C123	C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153 C155 C156	C211 C212 C216	C223	C231 C232 C234	C313	C321 C322 C323 C324 C329 C3211	C331 C332 C335 C338	C344 C3410	---
	C112	C121 C123	C131 C133	C142 C143 C148 C149	C151 C153 C154 C155 C156	C211 C213 C216 C217	C221 C222 C223	C232 C233		C321 C324	C331 C333 C334	C349 C3411	
	C114	C121		C141 C142 C143 C145 C146 C147 C149	C152 C153 C155 C156 C159	C211 C213 C215 C216 C2112				C321 C325 C326	C333 C339	C344 C348	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C133	C141 C146	C152 C153 C156	C216	C223	C232	C312 C313	C323 C326	C333	C344	---
	C112	C121 C123	C132 C133		C151 C154 C156			C231 C232	C313	C321 C326 C3211	C331 C332 C334	C349	
	C114		C131 C133	C141 C142 C146 C147 C148	C152 C153 C154 C155 C156	C216 C217	C221 C223	C231 C232 C235	C312 C313	C321 C322 C324 C325 C326 C327 C329	C333 C336	C344	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
16-26	C111	C121 C123	C131 C132 C133	C141 C142 C144 C146	C153 C154 C156 C159	C212 C216	C222 C223	C232	C312 C313	C322 C324 C325 C326 C329	C335 C337 C339	C344	---
	C112		C133	C141 C146	C151 C153 C155 C158	C216	C221 C223		C313	C321 C323	C331 C333 C335 C337	C344 C347	
	C113	C122 C123		C141 C146 C149	C152 C155 C156 C159		C223			C321 C326	C331 C334	C348	
	C114	C121 C123	C132 C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153 C154 C156 C158		C221 C223		C311 C313	C321 C323 C324 C326	C332 C333	C345	C355
	C115		C133	C141 C146	C153 C156		C223	C236	C313	C322 C3210	C336 C339	C349	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

27-39	C111	C121 C123	C133	C141 C146 C148	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C159	C216 C217 C2110	C221 C223	C232	C313	C322 C326 C327 C3210 C3211	C333 C334 C339	C347 C349	---
	C112			C144 C146	C151 C155 C157	C216	C223			C321 C327 C329	C332 C337 C339	C344 C3411	C354
	C113	C123		C146	C151					C321 C324	C331	C341	---
	C114	C121		C141 C143 C149	C153 C156 C158	C213 C216 C2111	C221 C222			C321		C345	
	C115			C146	C153	C215	C222					C348	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
40-47	C111	C121	C131 C133	C141 C142 C146	C152 C153 C157 C158	C214 C216	C221 C222 C223	C232	C313	C321	C331 C333 C334 C337	C345	---
	C112		C133	C141	C154	C216	C223			---	C336	C344	
	C114	C121 C124		C146 C149	C151 C158					C321 C323	C331	C341	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es una niña de lengua materna vasca, de final de año (17-11-99), a la que hemos registrado un total de 208 saltos, 116 el primer curso y 92 el segundo. La distribución de salto es regular a lo largo del tiempo y a final de curso la incidencia disminuye. Además, se han contabilizado 41 saltos que no llegan a término y 7 no vistos el primer curso; y 20 no llegados a término, 14 no vistos y 2 problemas técnicos, el segundo. La mayoría de los saltos no llegados a término son del primer curso y su frecuencia disminuye con el tiempo, aunque es una niña que según aprendía a saltar intercalaba actividad sensoriomotriz de reconocimiento o incluía esta zona como recorrido de sus juegos. Presenta la mayor tasa de salto (36 saltos/mes) el segundo trimestre del primer curso, tras un primer tiempo de bastante actividad (20,8 saltos/mes). En este momento situaríamos la fase de ejercicio. El descenso del salto el segundo curso es progresivo; la tasa por trimestre es 13,6, 10,6 y 9,5 respectivamente. Por la cantidad de salto realizada y con relación al grupo ocupa el 7º lugar en el ranking el primer año, el 8º el segundo y el 6º en el cómputo de ambos. Entre las niñas ocupa la 5ª posición.

B. Mantiene tres patrones estables desde la primera hasta la última sesión, y además incluye un cuarto durante los dos primeros trimes-

tres del segundo curso. Despliega bastantes niveles de conducta por variable, de manera que a la adaptación a las circunstancias se va a unir la habilidad que el ejercicio promueve.

Las maneras de acceso al sustento durante las dos primeras agrupaciones van a ser de pie para la rampa, de rodillas o de pie para las escaleras y de rodillas para el encaramo desde delante. En la tercera agrupación se produce la primera anticipación y aplicación de la combinación de variables de pie-de rodillas a dos patrones. A partir de ésta y en el segundo curso ya, aplica los dos niveles de variable a los diferentes patrones e incorpora un nuevo nivel, que desaparece en la siguiente agrupación, en la que vuelve a aplicar la combinación conjunta a dos de los patrones y cada nivel de variable a cada uno de los dos restantes. En la última agrupación y tras dominar la vertical, "baja a jugar" la semiverticalidad y la horizontalidad.

Tanto en el R2 y el R8 la actitud perceptiva aparece con una frecuencia mucho mayor que la emocional en cualquiera de sus formas. En R2 la frecuencia relativa de la actitud perceptiva es de 0,65, mientras que las emocionales se mantienen ambas en 0,17. Tras la exposición a la altura, la frecuencia relativa de la actitud perceptiva se ha incrementado a 0,73, mientras que la tendencia a paralizarse por miedo baja a 0,06, y la tendencia a huir se incrementa 3 centésimas, quedando en 0,2.

Tanto en el ajuste sensoriomotor como en la recuperación, la postura es mayoritariamente vertical, aunque aparece en combinación con niveles inferiores en ambos casos. La tendencia al despliegue de niveles es ligeramente superior en el segundo retardo. Mientras que en R3 encontramos las frecuencias relativas siguientes: vertical, 0,70, semivertical, 0,25, y horizontal, 0,03; en el R9 encontramos que la verticalidad disminuye hasta 0,52 a favor de la semiverticalidad, que se incrementa hasta 0,31, y la horizontalidad hasta 0,15.

Los retardos R4 y R10, ajuste y recuperación simbólicos, informan sobre el masivo despliegue de niveles en el primero, y la reducción, casi a la mitad, en el segundo. Además, la aparición del nivel de juego simbólico coincide con el tercer cumpleaños. Si atendemos a las frecuencias relativas de los sucesivos niveles para ambos retardos, encontramos los siguientes valores: para el primero, 0,44, 0,39 y 0,16; y 0,5, 0,26 y 0,23 para el segundo. Estos resultados contradicen la tendencia encontrada hasta ahora: en la fase efecto al aumentar la complejidad disminuían o desaparecían los niveles más evolucionados, es decir, el juego simbólico, a favor del aumento del nivel más bajo, el vocal, y en este caso sucede lo contrario. El detrimento se produce en el nivel verbal, que se reparte en una doble dirección, hacia abajo aporta 6 centésimas al nivel vocal y hacia arriba 7 al nivel de juego simbólico. En cuanto al ritmo, hay que decir que se invierten los valores de incremento y decremento en ambos retardos, pero que el valor que indica la existencia del propio ritmo personal se mantiene.

La opción de separación o R5 informa de la incorporación a la vertical para la segunda agrupación y del ejercicio de otras posibilidades desde la semiverticalidad: bajar un pie, tumbarse y resbalar, etc., durante el primer curso. En el segundo sigue combinando verticalidad y semiverticalidad, e incorpora horizontalidad ocasionalmente, ahora dentro de juegos simbólicos que bien establece sola o acompañada. Pierde pie en una ocasión que no parece afectar a la ejecución. La tendencia a resbalar el primer curso triplica el segundo; la tendencia de dar pasos es baja en el primero y desaparece en el segundo; y la tendencia a impulsarse se mantiene. Sus frecuencias conjuntas son: 0,39, 0,1 y 0,51 respectivamente.

En relación a la dirección de la suspensión la tendencia hacia arriba es mayoritaria e igual que la suma de las otras dos. Tras combinar las tres posibilidades para los tres patrones de la primera agrupación, comienza a anticipar y comprobar posibilidades y vuelve a la combina-

ción inicial para los patrones de la última agrupación, mientras que utiliza un mismo nivel para los otros dos.

El R7 informa sobre la verticalidad de la toma de tierra. Desde la primera agrupación la vertical es la tendencia estrella de este retardo, con una frecuencia relativa de 0,75. El R11 informa sobre la misma tendencia a la verticalidad con una frecuencia ligeramente superior: 0,79.

Finalmente, los resultados del R12 informan del "rodeo corto" en las agrupaciones tercera (sesiones 11-15) y cuarta (sesiones 16-26), es decir, de la tendencia a hacer una serie sin salir de la colchoneta, volviéndose a encaramar por delante, y de la tendencia a volver por las escaleras cuando termina la sesión en la quinta agrupación (sesiones 27-39).

C. Es una niña curiosa y atenta a lo que sucede, no para plegarse a ello, sino para tomarlo en cuenta y adaptarse en caso de deseo o necesidad. La primera agrupación va a suponer una primera fase de investigación y exploración, a partir de la que establece la fase de ejercicio propiamente dicha a continuación. Es muy alegre. Disfruta mucho con todo lo que hace, como demuestra que juegue la horizontal tanto para acceder como para salir, una vez que domina la vertical. Alterna diferentes ritmos y diferentes niveles de acción según sus deseos y las coyunturas que se le plantean. Es muy social, elige a los compañeros y compañeras por su nivel de acción. Va a jugar con casi todos, aunque promueva cambios si el nivel se le queda corto. Se centra más en la actividad que en la relación, aunque ésta sea puntualmente más importante.

PARTICIPANTE: 8

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C123	C132 C133	C141 C147	C151 C152 C153 C158 C159	C216	C221 C223	C231	C313	C321 C322 C324	C331 C333	C342 C349	---
	C112		C133	C146	C151	C215	C221			C329	C332	C344	C352
	C113				C153	C216				C322	C339	C349	---
	C114	C121	C132 C133	C141 C142 C143 C146	C151 C152 C155		C221 C223	C232 C234		C324 C326	C331 C333 C336	C344	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C123	C132 C133	C146 C147 C148	C151 C152 C153 C154 C157	C213 C216 C217	C221 C222 C223	C232	C313	C321 C322	C331 C334 C335 C338	C349	---
	C112	C121 C123	C131 C132 C133	C141 C143 C146 C147	C151 C153 C155 C156 C158 C159	C215 C216	C221 C223	C231 C232		C321 C322 C323	C331 C333 C337 C339	C344 C345	---
	C114	C122	C133	C144	C154	C213	C221	C231		C324	C332	C346	C354
		C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
11-15	C111	C122 C123	C131 C132 C133	C141 C147	C155 C157 C158 C159	C215 C216	C222 C223	C232	C312 C313	C323 C326 C327	C336 C339	C346	---
	C112	C121 C123	C132 C133	C142 C146	C151 C157 C158 C159	C216	C221 C223	C232 C233	C313	C321 C322 C323 C324	C337 C339	C349	---
	C114	C121	C133	C143	C152	C211	C221	C231	C311	C321	C331	C348	C354
		C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
16-26	C111	C121 C123	C131 C132	C141 C146	C151 C153 C155 C156 C158 C159	C213 C215 C216	C221 C222 C223	C232 C233 C235	C311 C312 C313	C324 C326 C327	C331 C334 C335 C336 C339	C346 C347 C349	C351
	C112	C123	C133	C146	C158	C216	C222	C233	C313	C326	C333	C349	---
	C113		C131 C133	C141 C146	C153 C155		C223				C331	C345	---
	C114	C121 C123	C131 C132 C133	C141 C146 C149	C151 C152 C153 C155	C215 C216 C2112	C221 C223	C231 C232	C311 C313	C321 C327	C331 C333	C344 C348	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
27-39	C111	C121 C123	C132 C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C157 C158 C159	C214 C215 C216 C2110	C221 C222 C223	C231 C232 C233 C234 C236	C311 C313	C321 C322 C323 C325 C326	C331 C333 C335 C337 C339	C349 C3411	---
	C114	C121	C133	C146	C153	C216	C222	C233	C313	C321	C331	C347	---
		C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C123	C131 C133	C141 C142 C146	C151 C152 C158 C159	C216	C221 C222 C223		C313	C326	C333	---	---
		C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es un niño de lengua materna castellana, de principio de año (19-01-99), bastante alto para su edad. Tiene 132 saltos registrados en total, 59 correspondientes al primer curso y 73 al segundo. Ha faltado bastante y regularmente a las sesiones, una vez en cada una de las dos primeras agrupaciones, dos sesiones en la tercera y en la cuarta, y aunque el segundo curso formaliza la asistencia, no ha saltado en tres sesiones de la cuarta y quinta agrupación y en cuatro de la sexta. Entre las incidencias del primer curso encontramos 5 intentos no llegados a término, 2 saltos no vistos por la cámara y 2 problemas técnicos. En el segundo, el número de intentos no llegados a término es de 8, el de intentos no vistos, 3, y el de problema técnico, 18. Encontramos la mayor tasa de salto, 16 saltos/mes en la primera agrupación, que desciende ligeramente para final del primer curso (15,5). El descenso continúa el segundo curso, siendo la tasa trimestral la siguiente: primer trimestre, 14,3, segundo, 8, y tercero, 3. En el ranking, el primer curso se sitúa el 11º, el segundo, el 12º, y en ambos, el 11º. Entre los niños es el 5º y último, es decir, el que menos salta de todos ellos.

B. Este niño presenta cuatro patrones, tres estables y uno más fugaz. El más significativo es el que comienza accediendo por la rampa, ya que se mantiene en las seis agrupaciones. Le sigue en estabilidad el de acceso por delante, que aparece en todas las agrupaciones, excepto en la última. Un tercer patrón, que comienza accediendo por las escaleras, aparece en las cuatro primeras agrupaciones exclusivamente, y el más fugaz, el de acceso por las espalderas, se presenta en la primera agrupación de ambos cursos, acompañando a ambos inicios. Finalmente, reduce los cuatro patrones a uno, el que se inicia con el acceso por la rampa.

El despliegue de niveles de variable es amplio, sobre todo, los relativos al ajuste simbólico, que comprueba en su totalidad.

A partir del establecimiento de la postura de pie para acceder para los tres primeros patrones, y de rodillas para el cuarto de la primera agrupación, comienza a anticipar y combinar ambos, además de ensayar puntualmente la posición sentada durante el resto del primer año. Durante el segundo curso vuelve a las posturas iniciales, y tras alternar ambas para el primer patrón, elimina la de rodillas y se queda con la de pie inicial. En conjunto, la aparición de posturas verticales y semiverticales va a ser idéntica en el R1.

En el R2 observamos un despliegue emocional significativo para la cantidad de intentos registrados. La frecuencia de la actitud perceptiva es sólo de 0,5, la de la actitud emocional próxima al *raptus*, 0,3, y la próxima al *ictus*, 0,2. La inquietud es mayor que lo normal, cuestión que se dice en incremento del ritmo o despliegue del nivel simbólico, con los que acompaña la percepción de la profundidad. En el R8 hay más estabilidad, la frecuencia de la actitud perceptiva es mayor, en detrimento de la tendencia al disparo emocional.

La tendencia fundamental del R3 es la vertical, con una frecuencia de 0,78 frente a la semiverticalidad, con la suya de 0,22. En este retardo no aparece la horizontalidad. En su retardo simétrico tras la exposición a la gravedad no se incrementa la cantidad de niveles por patrón. Sí hemos encontrado que baja el nivel de la acción: vertical 0,63, y semivertical 0,18, y aparición de horizontal con el mismo valor, 0,18.

Al comparar el R4 con el R10 observamos que hay reducción de cantidad de niveles por patrón; reduce sus actualizaciones, pero no desciende el nivel de acción de manera significativa. Las frecuencias del R4 en progresión vocal-verbal-juego simbólico eran 0,45, 0,21 y 0,33, y las del R10 son 0,51, 0,21 y 0,27. El ritmo del R4 muestra una tendencia similar entre incremento y mantenimiento (0,29 y 0,31) mientras que la tendencia a decremento es ligeramente mayor, y en el R10 encontramos que ambas tendencias, al incremento y al manteni-

miento, crecen en proporción (0,40 y 0,43) mientras que la tendencia al decremento disminuye (0,16).

La posición de lanzamiento de la primera agrupación va a ser exclusivamente vertical, con impulso o sin él, y a partir de ellas se van a intentar otras, entre las que intercala alguna semivertical y alguna horizontal relacionada con el juego implicado en el salto. La frecuencia de la verticalidad es de 0,76, frente a 0,19 de la semivertical o 0,03 de la horizontal. La distribución de la frecuencia de la acción de lanzamiento es 0,12 para resbalar, siendo el segundo curso la mitad del primero, 0,28 para dar paso, con un ligero incremento el segundo curso, y 0,6 para el impulso, con un pequeño decremento en ese mismo curso.

En la primera agrupación aprende a bajar y a caer; la dirección hacia abajo está presente en todos los patrones. En la segunda se añade la dirección hacia delante y a partir de entonces se va a combinar para los diferentes patrones del resto de las agrupaciones. Con todo, la dirección de la suspensión más presente es hacia abajo, le sigue su opuesta, hacia arriba, y la menos presente es hacia delante. Sus frecuencias son concretamente 0,4, 0,36 y 0,23.

En el R7 encontramos que tiene tendencia a sintetizar la modalidad de toma de tierra y aplicarla a diferentes patrones. Tampoco se presta a la horizontalidad. La frecuencia de la vertical es 0,64, frente a la semivertical con 0,36. La síntesis de modalidades del R11 es cuantitativamente similar a la anterior y su distribución cualitativa un poco superior: 0,77 frente a 0,23.

Finalmente, el R12 informa sobre la elección del tipo de "rodeo largo" para el segundo patrón de la primera agrupación; el "rodeo corto" para el cuarto de la primera y la cuarta agrupación; la coincidencia del "final" de la sesión y el cuarto patrón de la segunda y la tercera agru-

pación. Además, en la cuarta agrupación encontramos un "rodeo largo" en el primer patrón.

C. Presenta inestabilidad articular y tendencia a la hipertensión. A su altura y escasa habilidad motriz, hay que unir que ya tiene tres años para cuando empezamos este trabajo. Sus saltos están superactivados, cargados de símbolos, de actividad "de relleno". Pocos son los saltos técnicamente sensoriomotores; la mayoría son muy emocionales, encubiertos por actividad simbólica. En cierto sentido "salta" con la cabeza, no con el cuerpo y, en parte, es por ello por lo que su peso le vence, especialmente al salir de la colchoneta. Sus propuestas resultan atractivas; es muy imaginativo, pero no es capaz de aceptar propuestas ajenas o seguir otros ritmos. Es poco adaptable y desiste de la actividad o de la relación, sin darle mayor importancia. Se vuelve a reactivar fácilmente impresionando a sus compañeros y compañeras.

PARTICIPANTE: 9

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C123	C133	C146	C152 C153	C215 C216	C223	C232	C313	C321	C333	C347	---
	C112	C121 C122 C123	C131 C132 C133	C142 C143 C144 C145	C151 C152 C153	C211 C212 C215 C2112	C221 C222	C231 C232 C233	C311 C312 C313	C321 C323 C327	C331 C333	C341 C347 C348	
	C114	C121	C132 C133	C141 C142 C143 C146	C152 C153 C155	C211 C213 C215 C216 C2111	C221 C223	C231 C232 C234	C313	C321 C323 C329 C3211	C331 C336	C347 C348	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
6-10	C112	C121 C123	C133	C142 C143	C152 C153 C155 C156	C211 C213 C216 C2112	C221 C222 C223	C232 C234	C313	C321 C322 C325 C329 C3211	C332 C333	C341 C344 C347 C349	C352 C354
	C114			C142 C146	C151 C153	C211 C215 C216		C232 C235		C326	C331	C348	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C112	C121	C133	C146	C151 C156	C216	C222	C233 C234 C235	C313	C323 C326 C3211	C331	C341	---
	C114			C141 C142 C146	C151 C153 C154		C223	C232 C233 C235		C325 C326	C333	C348	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
16-26	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C142 C146 C149	C151 C152 C153 C159	C216 C2110	C221 C222 C223	C232 C234	C311 C313	C321 C325 C326 C3211	C331	C347 C349 C3411	C351
	C112	C123	C133	C141 C146 C149	C151 C152	C216	C223		C313	C326		C347 C349	C354
	C114	C121		C141 C146				C232			C333	C349	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
27-39	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C146 C148 C149	C151 C153 C154	C216 C217	C221 C222 C223	C232 C234 C237	C313	C321 C326 C3211	C331 C333	C341 C349	---
	C112		C133	C146	C151	C216	C222	C232		C321 C326	C331	C349	
	C114	C121					C223			C321	---	---	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C143 C146	C151 C153 C156 C159	C211 C216	C221 C222	C232	C313	C321 C323 C326	C331 C333	C344	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es un niño de lengua materna vasca, de final de año (22-11-99) y con una hermana gemela en el grupo. Asiste regularmente a las sesiones y también va a saltar regularmente hasta su cumpleaños. El segundo curso además de saltar menos, no salta en absoluto en tres sesiones del primer trimestre, dos del segundo y tres del tercero. Tiene 219 saltos registrados, 134 del primer curso y 85 del segundo. Durante el primer curso sus incidencias más significativas son la cantidad de intentos no llegados a término, concretamente 34, a los que hay que

añadir 12 no vistos por la cámara y un problema técnico, para aproximarnos a la verdadera dimensión de su actividad. En el segundo curso las incidencias se van a reducir drásticamente. Encontramos 12 intentos no llegados a término, 9 el primer trimestre, 3 el segundo y ninguno el tercero, y 5 intentos no vistos el primer trimestre, uno el segundo y ninguno el tercero. Atendiendo a la tasa de salto, podemos afirmar que la fase de ejercicio coincide con el principio de la investigación, con la primera agrupación en concreto. En ella la tasa es 57,6 saltos/mes. A partir de ahí va a descender progresivamente a 24,8 el segundo trimestre del primer curso, y a 16, el primero, 9 el segundo, y 5 el tercero del segundo curso. En el ranking, el primer curso se sitúa el 5º y el segundo el 9º. Ocupa el 5º lugar en relación a todo el grupo y el 1º entre los chicos del grupo.

B. En la primera agrupación presenta tres patrones estables que reduce a dos para el final del primer curso. Recupera los tres para iniciar el segundo curso y los mantiene hasta el segundo trimestre, pero los reduce a uno en el tercero. El despliegue de niveles de variable es discreto, medio-bajo; ninguna de ellas supera los cinco valores y sólo unas pocas se reducen a un único valor.

En el R1 la frecuencia vertical es 0,55 y la semivertical 0,45. No juega la horizontal. En la primera agrupación ejercita la posición de pie para acceder por la rampa, la de rodillas, sentado y de pie para acceder por las escaleras, y la de rodillas para acceder por delante. En la segunda va a eliminar la posición sentada y a combinar las otras dos para los dos patrones que realiza. En la tercera utiliza la misma posición para los dos patrones. En la cuarta agrupación, con la reaparición del primer patrón, aparece la combinación de posiciones vertical-de rodillas; en la quinta agrupación, la combinación se aplica a dos patrones, mientras que para el tercero se emplea la posición de rodillas, y en la sexta agrupación volvemos a encontrar la agrupación de rodillas-de pie para el único patrón que utiliza.

En los R2 y R8 la cantidad de niveles desplegados es relativamente pequeña. En ambos retardos las frecuencias se ordenan igual: la mayor la tiene la actitud perceptiva, 0,62 y 0,75, le sigue la paralización, con 0,25 y 0,16, y la menor le corresponde a la precipitación, con 0,25 y 0,08, respectivamente. Es un niño atento sobre todo, pero que coyunturalmente puede paralizarse ante el vértigo o escapar si se siente amenazado por algo o alguien. Era muy huidizo en las primeras sesiones.

Entre el R3 y el R9 hay un ligero decremento cuantitativo y un marcado descenso cualitativo de los niveles de verticalidad. La cantidad de niveles desplegados en el segundo retardo es dos unidades superior al primero, pero la proporción oscila hacia abajo. La frecuencia de la vertical de R3, 0,67, se reduce en R9 a 0,56, a favor de la de la horizontal que se incrementa de 0,32 a 0,43. Aparece una única postura horizontal en el R10, lo que supone una frecuencia de 0,03. Llama la atención que no se abandone y juegue la horizontal tras caer sobre la colchoneta, más que en una ocasión.

Entre los R4 y R10 sí se observa la tendencia a reducirse cuantitativamente y a bajar el nivel de la acción. Pasamos de 33 niveles a 18, y sus frecuencias son 0,72, 0,21 y 0,08 para R4, y 0,94 y 0,05 para R10, respectivamente. Este niño reduce los niveles de su acción a niveles básicos cuando las circunstancias lo complican. Con relación al ritmo, los resultados apuntan que la tendencia a mantenerlo sigue siendo prácticamente igual en el R10, mientras que no hay ningún comportamiento con menor ritmo; las dos frecuencias de incremento y decremento del R4 se suman y dan la frecuencia de la tendencia a incrementar el ritmo del R10. De manera que en la fase efecto este niño indistintamente mantiene el ritmo como lo incrementa.

El R5 informa de mayor semiverticalidad que verticalidad en la fase de ejercicio (primera agrupación), tendencia que se repite en la se-

gunda agrupación. En la tercera realiza una síntesis de las anteriores: elige la postura vertical con impulso para los dos patrones. En el segundo curso le va a añadir una segunda para el primer patrón (en la cuarta agrupación pierde pie, en la quinta resbala tumbado y en la sexta resbala sentado), y reserva la postura de pie con impulso para el resto de patrones y agrupaciones. La distribución de la acción de separación es más significativa el primer curso, que tiene más cantidad de saltos que el segundo. En ambos y en el conjunto la frecuencia del impulso es la mayor, 0,48, le sigue la de dar paso, que sólo aparece el primer curso, con una frecuencia del 0,28, y resbala sobre todo el primer curso (5/1) y su frecuencia conjunta es de 0,24.

El R6 indica que de las direcciones de la suspensión las que más ejercita es a caer y a impulsarse, seguido de avanzar. En conjunto, la pauta más frecuente es "hacia arriba", y "hacia abajo" y "hacia delante" aparecen por igual.

La toma de tierra vuelve a señalar la tendencia a la verticalidad con una frecuencia de 0,53, la semiverticalidad 0,25 y la horizontalidad 0,12. Sólo se tumba el primer año, en la segunda y tercera agrupación.

La salida va a ser de nuevo prácticamente vertical: 0,78, frente a 0,22 la semivertical.

En el R12 encontramos dos "rodeos cortos", correspondientes al tercero y segundo patrón de la primera y segunda agrupación, un "rodeo largo" que coincide con la finalización de la sesión para el primer patrón de la segunda agrupación, otro "rodeo largo" para el primer patrón de la cuarta agrupación y para el segundo, que coincide con el "final" de la sesión. Es un momento atractivo para saltar, ya que la zona de salto está vacía y puede despacharse a sus anchas. Le gusta apurar los finales.

C. Es un niño bastante hipotónico, dubitativo, con fuertes reacciones de prestancia, y bastante masculino. No supera el nivel verbal a nivel de producción, pero disfruta del ajeno. En los primeros tiempos va a tener dos retos, la altura y la distancia de su hermana. Con la altura progresa enseguida y con su hermana mantiene una distancia corta gracias a la que establece mucha actividad en paralelo; se imitan mutuamente, se juntan y separan, estableciendo interacciones y juegos muy peculiares. Hemos asistido a la progresiva separación entre ambos, proceso que ha sido más que interesante. A pesar de estos intentos autónomos, ha necesitado mantener cierta distancia lo mismo de su hermana que de las psicomotricistas. El esfuerzo de verticalidad realizado por este niño ha sido intenso. Una vez que domina el lanzamiento y la salida vertical, no intenta otra modalidad. El reconocimiento de las psicomotricistas le anima a dejar de gatear o a no perder la vertical, aunque el esfuerzo sea importante. Una vez dominada la actividad de saltar abandonará la zona rápida y definitivamente.

PARTICIPANTE: 10

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C122 C123	C131 C132 C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153 C155 C156	C215 C216	C221 C223	C231 C232 C234	C311 C313	C321 C323 C327 C3211	C331 C332 C333	C341 C342 C346 C347 C3411	C352
	C112	C121 C123		C141 C142 C143 C144 C147		C211 C213 C215 C216	C221 C222 C223	C232 C234 C236	C313	C324 C326 C327 C329 C3211	C331 C333 C334	C342 C3410 C3411	---
	C114	C121		C142 C143 C144 C145 C146	C151 C152 C153 C159	C211 C213 C215 C217 C219 C2110 C2112	C221	C231 C232	C312 C313	C321 C326 C327 C3212	C331 C332 C333	C344 C348	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C123	C133	C141 C146	C152 C153 C156	C215 C216	C221 C223	C231 C232	C313	C321 C326	C333	C347	---
	C112	C121 C123		C141 C142 C143 C146	C151 C155	C211 C215 C216		C232		C321 C3211	C331	C347 C3410	---
	C114	C121 C122		C143	C151 C152 C153	C211 C213 C215 C219		C231 C232		C321 C324 C326		C341 C348	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C133	C141 C146	C152	C215	C221	C232	C313	C321 C324	C333	---	---
	C112	C121		C142 C143 C145 C146	C151 C152 C155	C211 C216 C2112	C222 C223	C232 C234		C321 C325 C329	C331 C335	C3411	C352
	C114	C121 C122		C143 C145 C146	C151 C152 C153 C154	C211 C216 C217		C232 C234		C321 C326 C3211	C331 C332	C347 C348	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
16-20	C111	C123	C133	C141 C143	C151 C152 C154 C156	C211 C216	C221 C223	C232 C234	C313	C321 C322 C325 C3211	C331 C333	C3410 C3411	C351
	C112	C121 C122 C123		C141 C142 C146 C149	C151 C152 C153 C154 C155	C211 C215 C216	C221 C222 C223			C321 C325 C326 C327 C3211	C231	C346 C347 C3410	---
	C114			C141 C142 C143 C146	C151 C152 C153 C154 C157	C215 C216	C221 C223			C321 C322 C324 C326 C327 C329	C331 C332 C333	C344 C348	C355
	C116	C123		C146	C151	C215	C222	C231		C321	---	---	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
	C111	C121	C133	C141 C143 C146 C149	C151 C152 C153 C155 C156 C158	C211 C212 C216	C221 C223	C232 C234	C312 C313	C322 C325 C326 C3211	C331 C333 C336	C341 C344 C348 C3410	C355
C112	C121 C123		C141 C143 C146	C151 C153 C154 C159	C211 C216 C217		C231	C313	C326	C331 C333	C347 C349	---	
C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	

27-32	C111	C121	C133	C141 C146	C152 C153 C154 C155 C156	C216	C223	C234	C313	C327	C331 C336	C346	---
	C112	C121 C123			C151 C152 C155			C233 C234	C311 C312 C313	C321 C322 C326 C3211	C331 C333	C344 C347	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
33-39	C111	C121 C123	C133	C141 C143 C146 C148 C149 C1410	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C158	C213 C216 C217	C221 C222 C223	C232 C234	C311 C313	C321 C322 C324 C326 C327 C3211	C331 C333 C336	C347 C349 C3410 C3411	C351
	C112	C121 C122 C123		C141 C143 C146 C149	C151 C153 C155 C157	C211 C216 C217		C234 C237	C313	C325 C326	C331	C341 C344	C352 C01
	C114			C143 C145 C146 C148 C149	C151 C152 C153 C154 C158	C211 C213 C215 C216 C217 C219	C221 C223	C231 C232 C234 C237		C321 C326 C327	C331 C332	C348	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C121	C133	C141 C146	C151 C152 C153 C154 C158	C216	C222 C223	C232	C313	C321 C322 C326 C3211	C331	C348 C349	C354
	C112				C151 C153 C154		C223			C326	C333	C347 C348	---
	C114			C146	C151					C321	---	C345	
	C116	C123					C222			C326	C331	C348	C351
	C117	C123 C124		C146 C148			C221 C223				C333	C341	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es una niña de lengua materna vasca, de final de curso (22-11-99), gemela del participante anterior. Es tremendamente inmadura, anda muy poco y presenta una extremada laxitud ligamentosa o articular. Prefiere y demanda estar en brazos; en el suelo gatea o anda, pero enseguida pierde el equilibrio y cae con tanta facilidad que inicialmente se sospecha algo más serio que un simple retraso madurativo. Sus modos relacionales también son muy básicos, llora enseguida, se enfada fácilmente y se le pasa igual de fácil. Trae "cositas" a la sala, de las que normalmente no se puede separar y guarda en la mano. Se le han registrado 433 saltos, 138 el primer curso y 295 el segundo. Por volumen de salto se han empleado las ocho agrupaciones propuestas inicialmente. Las incidencias también han sido proporcionales. Hay 47 intentos no llegados a término: 16, 18, y 13 en la primera, segunda y tercera agrupación, respectivamente, 27 intentos no vistos por la cá-

mara de vídeo (16, 4 y 7) y 2 problemas técnicos el primer curso; y en el segundo, 41 intentos no llegados a término (4, 2, 13, 10 y 12) y 33 saltos no vistos (4, 7, 5, 13 y 4). Para analizar la tasa de salto procedemos por trimestres. El segundo trimestre del primer curso presenta la mayor tasa de todo el tiempo de investigación, con 64 saltos/mes. El tercer trimestre presenta un descenso importante, 23,2, mientras que la vuelta del segundo curso supone un nuevo incremento, 47,6, para bajar el segundo trimestre a 38 y finalmente a 19. La fase de ejercicio es la primera agrupación, aunque quizá debiera considerarse un periodo más largo dados los números de esta niña y su lentitud madurativa. Le corresponde el 4º puesto en el ranking el primer año, el 1º el segundo, y de nuevo el 1º en el conjunto de los dos cursos de la investigación. El esfuerzo de conquistar la vertical autónoma de esta niña ha sido realmente ímprobo.

B. Establece y mantiene tres patrones estables, a los que añade uno fugaz en la cuarta agrupación, que desaparece para la octava, junto con un quinto nuevo y compartido con la participante 4. Estos dos últimos patrones son las formas de "salto a la baja" de dicha participante, con quien interactúa en la sesión 43. Uno de esos patrones aparece en esta participante en la cuarta agrupación, lo que confirma la capacidad imitadora de la participante 4. En las agrupaciones quinta y sexta desaparece el tercer patrón para volver a aparecer en la séptima y continuar apareciendo en la octava. Sin llegar a desplegar todos los valores posibles de cada variable, es llamativa la cantidad de actualizaciones de las que es capaz y, además, sin desfallecer. Parece celebrar su cumpleaños con 30 saltos en la correspondiente sesión y la semana siguiente descansa –es la única en la que no salta-, y estrenando el nivel de juego simbólico, ya anunciado, pero a partir de ese momento de manera sistemática en todos los patrones y/o agrupaciones.

El R1 informa sobre la verticalidad del acceso. La tendencia inicial en la fase de ejercicio es necesariamente semivertical; tras ejercitar las posiciones de rodillas, sentada y de pie, va a combinarlas, reduciendo o incorporando otra forma no ensayada a las anteriores. Integra los patrones preservando tres formas de acceso -agrupaciones cuarta y séptima-, para finalmente sintetizarlas en una -octava agrupación-. La frecuencia vertical es 0,41, la semivertical 0,56 y la horizontal 0,02. Efectivamente, no juega la horizontal hasta no dominar la vertical, y parece disfrutarlo especialmente.

Enfrentarse a la altura fue una odisea. Desplegó todas las formas emocionales en la fase de ejercicio y disfrutó al hacerlo, ya que no cejó en el intento. Parece que gracias a ella despierte, esté más atenta a los acontecimientos y ello suceda tanto antes como después de separarse del sustento. A pesar del esfuerzo van a suceder eventualidades, desequilibrios, etc., pero se recupera fácilmente y retoma la actividad donde la dejó. Las frecuencias de la actitud perceptiva van a descender de 0,8 en el R2 a 0,68 en el R10, e inversamente las actitudes emocionales hacia el ictus o hacia el *raptus*, ambas de 0,12 van a ascender a 0,16.

Entre el R3 y el R9 se comprueba la tendencia a incrementar la cantidad de niveles actualizados y disminuirlos cualitativamente a niveles más básicos de acción. Efectivamente, el incremento cuantitativo es pequeño, pero es incremento, y las frecuencias relativas informan de que si bien la frecuencia de la verticalidad se mantiene, 0,53 y 0,55 respectivamente, la de la semiverticalidad disminuye de 0,43 a 0,27 en aras de la horizontalidad, cuya frecuencia aumenta de 0,04 a 0,18. En una criatura de estas características no es sorprendente que la verticalidad sensoriomotriz se mantenga. Es su conquista.

Entre R4 y R10 la cantidad de actualizaciones del R10 se reduce a menos de la mitad del R4 (84/41), y cualitativamente bajan los niveles

de acción. Sus frecuencias en el R4 son: vocal, 0,6, verbal, 0,3, y juego simbólico, 0,1; mientras que en el R10 son: vocal, 0,88, verbal, 0,12, y al juego simbólico no le corresponde, ya que desaparece. En cuanto al ritmo, la distribución de la frecuencia es muy ajustada en los tres valores del R4: 0,37, 0,34 y 0,28, es decir, el ritmo no depende tanto de la niña como de las circunstancias. En R10 hay un desplazamiento del valor central a los extremos: 0,45, 0,15 y 0,4, respectivamente, es decir, en la fase efecto tiende a mantener el ritmo o a acelerarlo.

Otra variable intensamente actualizada es la correspondiente al R5. Las opciones tanto sentada como de pie, etc., tienden a reiterarse siendo la opción final, la de pie con impulso. En su conjunto, la frecuencia mayor corresponde a la vertical, 0,5, le sigue la semivertical, con 0,36, y la horizontal es la menor con 0,14. Del primero al segundo curso la tendencia a resbalar se incrementa ligeramente, la de dar un paso decrece significativamente y la de impulsarse se incrementa notoriamente. A pesar de estas inversiones de tendencia, las frecuencias relativas se mantienen próximas; son 0,31, 0,30 y 0,39 respectivamente.

Las direcciones de la suspensión R6 indican que efectivamente primero aprende a caerse; a continuación, a impulsarse y luego a avanzar. Las frecuencias indican que la mayor preocupación es conquistar la altura, es decir, impulsarse hacia arriba; le sigue caer bien, es decir, hacia abajo; y la última corresponde a avanzar hacia delante.

La información que suministra el R11 es muy similar a la del R5: la verticalidad se impone a la semiverticalidad y ésta a la horizontalidad, con las siguientes frecuencias relativas: 0,56, 0,33 y 0,10.

El R12 informa sobre la cantidad y calidad de los rodeos entre series o saltos sueltos. Encontramos "rodeo más largo" en el primer pa-

trón de la primera agrupación, en el segundo de la tercera y de la séptima agrupación; "rodeo corto" en el tercer patrón de la primera, cuarta y séptima agrupación, así como en el primer patrón de la quinta agrupación. El patrón primero tiene también un "rodeo largo" en la cuarta y séptima agrupación, así como el patrón cuarto de la octava agrupación. El primer patrón de la octava agrupación coincide con el "final" de la sesión.

C. La vuelta de verano va a ser excepcional en cuanto a los avances de esta niña: los intentos no llegados a término se reducen más del 80%, el tiempo que emplea en desarrollar el salto completo disminuye a menos de la mitad, anticipa niveles de variable a una velocidad insospechada para ella, establece fases y las combina cada vez más eficazmente y la necesidad de proximidad de su hermano o de las psicomotricistas se desdibuja en la medida en la que su propia seguridad emerge. Va a ejecutar muchos saltos "de repetición", es decir, se abandona a la gravedad cuando ha hecho pie, tras resbalar, bajar el pie, aceptar el lanzamiento de la psicomotricista, o lanzarse, como si la impresión no fuese suficiente y jugara activamente pero eliminando la dificultad añadida de la altura del sustento. En lo relacional le pasa parecido; tiene una respuesta "pata de banco", con un "no" permanente e inicial, fundamentalmente defensivo, ya que se transforma en "sí" sin ninguna dificultad y sin que medie nada más que su propia respuesta. Ese "no" casi existencial va a desvanecerse y ser sustituido por un lenguaje muy poco comprensible en un principio, pero que al acompañarse de sonrisas, contactos y gestos más amigables y profundamente expresivos, lo convierten en muy funcional. Tiene un punto provocador, que puede tener que ver con compartirlo todo con un gemelo "dulce" pero profundamente masculino. Los accidentes, caídas, pérdidas, fijaciones, etc., han desaparecido gracias a un tesón, una tenacidad y una alegría que le honran. Aprende a "troquel" y le cuesta terminar, dejar la tarea si está a gusto en ella. Aprender a saltar le ha cambiado el carácter a esta niña.

PARTICIPANTE: 11

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12		
1-5	C111	C123	C133	C141 C143 C144 C146	C151 C153	C213 C215 C216	C221 C222 C223	C231 C232 C234	C313	C321 C324 C3211	C331 C333	C3411	---		
	C112	C121 C123		C142 C143 C144	C153 C156	C211 C213 C216			C312 C313	C321 C325	C332 C333	---			
	C114	C121 C124		C142 C143	C152 C153 C155	C211 C215 C216	C221 C223	C232	C311 C313	C323 C325	C331 C332	C341			
	C115	C122		C146	C151	C211	C221		C313	C321	C331	C348	C355		
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---		
6-10	C111	C123	C133	C141 C146	C151 C153 C154 C155 C156	C215 C216	C221 C222 C223	C232	C313	C321 C326 C329	C331 C332 C333 C336	C347 C349 C3411	C351		
	C112	C121 C123		C143 C146	C151 C152 C153	C213 C216 C217	C221 C223	C231 C232		C321 C3212	C331	C342 C348	C352		
	C114	C121 C124		C131 C132 C133	C141 C142 C143 C146 C149	C151 C152 C153 C155 C156	C211 C213 C215 C216	C221 C222 C223			C312 C313	C321 C323 C324 C325 C326	C331 C332 C333 C335	C341 C344 C348	C355
	C01	C01		C01	C01	C01	C01	C01		C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C131 C133	C141 C146 C149	C151 C152 C156	C216	C223	C232	C313	C325 C326 C3210	C331 C334 C335	C348	C355		
	C112	C121	C133	C145 C146	C151	C2112	C221	C231		C324 C329	C332	C344 C3410	C352		
	C114			C146 C149	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C215 C216	C222 C223	C232		C321 C322 C326 C327 C3211	C331 C333	C348 C349	---		
	C01	C01		C01	C01	C01	C01	C01		C01	C01	C01	C01	---	
16-26	C111	C121 C123	C133	C141 C146	C151 C153 C154 C156 C157 C158 C159	C216	C223	C232	C313	C321 C322 C326	C331 C336 C337	C341 C349	---		
	C112			C146	C154 C155 C157					C321 C323	C333	C346	C354		
	C114			C141 C146 C149	C151 C155 C157 C159	C215 C216				C321 C326 C327	C331 C332 C334	C348 C349	---		
	C01	C01		C01	C01	C01	C01	C01		C01	C01	C01	C01	---	
27-39	C111	C121 C123	C133	C141 C146 C149	C151 C153 C154 C157 C158 C159	C216	C221 C223	C232	C313	C321 C323 C326 C327	C331 C333	C349	---		
	C112	C121		C141 C146	C151 C156 C157 C158		C223			C321 C326	C331 C334 C337				
	C113	C123		C141	C155					C326	C331	---			
	C114	C121		C146	C151 C159		C221			C311	C321	C337	C345	C355	
	C01	C01		C01	C01	C01	C01			C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C121	C133	C141 C146	C157	C216	C221 C223	C232	C313	C321 C326	C331 C337	C349	---		
	C112			C143 C146	C151 C153	C213	C222			C326	C336	---			
	C116	C123		C146	C151	C216	C223			C324	C332	C352			
	C01	C01		C01	C01	C01	C01			C01	C01	C01	C01	---	

A. Es un niño de lengua materna vasca, de final de año (09-09-99), de quien hemos registrado un total de 199 saltos, 125 el primer curso y 74 el segundo. Hay constancia de 14 intentos no llegados a término y 15 saltos no vistos el primer curso; y de 8, 7 y 1 problemas técnicos el segundo. Asiste a las sesiones y salta con mayor regularidad e interés el primer curso que el segundo. Encontramos la mayor tasa de salto el tercer trimestre (segunda y tercera agrupación) del primer curso: 42,8 saltos/mes, por lo que la señalamos como fase de ejercicio. El primer curso ocupa la 6ª posición en el ranking y el segundo la 12ª. En el conjunto del grupo sería el 7º y entre los niños el 2º.

B. Encontramos tres patrones estables y tres fugaces. Los tres estables aparecen en todo el tiempo de la investigación, con una excepción: el tercer patrón desaparece en la última agrupación y en su lugar aparece un patrón fugaz que realiza por imitación. De los otros dos patrones fugaces, el primero aparece en la primera agrupación y el segundo en la quinta. El despliegue de niveles que establece es medio-alto, sobre todo en los retardos relativos a la sensoriomotricidad y al nivel simbólico y durante el primer curso, ya que las síntesis se van a evidenciar en el segundo curso, curso que comienza tras su tercer cumpleaños. Además, en estas fechas despliega el nivel de juego simbólico en sus saltos.

En el R1 encontramos una pauta de combinación de niveles de variable: de pie, de rodillas y tumbado, que reitera en las dos primeras agrupaciones y sintetiza en la tercera, reduciendo los modos de acceso a dos (de pie y de rodillas) para tres patrones (de pie para el primero y de rodillas para el segundo y el tercero). En la cuarta agrupación aplica la combinación de los dos niveles a los tres patrones; para el primer patrón de la quinta arrastra la combinación anterior y para los siguientes los desdobra, distribución que aplica en la sexta agrupación. En conjunto, la frecuencia de la semiverticalidad (0,5) supera la de la ver-

ticalidad (0,41) en casi una décima. La horizontalidad (0,09) aparece en las dos primeras agrupaciones, pero según avanzan las sesiones desaparece y no vuelve a jugarse más, ni al final, cuando ya domina la verticalidad.

Si analizamos las frecuencias de los niveles actualizados del R2 encontramos una más que evidente presencia de la actitud perceptiva (0,72), frente a una escasa tensión emocional, tanto al *ictus* (0,18) como al *raptus* (0,08). En la fase efecto, en el R8 la tendencia a la atención se mantiene y hay un pequeño trasvase (4 centésimas) de tendencia a paralizarse a la tendencia a dispararse. Es un niño atento.

En el R3 y en el R9 encontramos mayor despliegue el primer curso que el segundo. A diferencia del acceso, la actividad sensoriomotriz que desarrolla ante la altura es más vertical que semivertical y no hay ningún intento en horizontal. Las frecuencias son 0,61 para la primera y 0,39 para la segunda. Efectivamente, la cantidad de niveles desplegados en la fase efecto es mayor, aunque ligeramente, pero su calidad es inferior; se produce una vuelta a niveles inferiores. Pasaríamos a una frecuencia para la vertical de 0,56, la semivertical de 0,29, y la horizontal de 0,15.

A los niveles vocal y verbal del primer curso en los R4 y R10 hay que añadir en el segundo los niveles de juego simbólico, de manera que técnicamente sería la única variable en la que no realiza una síntesis funcional, sino que mantiene su despliegue, lo juega. La tendencia natural se vuelve a confirmar a la luz de los datos: la cantidad de niveles en R4 es mayor y los niveles son inferiores en R10. Encontramos 62 niveles en el R4 y 39 en el R10, y se distribuyen en vocal, verbal y juego simbólico de acuerdo a las siguientes frecuencias: 0,48 frente a 0,72, 0,31 frente a 0,18 y 0,21 frente a 0,10.

En el R5 también encontramos los dos tiempos. Mientras que el primer curso la separación del sustento se produce indistintamente en vertical como en semivertical, en el segundo curso se produce una drástica reducción al nivel vertical y con impulso y se aplica prácticamente a todos los patrones y en las tres agrupaciones. En el cómputo total la frecuencia vertical dobla a la semivertical. La vertical se ha conquistado y se ejerce. Con relación a la acción de separación, hay que decir que la síntesis de niveles de acción es muy significativa. Mientras que el primer curso se contabilizan 23 niveles, de los que el impulso duplica al paso y a resbalar; el segundo curso sólo hay siete niveles, de los que seis suponen impulso y uno dar un paso. Sus frecuencias conjuntas siguen expresando la importancia del impulso en la acción de saltar de este niño. Sus frecuencias son 0,16 para resbalar, 0,23 para dar un paso y 0,6 para el impulso.

El R6 informa sobre la dirección de la suspensión y en él observamos también los dos tiempos. Mientras que en el primer curso se lanza hacia abajo con la misma frecuencia que hacia arriba y el avance hacia delante es casi la mitad de los anteriores, en el segundo incrementa los intentos hacia arriba y avanza hacia delante una única vez.

La toma de tierra -R7- es casi exclusivamente vertical: 0,92 para la verticalidad y 0,08 para la semiverticalidad, y esto sucede desde la primera agrupación.

En el R11 observamos una tendencia a reiterar ciertos niveles de variable, a la vez que aparecen nuevas maneras, que sustituyen o se combinan con las anteriores. En la primera agrupación encontramos un único valor horizontal y para dos de los patrones, el otro se desdibuja. En la segunda agrupación se produce el despliegue y ejercicio de posibilidades que se manejan en las siguientes y que reducen significativamente para la quinta agrupación.

En el R12 encontramos cuatro tipos de "rodeo". El más frecuente es el "rodeo corto", que encontramos en el cuarto patrón de la primera agrupación, el tercero de la segunda y de la quinta y el primero de la tercera. Le sigue el rodeo "más largo", que lo encontramos en el segundo patrón de la segunda y la tercera agrupación y en el tercer patrón de la sexta agrupación. Encontramos el "rodeo largo" en el primer patrón de la segunda agrupación, que coincide con el final de la sesión en el segundo patrón de la cuarta agrupación.

C. Es un niño al que se ve poco, pide poca ayuda, ya que prefiere autogestionarse, aunque sí se mantiene próximo a las psicomotricistas o a otras criaturas que están en la zona de salto. Las necesita más moral que físicamente. Es imaginativo y charlatán, cuenta historias, y a partir de establecer la seguridad suficiente las empieza a jugar mientras salta. De describir su acción pasa a saltar un personaje (Tarzán, por ejemplo). La cámara le inhibe, parece evitarla y desde luego no le hace guiños.

PARTICIPANTE: 12

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C123	C133	C142	C151	C211	C221	C232	C313	C325	---	C344	---
	C112	C121		C141	C152	C213	C222	C234		C321	C331	---	
				C142	C156	C216			C327				
	C114	C121		C142	C152	C211	C211	C232	C312	C322	C332	C342	
	C123		C143	C153	C213	C222	C236	C313	C324	C333			
			C143	C155	C216	C223			C326				
			C156	C2110									
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C123	C133	C143	C152	C216	C223	C232	C313	C324	C333	C342	C352
	C112	C121		C146	C153								
				C142	C152	C211	C221		C321		---	C354	
				C143	C153	C216	C223		C327				
	C114		C131	C142	C151	C216	C223	C231	C311	C321	C331	C347	---
			C133	C144	C152	C2112		C234	C312	C323	C333	C348	
			C146	C153					C313	C326	C334		
			C149										
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C133	C142	C155	C216	C223	C234	---	---	---	---	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	---	---	---	---
16-26	C111	C121	C131 C133	C141	C151	C216	C223	C232	C311	C326	C331	C344	C351
				C142	C152								
					C146	C153				C3211	C333	C348	
				C155	C155					C334			
			C156						C335				
	C112	C121	C133	C142	C151	C216	C221	C232	C313	C321	C331	C347	C352
	C123	C143		C153	C2110	C223							
				C146	C155					C329	C340		
				C156	C156					C3211			
	C114	C121		C152	C213	C222				C321	C333	C348	C355
				C153	C216	C223				C322			
				C155						C324			
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
27-39	C111	C121	C133	C141	C151	C216	C223	C232	C311	C322	C331	C347	---
		C123		C146	C153	C2110							
					C149	C154			C234	C313	C325		
				C155	C156	C216				C326			
			C157	C157					C327				
			C158	C158									
	C112	C121		C141	C151	C211	C221	C232		C321	C331	C344	---
			C143	C153	C216	C223							
				C146	C156								
				C158									
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C121	C133	C141	C151	C216	C223	C232	C313	C3211	C331	---	---
		C122		C146	C154								
				C146	C153					C326			
				C158									
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es una niña de lengua materna castellana, de final de año (17-10-99), de quien tenemos registrados 107 saltos, 30 del primer curso y 77 del segundo. Además, ha presentado 19 intentos no llegados a término (10 y 9), 9 intentos no vistos (1 y 8) y un único problema técnico en el segundo curso. No asiste a una sesión por agrupación, excepto en la última, que asiste a todas las sesiones, pero no salta en las

tres últimas. De las 47 sesiones, en 11 hay un único intento. Salta realmente poco; ocupa el puesto 12º el primer curso, el 11º el segundo y el 13º en el conjunto. Las tasas de salto por trimestre son: 10,4 y 6,8, el primer curso, y 10,3, 11,3 y 6, el segundo; de manera que técnicamente no hay fase de ejercicio.

B. Establece y mantiene tres patrones durante las dos primeras agrupaciones de cada curso; en la tercera del primer curso salta una única vez, por lo que sólo encontramos el patrón correspondiente, y en la del segundo reduce los patrones a dos. El despliegue de niveles es medio-bajo; no supera los cinco en ninguna ocasión. A partir de la cuarta agrupación la síntesis de opciones se generaliza excepto el R4. Los dos patrones de la última agrupación casi son uno; comparten los valores de variable de ocho de los doce retardos.

El R1 informa sobre una tendencia menor a la verticalidad que a la semiverticalidad, 0,41 frente a 0,59. La única pauta estable, el acceso de pie por la rampa, que se ha mantenido en las tres agrupaciones del primer curso, se va a desvanecer el segundo y sustituir por de rodillas primero o la combinación de pie-de rodillas, a continuación, y de pie-sentada en la tercera agrupación. Parece que establezca las nuevas pautas al azar.

Su actitud perceptiva es significativamente mayor que las emocionales en los dos retardos, R2 y R8, con un valor de 0,88 y 0,7, respectivamente, y éstas, *ictus* y *raptus*, se incrementan del primero al segundo de 0,12 y 0, a 0,15 para ambas en el segundo.

En R3 y R9 encontramos que la pauta natural se cumple, aunque con matices. La cantidad de niveles es mayor en el R9 sólo en una unidad, pero los niveles de acción desplegados son muy inferiores. De una frecuencia vertical de 0,7 y semivertical de 0,3, en el R3, pasamos a

0,51 y 0,29, y aparece conducta horizontal con un valor relativo de 0,19 en el R9.

También se observa la tendencia natural entre los R4 y R10; la cantidad es mayor y el nivel es superior en R4. Pasamos de 0,53 vocal, 0,3 verbal y 0,17 juego simbólico, a 0,74 vocal, 0,21 verbal y 0,05 juego simbólico. La aparición del nivel de juego simbólico no es simultánea al tercer cumpleaños, sino que aparece en el siguiente trimestre, en la quinta agrupación. Con relación al ritmo, la tendencia al incremento casi se dobla, pasa de 0,26 a 0,58, y lo hace a costa del decremento de los otros dos valores, que son idénticos en el R4, 0,37, y pasan a ser 0,16 y 0,26 respectivamente.

En el R5 la frecuencia vertical 0,56, supera a la semivertical, 0,35, y no hay horizontal; pero sí pierde pie en dos ocasiones, lo que supone una frecuencia de 0,09. La opción de pie-impulso aparece en todos los patrones de todas las agrupaciones, es decir, es la más estable. Se reducen drásticamente la cantidad de alternativas en el segundo curso. Es la criatura que más veces pierde pie del grupo, tres en concreto, una en la primera agrupación, otra en la cuarta y la tercera en la quinta. Resbala tres veces el primer curso y una, el segundo; da un paso el primer curso y se impulsa ocho veces el primer curso y otras ocho el segundo. Sus frecuencias conjuntas son 0,19 para resbalar, 0,05 para dar un paso y 0,76 para el impulso. Esta es la acción más consolidada.

En el R6 observamos que la tendencia inicial es hacia abajo, que enseguida se alterna con hacia arriba y a continuación con hacia delante, pero en el conjunto la más significativa es "hacia arriba", con una frecuencia de 0,58. Le sigue "hacia abajo" con 0,26 y "hacia delante" con 0,16.

El R7 indica no haber preferencia clara por la modalidad de caída. La frecuencia vertical es ligeramente superior a la semivertical, 0,47 y 0,42 respectivamente, frente a la tendencia horizontal con 0,11.

La frecuencia de la salida vertical es de 0,75 y la restante es semivertical (0,25). No hay salida horizontal.

El R12 muestra "rodeo más largo" en el primer patrón de la segunda agrupación y en el segundo de la cuarta. En el segundo patrón de la segunda agrupación coincide con el final de la sesión. En el primer patrón de la cuarta agrupación el rodeo es "largo" y en el tercero es "corto".

C. Esta niña es "transparente", mimética; no se le ve; pasa desapercibida entre sus compañeros y compañeras, las psicomotricistas o la misma cámara. En cierto sentido es inmadura, inoportuna, se cruza en las trayectorias ajenas, le cuesta diferenciar las señales de la situación y normalmente se queda más con la relación que con la acción. Es muy sensible a las emociones ajenas, y especialmente mimética con las dificultades. Estas le absorben y parece confundirse con quienes las sufren; abandona su propia actividad, imita los gestos de dolor, extrañeza o miedo ajenos, y les acompaña o anima. El primer salto en profundidad autónomo va a coincidir con el tercer cumpleaños.

PARTICIPANTE: 13

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C121 C122 C123	C132 C133	C142 C143	C151 C152 C153 C155 C156	C211 C213 C214 C215	C221 C222 C223	C234	C313	C321 C323 C326	C331	C347 C348	---
	C112	C121 C122			C151 C153 C154 C155 C156 C159	C211 C214	C221	C232 C234 C235		C321 C324 C325 C3211	C332 C335 C336 C339	C341 C344 C349	
	C114	C121		C143	C152 C153 C154 C155	C211 C213		C232	C311 C313	C321 C323	C331 C333 C334	---	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C121 C123 C124	C133	C141 C142 C143 C146	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C157 C159	C211 C213 C214 C215 C216	C221 C222 C223	C232 C233 C234	C313	C321 C326	C331 C334 C337	C347 C348 C3411	---
	C112	C121	C131 C133		C151 C152 C154 C155 C156 C158	C211 C213 C215 C216 C2110		C232			C331	C347	
	C114	C121 C124	C133	C142 C143 C146	C151 C153 C154 C155 C156	C211 C213 C215 C216	C221 C223	C232 C234		C321	C331 C333 C335 C336	C347 C348	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C133	C141 C143 C146 C149	C151 C153 C154 C155 C158 C159	C211 C216 C2110	C221 C223	C232 C234	C313	C321 C322 C326	C331 C334	C347 C348	---
	C112	C121		C143 C146 C148	C153 C156 C157 C158	C211 C216 C217		C232 C237		C321 C3211	C337 C339	C341 C344 C345	
	C114	C121 C124		C141 C143 C146 C148 C149	C151 C152 C154 C155 C157 C158			C232 C234		C321 C326	C331 C334 C336 C337	C347 C348	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
16-20	C111	C123	C131 C133	C141 C143 C146 C149	C151 C152 C154 C155 C156 C159	C211 C216	C221 C223	C232	C313	C321 C322 C326	C331 C333 C334 C337	C344 C345 C347 C348 C349	C351
	C112		C133	C146	C151	C216	C223			C321	C337	C344	---
	C114	C121	C131	C141 C146	C157 C158 C159						C331 C337	C348	C355
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
21-26	C111	C121	C131 C133	C141 C143	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C157 C158 C159	C213 C216	C221 C223	C232	C313	C321 C326	C331 C334 C337	C348 C349	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

27-39	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C146 C148	C153 C154 C157 C159	C216 C217	C222	C232	C313	C322 C324 C326 C3211	C331	C341 C348	---
	C114	C121 C124	C133	C142 C143 C146	C157 C158	C211 C216	C221 C223	C231 C232		C321	C331 C337	C345 C349	C352
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C121	C131 C133	C141 C146 C149	C154 C157 C158 C159	C216	C222 C223	C232	C313	C321	C331	C345	---
	C114		C131	C146	C159		C222				---	---	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es una niña de lengua materna vasca, de los últimos días del año (22-12-99). Tiene un total de 344 saltos registrados, 183 el primer curso y 161 el segundo. Salta mucho más el primer curso y lo hace más regularmente que el segundo, que deja de saltar voluntariamente a partir de la sexta agrupación. En total tiene siete agrupaciones. Las incidencias recogidas son 60 intentos no llegados a término, 45 el primer curso y 15 el segundo, 31 intentos no vistos -17 y 14- y 11 problemas técnicos -1 y 10-. La cantidad de intentos no llegados a término el primer curso es muy superior a la del segundo: es tres veces mayor y el tiempo en el que sucede tres veces menor. La cantidad de intentos no vistos es similar en ambos cursos. La mayor tasa de salto, 59,6, se produce en el último trimestre del primer curso, tras una agrupación inicial con una tasa relativamente alta, 27,2, correspondiente al primer trimestre. Vuelve a incrementarse significativamente en la cuarta o primera del segundo curso (41,6). A continuación y en los dos últimos trimestres desciende a 7,6 y a 6,5 respectivamente. Con relación al resto del grupo, ocupa el 1º puesto en el ranking durante el primer curso y el 3º durante el segundo. En el conjunto ocupa el 2º puesto.

B. Por la cantidad de salto de esta niña fue necesario utilizar dos agrupaciones el primer trimestre del segundo curso, de manera que el total va a ser de siete, las tres correspondientes al primer año y cuatro al segundo. El número de patrones estables desde la primera agrupación es de tres, se reduce a uno en la quinta y se vuelve a ampliar a dos en la sexta y séptima. En conjunto, podemos decir que reduce de

tres a dos los patrones de salto. El despliegue de niveles de variable es medio alto sobre todo por el despliegue del R4, que en la quinta agrupación incluye los nueve niveles posibles.

Con relación al R1, la frecuencia del ascenso semivertical del primer curso dobla a la del segundo, y en conjunto triplica a la vertical, 0,62 frente a 0,21. La frecuencia vertical es ligeramente superior a la horizontal: 0,17. Durante el primer curso ensaya las posibilidades de acceso y las combina con los patrones según las circunstancias. Para el final del primer curso establece ciertas pautas más estables pero que enseguida van a alterarse por el incremento de la altura del sustento y que suponen la vuelta al acceso de rodillas. Va a ser su acceso más funcional y eficaz.

El R2 informa de la progresión prácticamente geométrica de la dinámica emocional de esta niña. Se para el doble de veces que se dispara y repara el doble de veces que se para. La tendencia a dispararse es inicial; aparece en la primera agrupación, junto a reparar al entorno, y va a desaparecer en adelante, siendo sustituida por el polo opuesto, pararse o reparar, según las circunstancias. Sus frecuencias relativas de acuerdo al orden natural son: 0,28, 0,12 y 0,6. El R8 informa de que una vez superada la exposición a la separación, la tendencia a dispararse disminuye significativamente (0,06) y la tendencia a pararse se desvanece, a favor de la alegría más o menos intensa. Está atenta y disfruta de la actividad.

Entre el R3 y el R9 hay un decremento cuantitativo importante y además los niveles de la acción no disminuyen, dato que contradice la tendencia general del resto de las criaturas. Reitera cinco o seis niveles de variable en diferentes patrones; no utiliza niveles determinados para patrones determinados. En el primero, las frecuencias son 0,49 para la vertical y 0,51 para la semivertical, y en el segundo 0,76 para la vertical, 0,18 para la semivertical y 0,06 para la horizontal. Es decir, el

nivel de la acción sí desciende 6 centésimas, pero lo más significativo es que en lugar de abandonarse a la caída y jugar la horizontal, el objetivo de esta criatura es ganar o, simplemente, no perder la vertical.

Entre los R4 y R10 la tendencia natural se confirma sobremanera: la cantidad de niveles de variable de R4 dobla con creces la de R10 y los niveles son inferiores en éste último. Despliega todos los niveles posibles en la quinta agrupación. La distribución de frecuencias iniciales indica cierto equilibrio entre los tres niveles: vocal, 0,33, verbal, 0,37, y juego simbólico, 0,30; equilibrio que desaparece en el R10, ya que hay un desplazamiento hacia los niveles inferiores: vocal, 0,45, verbal, 0,29, y juego simbólico, 0,26. El ritmo indica una tendencia similar. De una distribución inicial equilibrada, 0,37, 0,29 y 0,33 en el R4, pasamos a 0,68, 0,9 y 0,23, siendo el incremento la tendencia que más gana en el conjunto, en detrimento del decremento. Es una niña bastante más rápida en la segunda parte que en la primera.

En el R5 se observa una progresión a la vertical importante. Será la postura exclusiva de los patrones finales e irá acompañada de impulso a partir de la fase de ejercicio. Sus frecuencias relativas así lo indican: semivertical, 0,40, vertical, 0,49, horizontal, 0,05 y pierde pie, 0,05. Una vez dominada la vertical juega la horizontal y baja tumbada, a la vez que despliega el nivel de juego simbólico. Entre la acción para separarse, la más elegida el primer curso es resbalar (doce veces, frente a tres el segundo curso), le sigue impulsarse (diez veces, frente a siete el segundo curso) y dar un paso aparece cuatro veces, en el primer curso exclusivamente. Las frecuencias se distribuyen, 0,42 para resbalar, 0,11 para dar un paso y 0,47 para impulsarse. El cambio de acción es muy importante, ya que además es la forma elegida para la síntesis de varios patrones del segundo curso.

La dirección de su suspensión -R6- también va a sufrir ajustes. La cuestión inicial es descender y luego ascender, aunque coyunturalmen-

te avance. En la fase de ejercicio el avance va a desaparecer, de manera que las direcciones claves son arriba-abajo y se va a mantener tras el ejercicio y hasta la sexta agrupación. En ésta y en la siguiente se produce un cambio: una vez dominada la vertical, ejercida en sus dos polos, avanzar va a ocupar a la criatura tanto como ascender y descender conjuntamente.

La entrada en la colchoneta -R7- también da cuenta del esfuerzo de verticalidad de esta niña. La semiverticalidad se limita al primer curso; en el segundo la toma de tierra es vertical y fundamentalmente con dos pies. En el conjunto también se refleja esta tendencia: vertical, 0,61, semivertical, 0,35, y horizontal, 0,04.

Esta tendencia se agudiza en el R11, en el que a pesar de tomar diferentes niveles de variable, la vertical es la opción del segundo curso. La frecuencia relativa así lo indica: verticalidad, 0,88, semiverticalidad, 0,03, y horizontalidad, 0,09.

La resultante final -R12- comienza a ser significativa el segundo curso, y sólo en dos agrupaciones y en dos patrones. Encontramos "rodeo largo" en el primer patrón y "rodeo corto" en el tercero, ambos de la cuarta agrupación. En la sexta vuelve a ser significativo el rodeo correspondiente a este último patrón, pero se trata del comienzo diferido o "rodeo más largo".

C. Es una niña muy charlatana y con un nivel simbólico muy desarrollado a pesar de su edad. De hecho, la acompaña en sus trances: canta, cuenta historias, mientras se enfrenta a la altura o espera para lanzarse junto a un muñeco al que le dice "ze handia naz!" (¡qué grande soy!). Cada cierto número de saltos procede a hacer "limpieza", de las combinaciones utilizadas se queda con las más eficaces, a partir de las que inicia un nuevo ciclo. El salto en profundidad autónomo se va a producir en la sesión 10, en plena fase de ejercicio, y va a cubrir la in-

certidumbre que el abismo le produce con actividad. La aceleración, en general –en la sesión 65 salta 7 veces por minuto- y en concreto en la fase de efecto es significativa. Se trata más de evitar caer, que de otra cosa, ya que va acompañado de un drástico descenso de nivel. Esta rapidez también tiene un efecto en la anticipación, que todavía es más acusada en esta niña. Es tremendamente social y “marimandonita”, es decir, desde su seguridad –no se anima con un nivel imposible para ella- organiza lo propio y lo ajeno. Junto a la participante 6 es la responsable de las sesiones de “Operación triunfo” que tuvieron lugar durante el segundo curso. Demuestra cierto pudor ante la cámara, ante la que prefiere pasar desapercibida, excepto cuando “actúa”, baila o canta, aunque le dé un poco de vergüenza. Lo más llamativo alrededor de su tercer cumpleaños es la drástica reducción de patrones y de niveles de variable que realiza. Tiene dos records en la misma sesión, en la 16ª, la primera del segundo curso: la mayor cantidad de saltos por sesión del grupo, 65 en total (39 en 14 minutos, y los 26 restantes en 8) y la mayor velocidad, 5 saltos por minuto.

PARTICIPANTE: 14

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12			
1-5	C111	C123	C131 C132 C133	C141 C146	C151 C152 C153 C154 C155	C216	C223	C232 C233 C234	C312 C313	C323 C324 C325 C326 C327	C331 C334 C336 C338	C341 C344	---			
	C112	C121	C132 C133	C142 C143 C145	C156	C211 C215	C221	C231 C232	C313	C321 C326 C329	C333 C335 C336	C349				
	C114		C131 C132 C133	C142 C144	C151 C153 C154 C155	C215 C216	C221 C223	C231 C232 C234 C236	C311 C312	C325 C3211	C332 C335	C344				
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---		
6-10	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C142 C143 C144 C146	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C216	C221 C223	C231 C232 C233	C313	C321 C322 C325 C326 C329	C331 C333 C335 C336	C344 C347	---			
	C112	C123	C133	C146	C151	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C326	C335	C349	C354
	C114				C153								C333	---	---	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---		
11-15	C111	C123	C133	C141 C146	C154 C155	C216	C223	C232 C233	C313	C323 C326 C329	C331 C332	C345	---			
	C112	C121 C123	C131 C133	C142	C152 C156			C232	C311 C313	C325 C326	C333	C349				
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---			

A. Es una niña de lengua materna vasca, de la primera mitad de año (12-05-99), que sólo asiste durante el primer curso al aula de dos años. Salta regularmente en todas las sesiones a las que asiste. Tiene recogidos 77 saltos llegados a término, a los que se añaden 12 intentos no finalizados y 9 no vistos por la cámara. Estas incidencias se distribuyen por igual -6 y 6 y 4 y 4- en las dos primeras agrupaciones. Presenta la mayor tasa de salto en el segundo trimestre, 26,4, que disminuye a 19,2 en el tercero. Ocupa la posición 7^o y 10^o en el ranking trimestral y la 9^a en el conjunto del primer año.

B. Tiene tres patrones estables en las dos primeras agrupaciones, que reduce a dos en la tercera. El despliegue de niveles de variable es medio alto, tal como indican los R3, R4, R9 y R10.

En el R1 y en la primera agrupación elige dos modalidades para los tres patrones: vertical para el acceso por la rampa y semivertical para el acceso por delante y por detrás. En las dos siguientes agrupaciones combina los dos niveles y los alterna, quedando el acceso vertical ex-

clusivo para la rampa y ambos, semivertical y vertical, para las escaleras. En conjunto, la frecuencia vertical es 0,62, frente a la semivertical de 0,38.

Entre los R2 y R8 no va a haber cambio significativo. La tendencia más significativa es a reparar, con una frecuencia de 0,5, pero también se para el 0,28 de las veces, o se dispara el 0,22. En el retardo simétrico mantiene la tendencia a reparar que ahora dobla tanto la primera como la segunda; 0,4 frente a 0,2 y 0,2.

Entre el R3 y el R9 se mantiene la natural tendencia al incremento de cantidad y al descenso de calidad o de nivel. De un total de 15 niveles iniciales, distribuidos en 0,66 vertical y 0,33 semivertical, pasamos a 21 finales, distribuidos en 0,43 vertical, 0,47 semivertical y 0,1 horizontal, que ahora aparece.

También entre el R4 y el R10 la tendencia natural se mantiene en lo relativo a la cantidad pero no desciende el nivel, sino que se incrementa. De unas frecuencias iniciales del 0,5, idénticas en los niveles vocal y verbal, pasamos a una vocal que se mantiene, a una verbal de 0,45, que cede 5 centésimas al juego simbólico. El ritmo, en cambio, va a desequilibrarse a favor del incremento o del mantenimiento. Las frecuencias relativas iniciales son respectivamente 0,36, 0,32 y 0,32, y las finales 0,22, 0,39 y 0,39.

El R5 indica una elección más significativa de la vertical como postura y con impulso como acción de separación. La frecuencia de la vertical es 0,86 frente a la semivertical de 0,04; y la de impulsarse, 0,57, frente a la de dar paso, 0,29, y resbalar, 0,14. La proporción de impulsos dobla a la de dar paso y ésta a resbalar, además dos de los impulsos son formas sintéticas que aplica a todos los patrones de la agrupación.

En el R6 encontramos distribución de direcciones para los dos primeros retardos, arriba y abajo respectivamente, y combinación de ambas direcciones para el tercero; combinación que se repite para el primero de la segunda agrupación. A partir de éste, la única opción será hacia arriba y la elección será para todos los patrones.

En el R7 pasamos de una mayor variabilidad en la primera agrupación a una síntesis vertical y de rodillas. En frecuencias, la de la vertical dobla la de la semivertical y la de la horizontal es 0,06.

La salida es vertical el 89% de las veces y semivertical el 11% restante.

El único valor del R12 significativo corresponde al segundo patrón de la segunda agrupación e indica que coincide con el final de la sesión.

C. Es una niña que se centra en la relación más que en la acción, tanto con sus compañeras, normalmente niñas, como con las psicomotricistas, de quienes demanda permanente reconocimiento. Elige a niñas con menor nivel a las que o ayuda o da lecciones, pero no acepta sus conquistas autónomas y parece que se enfada. Imita a las de mayor nivel o juega con ellas, pero enseguida desiste. Habla mucho, pero su nivel es más emocional, busca relación o reconocimiento, y descriptivo, anuncia lo que hace, o da cuenta *a posteriori*, más que simbólico en sentido estricto, con personajes, cánticos, roles, etc.

PARTICIPANTE: 15

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C123	C133	C141 C143 C144 C146	C152 C153 C155	C213 C216	C222 C223	C232 C234 C235	C313	C321 C322 C323 C324	C331 C333 C335	C349	---
	C112	C121	C132 C133	C143	C151 C153 C156	C211 C213 C216		C232 C234		C321 C322 C325	C331	C345 C3410	
	C114	C121 C124	C131 C133	C143 C144	C151 C152 C153 C155	C211 C213 C217	C221 C222	C232	C311 C312 C313	C324 C326 C329	C332 C333	C344	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
6-10	C111	C123	C133	C143	C152 C153 C156	C211 C213 C216	C221 C222 C223	C232	C313	C321 C322	C333	C349	---
	C112	C121		C142 C143	C151 C152 C155 C156	C211 C216	C221 C223	C232 C234		C321 C326		C344 C348	
	C114			C143	C153	C213	C222	C232		C322		C349	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C132 C133	C142 C143 C146	C151 C152 C153 C155 C156	C213 C216	C222 C223	C232 C233	C313	C321 C322 C324 C326	C331 C333 C336	C344 C348	---
	C112	C121 C123	C131 C132 C133	C142 C145 C146	C151 C157	C216 C2110 C2112	C221 C223	C231 C232	C311 C312 C313	C323 C329	C333 C337	C349	C354
	C114	C121	C132 C133	C142 C146	C151 C153 C154 C155 C156	C213 C216 C2112		C232	C313	C321 C322 C325 C329	C333	C348	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

A. Es un niño de lengua materna castellana, de mediados de año (29-05-99), que sólo asiste el primer curso al aula de dos años. Tiene recogidos 44 saltos el segundo trimestre y 48 el tercero, observándose en él, hacia su tercer cumpleaños, un incremento en el salto, así como la aparición del nivel de juego simbólico. Las incidencias son 6 saltos no llegados a término, in minuendo, 3, 2 y 1; 7 saltos no vistos, *in crescendo*, 1, 2 y 4; y un único problema técnico en la primera agrupación. La fase de ejercicio se sitúa en el segundo trimestre, con una tasa de 35,2 saltos/mes. El tercero, a pesar del incremento anteriormente citado, se mantiene en 19,2/mes. Por trimestres ocupa la posición 5ª y 8ª, respectivamente, y la 8ª en el conjunto.

B. Este niño establece y mantiene a lo largo de su tiempo de salto tres patrones y el despliegue de niveles en cada uno de ellos es medio-alto.

En el R1 podemos observar que una vez elegido el nivel de verticalidad para cada patrón, lo reitera en las sucesivas agrupaciones, con pequeños matices. Desaparece la postura tumbada para el tercer patrón en la segunda agrupación, quedando la postura de pie en exclusiva, y en el segundo patrón de la tercera agrupación combina vertical y semivertical, de rodillas. En conjunto, la frecuencia de la semivertical -0,5- es ligeramente superior a la vertical -0,4- y mucho mayor que la horizontal -0,1-.

Entre el R2 y el R8 la tendencia a pararse permanece, mientras que disminuye la tendencia a dispararse, a favor de la actitud perceptiva, lo que indica que tras aprender a saltar recupera un ritmo de acción propio, menos dependiente de las circunstancias.

La comparación entre el R3 y el R9 informa de que la tendencia natural se cumple en lo relativo a la cantidad, pero no a la calidad de la conducta. De 20 pasamos a 25 niveles, pero la frecuencia semivertical se redistribuye en doble dirección, por una parte la verticalidad se incrementa en 15 centésimas y por otra aparece la horizontalidad con 12 centésimas. Es decir, que además de estar aprendiendo a mantener la vertical, se permite jugar la horizontal cuando las circunstancias ayudan. Entre el R4 y el R10 casi podemos afirmar que se mantiene la tendencia natural. La cantidad disminuye casi a la mitad y la calidad indica menos frecuencia del nivel verbal a favor del incremento vocal, pero el nivel de juego simbólico se incrementa ligeramente, pasando de 0,03 a 0,07, y coincide con el tercer cumpleaños. La tendencia del ritmo es similar a la encontrada en la dinámica emocional. La tendencia apuntada en la distribución inicial se evidencia en la final: 0,25, 0,36 y 0,39 se transforman en 0,27, 0,13 y 0,6. Aparece el ritmo propio en detrimento del decremento, mientras que la tendencia al incremento se mantiene.

El R5 informa sobre una mayor frecuencia del impulso (0,64), frente a resbalar (0,27) o dar un paso (0,09), y sobre la predominancia de la semiverticalidad (0,59) frente a la verticalidad (0,32) y la horizontalidad (0,04). Además, pierde pie en una ocasión. El impulso es la acción más utilizada, catorce veces, frente a resbalar, seis, y dar paso, dos. Estos dos pasos aparecen en la tercera agrupación, mientras que resbalar e impulsarse se combinan en todas las agrupaciones.

El R6 informa sobre la dificultad para dominar la vertical. Hay tres síntesis, frente a seis combinaciones de, al menos, dos direcciones. Las frecuencias de las tres direcciones están prácticamente igualadas en el cómputo final.

El R7 informa sobre la tendencia a la verticalidad, que dobla a la semiverticalidad y horizontalidad juntas. Sus frecuencias son 0,67, 0,27 y 0,06, respectivamente. Esta tendencia concuerda con la de la salida -R11-, con un 0,91 vertical frente a un 0,09 semivertical.

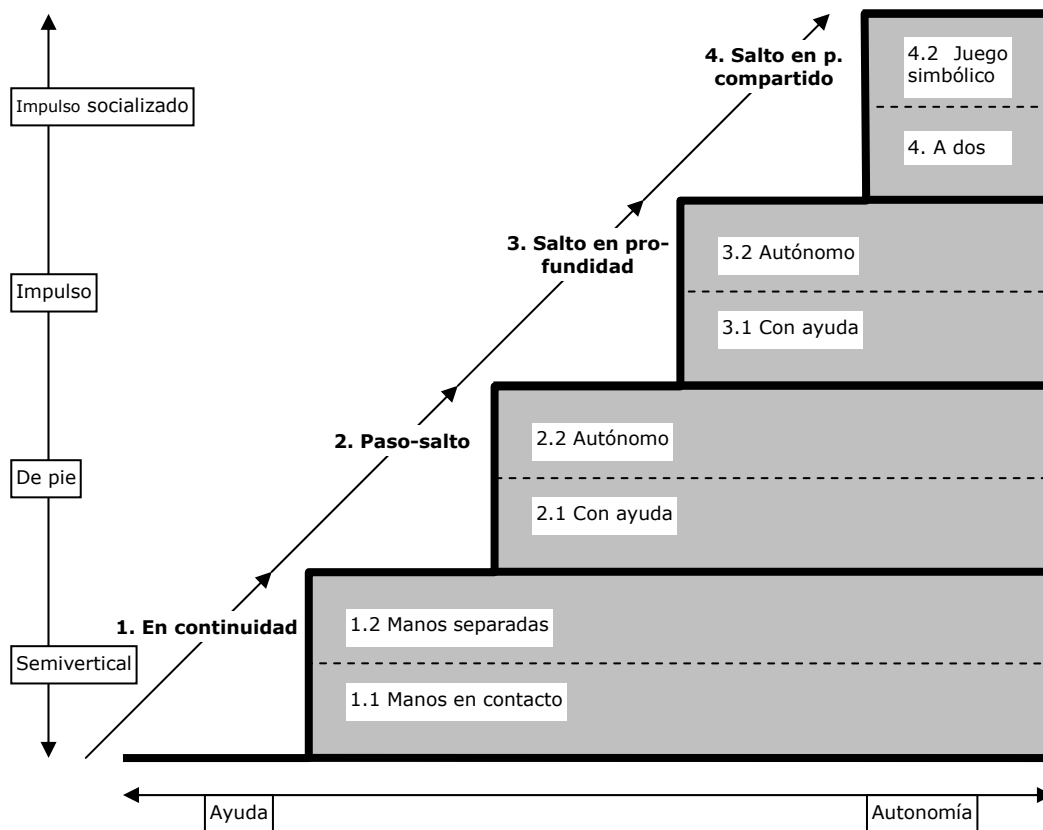
Encontramos en la tercera agrupación que su segundo patrón coincide con el final de la sesión.

C. En un principio parecía más pequeño de lo que era en realidad, huidizo, de conducta desorganizada y muy poco lenguaje. Aunque tiene sus más y sus menos con las adultas de la sala, se deja ayudar por otro niño, que le da la mano para que salte (el participante 1). Sorprendentemente en muy pocas sesiones se ordena, entiende y atiende, de manera que mejora enseguida. En los intentos en continuidad y tras hacer pie salta "en repetición". El primer salto en profundidad autónomo lo realiza con los tres años recién cumplidos.

10. CONCLUSIONES

Más allá de la información individual que la interpretación de la progresión de la actividad de saltar nos brinda, y de la que, de manera sintética, acabamos de dar cuenta, hemos de hacer un nuevo esfuerzo de comprensión y aproximarnos a lo común y compartido por las criaturas participantes de esta investigación, apuntar sus características, interrelaciones y tendencias, y trazar, hasta donde nos sea posible, las pautas evolutivo-educativas de adquisición y desarrollo del automatismo del salto en la primera infancia. Hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- 1.** Como en otros **automatismos** naturales, a saltar la altura se aprende "al revés". Primero se aprende a caer y a recuperarse, y a continuación se matiza el lanzamiento, hasta propulsarse al aire, volviendo a iniciar el ciclo tantas veces como sean necesarias. Sus formas o modalidades pueden ordenarse en un continuo, resultante conjunto de dos **variables**: heteronomía-autonomía y horizontalidad-verticalidad, que se ilustra en la figura siguiente.



Modalidades de salto

2. Si la exposición a la altura y la percepción de la profundidad supera la capacidad, hay desequilibrio. El **vértigo** aparece y con él se produce el cese de la actividad. Simplemente desiste y baja del sustento. Serían muchos de los intentos no llegados a término de los primeros tiempos del salto. El vértigo se puede atenuar procediendo semiverticalmente, y/o doblando las piernas ligeramente y contactando con los elementos más accesibles y aseguradores de la propia zona sensoriomotriz, como las espalderas, la estructura metálica, o la madera del sustento, o con otra criatura o alguna psicomotricista, en la que reequilibrarse y continuar la acción. Una vez que la finaliza, su resultante se convierte en punto de partida del siguiente intento, de manera que volverá a ejercitarlo e implementar sus elementos, pero esta vez, procurando superar la dificultad específica: soltará la mano amiga, la espaldera, tomará posición

con las piernas más estiradas, etc., hasta conseguirlo y acceder al siguiente nivel de integración funcional.

- 3.** Las relaciones de **prestancia** son claves en el manejo de las “distancias” de la sala. Están en juego la proximidad humana, tanto de iguales como de adultas, la distancia física tanto vertical como horizontal; alturas y rodeos, así como la propia identidad psicocorporal. Inicialmente, las criaturas con alta prestancia son muy selectivas en los accesos. Los regulan mediante el espacio y el tiempo, es decir, o se decantan por una zona accesible y despejada o esperan a que lo esté para aproximarse. También pueden utilizar algún simulacro disuasorio para defenderse: llegado el caso, pueden dar voces, gesticular exageradamente, acelerar el ritmo de ejecución, o empujar a otra y finalizar la amenaza. Pueden evitar o ignorar la disponibilidad adulta, aunque según mejore la realización puedan llamar su atención para ser reconocidas o, incluso, dejarse ayudar o acompañar puntual o sistemáticamente. De igual manera, con sus iguales la evitación se sustituye por un rodeo *ad hoc* cada vez más acorde a sus deseos y a las circunstancias. En caso de desequilibrio, tienden a recuperarlo más de *motu proprio* actuando sobre el entorno físico que sobre el humano. Las criaturas con baja prestancia suelen ser mucho más fusionales, tanto con sus iguales, a quienes siguen miméticamente, como con las psicomotricistas, a quienes abordan cuerpo a cuerpo, confundiéndose con ellas. Una vez comprobados los riesgos de la altura, encontramos dos tendencias opuestas. Si el placer de saltar y de la expectativa no superan la incertidumbre y el vértigo, y no hay posibilidad de ayuda, abandonan la actividad; y si la hay, la reclaman permanentemente y se resisten a reducirla o a perderla. En cambio, si el placer sensoriomotor y el asociado a la expectativa es suficiente para superar la incertidumbre, continúan saltando a pesar de que no se produzca la ayuda, o de que la nieguen. Además aparecen rivalidades, dudas, vergüenzas, provocaciones, etc., pero más con respecto a sí mismas que a las demás.

4. Se observa **anticipación**, combinación, disociación, recombinación de niveles de variable, variables, fases completas y patrones de salto en su integridad. Las novedades, según se demuestran eficaces, se anticipan e incorporan al conjunto del comportamiento. La potencialidad se hace capacidad real. Puede proceder "al alza", favoreciendo el desarrollo de la capacidad en ciernes, o "a la baja", limitándola. La **eficacia** se va a relacionar estrechamente con la **expectativa**. La progresión de nivel, de variable a variable, de variable a fase y de fase a patrón, también informa de la calidad del aprendizaje; de su resultado tangible, cuya última expresión será dejar de saltar.

5. Al comparar el despliegue de **niveles** de acción de las fases de elección de encaramarse y de efecto de la separación vertical voluntaria, es decir, antes y después de enfrentar la "**dificultad**" específica de la actividad de saltar, hemos encontrado ciertas tendencias generales que resumimos en la TABLA 13 de la página siguiente. Entre el ajuste y la recuperación emocional los resultados informan de una tendencia mayoritaria a implementar la actitud perceptiva frente a actitudes de tipo emocional, tanto más según avanza el aprendizaje. Entre el ajuste sensoriomotor y su correspondiente recuperación, la tendencia mayoritaria es aumentar la cantidad de respuesta en la recuperación y bajar el nivel de verticalidad. Entre el ajuste y la recuperación simbólicos la tendencia es parcialmente inversa a la anterior; la cantidad de respuesta es menor en la recuperación, mientras que sus niveles de acción son también inferiores a los del ajuste. Las excepciones a estas tendencias explicarían cuestiones individuales relativas al carácter, a la motivación, al momento que atraviesan, etc.

TABLA 13.- Cantidad y calidad de los niveles de acción antes y después de enfrentar la altura

	N. emocional R2-R8		N. sensorio-motor R3-R9		N. simbólico R4-R10	
	Cantidad	Tendencia	Cantidad	Tendencia	Cantidad	Tendencia
1	R2<R8	>> Percepción	R3<R9	<< Nivel	R4>R10	<< Nivel
2	R2>R8	>> Percepción	R3<R9	<< Nivel	R4>R10	<< Nivel
3	R2>R8	>> Percepción	R3<R9	<< Nivel	R4>R10	<< Nivel
4	R2<R8	>> Percepción	R3<R9	<< Nivel	R4>R10	= Nivel
5	R2>R8	>> Percepción	R3<R9	<> Nivel	R4>R10	<< Nivel
6	R2=R8	= Percepción	R3=R9	<> Nivel	R4=R10	<< Nivel
7	R2>R8	>> Percepción	R3<R9	<> Nivel	R4>R10	>> Nivel
8	R2>R8	>> Percepción	R3>R9	<< Nivel	R4>R10	<< Nivel
9	R2>R8	>> Percepción	R3>R9	<< Nivel	R4>R10	<< Nivel
10	R2<R8	<< Percepción	R3=R9	<< Nivel	R4>R10	<< Nivel
11	R2>R8	= Percepción	R3<R9	<< Nivel	R4>R10	<< Nivel
12	R2>R8	<< Percepción	R3=R9	<< Nivel	R4>R10	<< Nivel
13	R2>R8	>> Percepción	R3>R9	<> Nivel	R4>R10	<< Nivel
14	R2>R8	<< Percepción	R3<R9	<> Nivel	R4>R10	= Nivel
15	R2>R8	>> Percepción	R3<R9	<> Nivel	R4>R10	<< Nivel
Total	>11, <3, = 1 >>10, <<3, = 2		<9, >3, = 3 <<9, <>6		>14, = 1 <<12, >>1, = 2	

6. El ejercicio supone una automatización, una ejecución más ágil, integrada, equilibrada, etc. y, sobre todo, mucho más rápida. Cada cierto número de intentos de un determinado grado de dificultad, hacen "limpieza"; se quedan con lo esencial del nuevo nivel, mientras que el ritmo se incrementa significativamente. El record de este grupo es el de la participante 13 con siete saltos por minuto. La relación entre **ritmo** y nivel de acción es inversamente proporcional; si uno aumenta, el otro o disminuye o se detiene. Una vez dominado un nivel de salto concreto, en el acceso al siguiente, sobre todo si más que nuevas modalidades incorpora un nivel de acción superior en sus fases o en el conjunto, la acción se ralentiza diferencialmente y el ritmo baja mientras se ejercita e incorpora en el

conjunto de la acción. En sus correspondientes intentos finales, bien correspondientes a la fase de ejercicio o a la de consolidación, la automatización del nuevo nivel se vuelve a evidenciar, y así sucesivamente, hasta dar por finalizado el aprendizaje del salto en su conjunto y al nivel que se realice.

- 7.** Hay ciertas **coincidencias temporales** llamativas. El tercer cumpleaños en algunas criaturas coincide con la primera ejecución autónoma del salto en profundidad; en otras, o con un incremento importante de la cantidad o con la desaparición puntual; y en unas terceras, con la aparición del nivel de juego simbólico en su actividad. En la mayoría, la aparición del nivel simbólico es inmediatamente posterior a sus primeros intentos verticales y autónomos. Antes de que éstos tengan lugar, los “yo solita” o “yo solo puedo” los anuncian, aunque todavía sean incapaces de soltar la mano de la psicomotricista. Parecen empeñarse en hacer realidad ese deseo de autonomía, tras lo cual la expresión desaparece.
- 8.** El fenómeno **“Operación Triunfo”** también tuvo su efecto en la actividad de salto de nuestra investigación, ya que el segundo curso, 2002-2003, coincidió con el lanzamiento y éxito de dicho producto televisivo. En total aparece en 5 sesiones de dicho curso: la primera es la sesión 22, la inmediata al primer incremento de altura de 30 cm., en la que una niña va a saltar cantando “Ave María” al lado de otra que le atiende pero que aún está más preocupada por controlar su propio salto. La segunda sesión y más espectacular es la 36, coincidiendo con la bajada del sustento. La participación fue masiva y la actividad se prolongó hasta finalizar la sesión. La tercera tuvo lugar inmediatamente después del segundo incremento de altura (sesión 40) y la participación así como el número de intentos disminuyó significativamente. Les resultó imposible acordar qué canción cantar. La cuarta y quinta sesión coincidieron con la 42 y

43 y van a ser un par de parejas de niñas las que encadenen algunos intentos sueltos en cada una de ellas.

- 9.** El **rodeo** más corto de todos es el salto "de repetición", es decir, o bien saltar tras hacer pie a modo de "saltito" en el mismo sitio, pero esta vez abandonándose a la gravedad, o bien ejecutar la separación en diferentes modalidades, aprovechando la altura de la colchoneta. Desaparecerá progresivamente y aparecerán otros "rodeos" más evolucionados, aunque volverá a realizarlo puntualmente, más como expresión de júbilo o alegría que como actividad sensoriomotriz propiamente dicha. El tamaño del rodeo progresa espacial y temporalmente; se amplía el espacio del recorrido, y el tiempo necesario, hasta dar por suficiente el dominio de la actividad y comenzar con otras actividades y sus correspondientes rodeos.
- 10.** Hemos encontrado relación entre el **tono muscular**, la relación con la psicomotricista y la frecuencia del salto. En la hipertonía la frecuencia es menor que en la hipotonía y se prescinde de la relación de ayuda, que no de la de acompañamiento. Puede desplegar el nivel simbólico, que normalmente es defensivo, o incrementar el ritmo o la misma frecuencia puntual y significativamente. En la hipotonía la frecuencia es mayor y la relación de ayuda esencial. La separación del sustento se soporta y ejerce por mediación de la psicomotricista, de manera que pueden confundirse separación de la psicomotricista y separación del sustento, y tras varios intentos autónomos dejar de saltar definitivamente o, por el contrario, diferenciar la distancia personal de la distancia vertical o altura y seguir ejercitando ambas intensa y diversificadamente.
- 11.** En relación al **sexo** hemos encontrado que los niños, en general, saltan menos que las niñas, aunque haya algunas niñas que saltan menos que los niños. Además de esta diferencia cuantitativa digna de ser tenida en cuenta, despliegan menos patrones, con menos ni-

veles de variable, y la reducción final se realiza de manera sistemática y drástica en todos los casos sin excepción. Las niñas, en cambio, pueden mantener los patrones iniciales, o incluso ampliarlos, y sus niveles de variable son más numerosos y evolucionados. Los saltos "Operación Triunfo" serían un precioso ejemplo.

12. La **imitación** también va a estar muy presente en el salto de este grupo. De hecho, la presencia de una criatura con una especial habilidad para progresar en su actividad general y en sus saltos en particular, ha sido permanente motivación y modelo para el resto del grupo. En la misma medida, el resto del grupo lo ha sido para ella, de manera que ha ejecutado posibilidades que por su capacidad había obviado anteriormente, pero que ejecuta al verlas en las demás e, incluso, demanda por ellas la atención y el reconocimiento de la psicomotricista, a pesar de tratarse de realizaciones muy por debajo de su capacidad. Normalmente demandan atención y reconocimiento cuando se han puesto al límite de su capacidad.

11. DISCUSIÓN, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Al hilo de las conclusiones anteriores replanteamos aspectos de la teoría desarrollados en la primera parte o recurrimos a cuestiones de la teoría psicogenética de las que tuvimos que prescindir por la complejidad que implicaban, pero que ahora a la vista de los resultados individuales y de las conclusiones generales entendemos imprescindibles. Para finalizar, reflexionamos sobre las limitaciones y las perspectivas futuras de este trabajo.

1. Sobre automatismos y variables: Los automatismos (Wallon, 1985) son actividades sensoriomotrices, repertorios de operaciones dúctiles, adaptables a las circunstancias, que se adquieren a base de anular bloques preexistentes de movimientos para, finalmente, hacer uso exclusivo de las combinaciones requeridas por la acción en curso de ejecución. Las acciones sólo pueden especializarse y hacerse ágiles a medida que la capacidad de elección muscular aumenta, las sincinesias se disocian y los gestos superfluos o molestos son inhibidos. El salto es un automatismo natural de la primera infancia posterior a la marcha y la carrera, que incorpora la coordenada vertical a la actividad voluntaria y actualiza el efecto de la

atracción de la gravedad, cuando el impulso cede. Este impulso se ha vivido anteriormente de manera pasiva en las alzadas, giros, lanzamientos etc. a los que la criatura ha estado expuesta desde su nacimiento, que han hecho evolucionar los reflejos laberínticos y cervicales y han puesto en marcha el aparato funcional del equilibrio. En este automatismo, como en el de sentarse, la fase efecto es previa a la fase acto. Entonces, primero era colocada sentada, y en la medida en que mantenía el equilibrio y no caía, la capacidad de incorporarse podía integrarse en la acción completa; ahora, primero aprende a descender o caer, incluso a abandonarse a la gravedad tras hacer pie y recuperarse y, a continuación, integra la pérdida del punto de apoyo en esa actividad circular y salta. Una vez que establece la expectativa favorable de recuperarse y disfruta haciéndolo, puede jugar la caída, y sólo lo hace en ese caso. Según Wickstrom, la progresión del salto precisa de "*cualidades poco claras llamadas valor y confianza*" (Wickstrom, 1990, p. 79), es decir, tiene sus condiciones emocionales y actitudinales. En este mismo sentido apunta otra realidad del desarrollo: es significativo que las criaturas con dificultades severas del desarrollo no salten, aunque corran y al hacerlo cumplan con los requisitos físicos del salto. La progresión del salto que hemos apuntado incardina dos variables: la relativa a la posición en relación al eje de coordenadas, y la relativa a la transición a la autonomía. En ambas va a haber un momento de separación; de impulso vertical y separación del sustento, y de reducción del contacto al plantar y de separación afectiva del entorno humano. El salto coincide con la aparición simbólica del predador externo, del lobo. Saltar autónomamente supone el nivel máximo de separación física posible; su correspondiente ejercicio tiene un doble resultado, la agilidad por una parte, y el nivel de acción que lo utiliza, por otra. Una vez establecido permanece en un segundo plano hasta ser nuevamente requerido, bien por deseo expreso, bien por las circunstancias. En tanto que actitud, daría cuen-

ta de los avatares de adaptación ante la incertidumbre, la pérdida del punto de apoyo, los cambios, etc.

2. Sobre el vértigo: La estructura ortostática humana regula la percepción y la constitución de los objetos (Wallon, 1984a). La unidad de la estructura perceptiva exige concordancia entre los factores visuales, ortoscópicos y otros, como la intuición de la verticalidad, correlativa solamente de la horizontalidad y de la perpendicularidad. Nuestra cría tiene que aprenderlas, ya que no parece encontrarlas como dato bruto de las cosas y, además, la orientación de sus partes cambia en cada uno de sus desplazamientos, por mínimos que sean. A pesar de no haber una dirección más frecuente, privilegiada o tipo, la verticalidad, en sus formas y combinaciones, va a plantear un problema al desarrollo del equilibrio: el equilibrio de las cosas y el propio equilibrio. Con el gateo, la percepción de la profundidad ha frenado su acción, como señalan Gibson y Walk (1960), mediante su *precipicio visual*. La posición de pie incrementa el peligro de caer que el gateo ha anunciado; la altura y según su dimensión, el vértigo, sustituye a la profundidad. La criatura va a demostrar entonces un gran interés por amontonar objetos unos sobre otros, de manera que no caigan, y a intentar pruebas más o menos acrobáticas, cuyo riesgo es la propia caída. Tras los primeros pasos disfruta empujando objetos, como si en la resistencia que le puedan oponer buscara su propio equilibrio. Es aquí donde la destrucción de torres de cubos de espuma de la sala de psicomotricidad cobra su sentido: al año, caen ellas mismas, se sientan o tumban inmediatamente después de haberla hecho caer. Incluso relajan los esfínteres involuntaria y coyunturalmente. Se fusionarían con el efecto del acto del que han sido protagonistas, se confundirán con él y caerán a continuación de ejercer ese efecto en los objetos de su entorno próximo. En el tiempo del espacio locomotor (Stern, 1907) la primera distancia que se aprende es la horizontal, es decir, la que se establece normalmente primero gateando desde el punto de segu-

ridad vincular hasta cualquier otro entorno y que no supera los 30m. A continuación, tras integrar la profundidad inherente a la posición de pie, ejercita esta separación horizontal y su opuesta, la proximidad. Tras lo cual debe enfrentar la altura, y sus posibles resoluciones, descender, resbalar, o impulsarse, según la propia capacidad, la orografía del paisaje y la gestión de esa relación. Pero siempre la condición última e indispensable de su acción sobre las cosas va a ser el equilibrio subjetivo, que después de todo se integra en su estructura ortostática, responsable de su posición de pie.

3. Sobre ciertas emociones: En el aprendizaje del automatismo del salto la dinámica de ciertas emociones van a ser fundamentales. Si atendemos a las variables con las que se relacionan podemos establecer las siguientes combinaciones: el miedo y el miedo angustioso o estimulante con relación a la horizontalidad-verticalidad, y la timidez o la prestancia con relación a la heteronomía-autonomía. El miedo orientado hacia el futuro se convierte en aprensión, entronca con la angustia, y al hacerlo desarrolla la hipertonia. La tensión tónica que acompaña a toda expectativa puede resolverse en angustia o en placer. En los juegos cuyo objeto es el miedo, el placer depende de la expectativa, que a su vez debe ser proporcional al acontecimiento que lo origina. Pero entre la ansiedad y el miedo hay un contraste importante: mientras que la expectativa de algo entraña la actitud correspondiente y que, por su parte, puede convertirse en obsesión o en fobia, el miedo resulta de circunstancias imprevistas que desbaratan nuestra expectativa y nuestras actitudes. La timidez es una emoción que tiene afinidades con el miedo. En ambos hay incertidumbre sobre la actitud o porte a adoptar; temblores o inseguridad en los movimientos y el mismo desorden de las funciones de postura: hipotonía, distonía y asinergia, pero sus motivos son diferentes. Mientras el miedo resulta de circunstancias imprevistas, los motivos de la timidez son fundamentalmente psicológicos. Es el miedo frente a las personas; el miedo relativo

al propio yo frente a los otros. La relación entre la timidez y las reacciones de prestancia es inmediata; va unida a sus vacilaciones o a su derrumbamiento. La función de prestancia es fundamental y sutil en sus efectos. Responde a las disposiciones reflejas que despierta la presencia del otro, en tanto que fuente de riesgos y eventualidades variables frente a las que es necesario poder reaccionar instantáneamente. Las reacciones de prestancia se confunden con un estado de vigilancia del que resulta el contacto físico de los seres entre sí y que entraña su comportamiento recíproco. La excitabilidad que le caracteriza puede dar lugar a la irritación y a la cólera si no encuentra la manera de manifestarse adecuadamente, o a la satisfacción y a la alegría, si las actitudes a las que libremente se encamina son provechosas; es decir, puede ser arranque de emociones diversas de acuerdo a su mecanismo habitual (Wallon, 1985). Pero además, la prestancia se matiza durante la primera infancia. Sus reacciones pasan de ser rudas y no diferenciadas, a diversificarse según las circunstancias y las personas. El desdoblamiento entre su personalidad y las ajenas le incita a ensayar el poder de la suya en todas las circunstancias que le sean favorables. Puede mostrarse exigente y celosa, cometer intencionalmente errores o faltas para retener la atención de las demás, o avergonzarse ante la mirada ajena en un momento de especial protagonismo. Vive en la comparación permanente con las demás y se relaciona preferentemente con aquellas de quienes puede obtener alguna ventaja: un juego, un rol determinado, ganarle, etc.

- 4. Sobre la anticipación, la eficacia y la expectativa:** La primera anticipación de la que podemos dar cuenta es la anticipación ligada a la maduración orgánica. El comportamiento que ésta origina va a desaparecer hasta que el aprendizaje complete la función correspondiente etapa en etapa. Toda reacción es un conjunto formado por disposiciones internas y circunstancias externas, y todo aprendizaje, toda adquisición de hábitos, tiende a reducir la influencia de

las situaciones externas a la de simples signos, realizándose el acto consecutivo por sí mismo mediante la actuación de las estructuras íntimas que resultan del aprendizaje (Wallon, 1984a). Mediante el mecanismo de los reflejos condicionados se produce una anticipación de la reacción sobre su estímulo específico, por lo que un elemento cualquiera de una situación, a condición de que sea habitual en ella, llega a tener la capacidad de desencadenar la reacción deseada. La reacción circular explica el mecanismo de unión entre sensibilidad y movimiento, hasta realizar la concordancia entre la percepción y la situación correspondiente, pero con la percepción la anticipación es más discriminatoria que el reflejo condicionado. *"La reacción perceptiva inicialmente es gobernada por una actitud general que es el esbozo de una conducta (Pierón). Al modificarse la actitud, también se modifica la percepción. La actitud se relaciona, por un lado, con la orientación correlativa de los intereses, por otro lado, con la experiencia (Annales de psychologie, 1926, p.20). De modo que tiene origen en las profundidades de las que surge la actividad total del ser vivo y sólo es conocimiento en la medida que primero es acción"* (Wallon, 1985, p.146). La percepción, al ser una actividad esencialmente cortical, como todo lo que es conocimiento y actividad intelectual, mantiene una diferencia funcional con relación a la actividad refleja. Si la concomitancia que la establece se interrumpe, el reflejo condicional acaba siendo inhibido, aunque para ello se necesite tiempo. La percepción, en cambio, no precisa tiempo; frena la acción inmediatamente. Además, la percepción se produce de golpe; se impone el sistema del que forma parte al completo, porque es lo que la completa y sólo él puede completarla. La conducta consecutiva rectificará el error en el momento de reconocerlo y el resultado será una mayor adecuación, mucho más estricta e instantánea del comportamiento a las circunstancias. Lo fundamental es que la reacción no surja con retraso (Piéron, 1985). La combinación, la disociación y la recombinación van a suceder tras la anticipación, bien vía actividad circular, bien actividad per-

ceptiva y su resultado va a ser la integración funcional. *"Cuando la adquisición se refiere a actividades más artificiales, es decir, actividades que no aparecen en el curso del desarrollo a menos que concurren circunstancias particulares, las condiciones funcionales adecuadas no son menos necesarias, pero la importancia del aprendizaje se convierte en esencial. Por otra parte, el hecho de que los efectos que no son modificados sensiblemente por el ejercicio ni en su forma, ni en su grado ni en su cronología sean reacciones primitivas es una ley general; es decir, son reacciones que pertenecen al acervo psicobiológico de la especie y cuya maduración funcional es la condición dominante. Por el contrario, lo que el ejercicio puede desarrollar o diversificar se relaciona con las actividades combinadas en las que se traducen las aptitudes individuales de adaptación, iniciativa e invención"* (Wallon, 1984a, p. 39).

- 5. Sobre los niveles de acción y la dificultad:** *"Las condiciones en que debe producirse la operación mental pueden presentar grados muy variables de dificultad. Si aumenta la dificultad, la operación corre el riesgo de realizarse a un nivel más bajo. Así, en el mismo individuo, con la misma edad, la misma operación es susceptible de ejecutarse a niveles variables. W. Stern ha dado como ejemplo una prueba consistente en describir una imagen, ya sea al mirarla o después de haberla mirado. En la forma que presenten las dos descripciones puede observarse, de acuerdo con la edad del niño, un desnivel de uno o dos escalones"* (Wallon, 1984a, p. 23). Enfrentar la gravedad va a incorporar cierto nivel de dificultad variable según la disponibilidad individual, las circunstancias del entorno en el que se realiza, y la capacidad de modificar las relaciones entre ambas. Al tratarse del aprendizaje de un automatismo, la realización va a progresar diferencial y continuamente mientras se produce. La primera cuestión que hay que resolver al saltar es la percepción de la profundidad; a continuación y según su evaluación, correspondería enfrentar la gravedad, recuperarse y salir. En ambos tiempos, el

tiempo de la profundidad y el tiempo de la gravedad, las acciones van a desplegar sus niveles correspondientes y guardar cierta simetría entre ambos. Hemos ordenado los cuatro campos funcionales humanos en las dos coordenadas del formato de campo, agrupando las relativas a la afectividad, la sensoriomotricidad y el nivel simbólico en la horizontal, y dejando la vertical para la personal, para las variables más implicadas en la relación. Abordaremos esta cuestión en profundidad en una investigación posterior, aunque incorporamos el análisis de la relación de ayuda-acompañamiento en la fase de separación vertical voluntaria de dos participantes a modo de ejemplo más adelante; en ésta nos hemos centrado en la obtención de patrones, por lo que nos van a interesar las oscilaciones de nivel de acción que se van a producir entre el antes y el después de la separación vertical. Hemos encontrado ciertas tendencias generales que confirman la influencia de la dificultad, pero también ciertas excepciones. En nuestra opinión y más allá de posibles errores de registro, éstas indicarían tendencias de carácter más estables, o más transitorias asociadas al momento en el que se encuentra el proceso de aprendizaje individual. Por ejemplo, la excepción de la criatura 7 en el nivel simbólico tiene que ver con la manera "feliciánica" de encarar las dificultades que tiene. No pierde una oportunidad para jugarlas, ya sea sola, acompañada, imitando a otra o siendo objeto de imitación. Su vuelta a la horizontalidad, a disfrutarla tras dominar la vertical es muy llamativa. La criatura 6 también presenta excepciones, pero demuestra un equilibrio subjetivo más que suficiente al enfrentar cualquier tarea sensoriomotriz; tiene un muy buen nivel de partida, lo que le permite hacerlo casi todo todavía mejor. La polarización de la verticalidad y la horizontalidad indica la concurrencia de un doble deseo: por una parte deseo de verticalidad y, por otro, de disfrutar, que si las circunstancias acompañan, un revolcón está pero que muy bien. Es decir, que la semiverticalidad que podía ser anteriormente significativa cede su lugar a formas o más evolucionadas o más regresivas y emocionales, pero

que finalmente le sirven para la implementación de la postura de la actividad de la especie, la vertical. El que la cantidad de actividad sensoriomotriz se reduzca, en contra de la tendencia general, indicaría que la consecución final de la vertical es la preocupación fundamental, por lo que una vez conseguida, las demás posibilidades dejan de ser significativas y dejan de ensayarlas.

6. Sobre el ritmo: La reducción de tiempo e incremento del ritmo de salto va a tener que ver con la calidad de la integración funcional conseguida. En los momentos de síntesis la reducción de niveles es drástica, y la fase de consolidación con la que se acompaña es rápida y normalmente fugaz, ya que enseguida reaparece la aparente necesidad de aportarle nuevos matices que progresivamente son más capaces de percibir de otras y de realizar ellas mismas. Si la apertura al aprendizaje es pequeña –normalmente se da en casos de hipertonia e inseguridad significativos- estos matices escasean; salta a su manera cuanto antes, “pasa el trago” y se dedica a otra cosa. Según más nos alejemos de la actividad refleja o incluso automática y nos aproximemos a la voluntaria, la cantidad, la calidad y la gestión de los niveles de acción exigidos se hace más rica, compleja y ágil. Los progresivos “rodeos” que en base a ellos establece, para ser adaptativos, precisan ser eficaces, por lo tanto aumentará el tiempo de sus fases iniciales, para repetir la tendencia natural de incrementar el ritmo, hacer “limpieza” en la fase de ejercicio, y dar cuenta de ello en la fase de consolidación, e inicia un nuevo ciclo.

7. Sobre ciertas coincidencias temporales: Respecto a las cuestiones relativas a la cronología, más allá de las diferencias individuales en la significación y expresión del acontecimiento de cumplir los tres años, lanzarse autónoma y verticalmente, etc., lo más interesante es la aparición, inmediatamente posterior al lanzamiento vertical y voluntario, del nivel de juego simbólico en la actividad de

saltar en todas las criaturas analizadas. Con los primeros lanzamientos heterónomos –propuestos por la psicomotricista y asumidos pasivamente por la criatura- aparecía el “lobo” ante el que se defendían construyendo la casita. El denominado “fantasma de devoración” que se juega en la sala de psicomotricidad no es más que un aspecto del espacio bucal, que ahora se ejecuta y reelabora a nivel simbólico. Con la incorporación de la voluntariedad a la verticalidad, el nivel simbólico va a progresar sorprendentemente; la actividad defensiva ante el depredador, primero en la casita, luego por el espacio de la sala corriendo, huyendo de sus “garras”, finalmente se desvanece ante la emergencia de otros intereses más positivos y sobre todo más socializados. Es curioso ver cómo la emergencia simbólica lo que acarrea es el desarrollo pleno del nivel espacial anterior: tras la reelaboración simbólica del espacio bucal, el espacio próximo y el locomotor se despliegan y establecen plenamente; se juega a atraparse, esconderse, etc. en todo el espacio de la sala, mientras que el espacio mental o psicomotor se anuncia mediante tareas más sofisticadas. Mientras tanto, la casita “se ha cerrado” y se ha convertido en su “base de operaciones” en donde descansar y desde donde dirigirse al futuro. A nivel gráfico este cierre es fundamental y supone grandes avances tanto en el dibujo como en la escritura de las vocales.

8. Sobre “Operación Triunfo”: Entre estas actividades más socializadas es digna de mención la de Operación Triunfo. El éxito de aquel programa caló hasta en las criaturas de nuestra investigación, que para entonces ya tenían tres años. La secuencia que se observa tiene que ver con la de cualquier aprendizaje: primera ocasión o anticipación funcional; hay una propuesta implícita en la actividad de la niña que canta insistentemente la canción emblema en una primera ocasión, pero al no seguirle nadie se limita a ser una actividad individual. Tiene lugar en noviembre, la sesión inmediata posterior al incremento de altura, y no vuelve a aparecer hasta

marzo, coincidiendo con que el sustento se baja y se convierte provisionalmente en un "escenario". En esta sesión, la 36ª, tuvo lugar la fase de ejercicio de Operación Triunfo, propiamente dicha. Ante el riesgo de caída hubo intervención adulta, que puso un poco de orden a la acción: esperar a que se encaramaran las interesadas, comenzar a la vez, etc. Tras jugarse intensamente en esta sesión vuelve a desaparecer, pero ahora por un lapso mucho más corto, que nuevamente coincide con un ajuste en la altura, esta vez hacia arriba. A partir de la sesión inmediata al nuevo incremento de altura –la 39ª–, van a volver a cantar en tres ocasiones más, en progresión descendente de participación y frecuencia, hasta los últimos coletazos en la sesión 43ª. En la 40ª todavía el grupo interesado es relativamente numeroso, y el número de intentos importante, aunque empiezan a aparecer diferencias, rivalidades, etc., que se van a evidenciar aún más en las dos siguientes oportunidades, en las que la actividad pasa a ser progresivamente residual. No se intervino a propósito en estas ocasiones.

- 9. Sobre el rodeo más corto:** El salto "de repetición" es fundamental en la progresión del automatismo de saltar. Aparece en todas las criaturas de diferentes formas, y se asemeja en sus primeros momentos más a la reviviscencia que al ejercicio; a una especie de fórmula que reiteran placenteramente mientras integran los niveles progresivamente más complejos que saltar les plantea. Inicialmente puede entenderse como un simulacro, como algo que se anuncia para, a continuación, ser desarrollado, desplegarse espacialmente y tomar aspecto de rodeo. *"Un simulacro puede ser copia exacta, o esquema abstracto y convencional. La imagen que actualiza puede ser simple reviviscencia o recuerdo, evocación e invocación del hecho fijado en ella. El simulacro se ha convertido a menudo en rito, es decir, en intención de provocar realmente el acontecimiento representado. Estando unido todavía a los gestos eficaces de los que ha surgido, la imagen y la idea se atribuyen de buena gana un*

poder directo sobre las cosas –lo que se ha bautizado “poder mágico”. Sin hablar de los primitivos, para quienes el rito es una institución, la ilusión de eficiencia directa que conserva la idea, se origina simplemente en una delimitación entre los diferentes campos de la conciencia y que permanece insuficiente como en la infancia, o que se hace insuficiente como en la emoción” (Wallon, 1984a, p. 137)

Tras su transformación en rodeo y ejercicio, vuelve a transformarse en el “saltito” que fue y que se conserva en un segundo plano para ciertas expresiones más bien físicas de júbilo.

10. Sobre el tono muscular y la relación: El aprendizaje del automatismo del salto va a estar directamente relacionado con el tono muscular y sus efectos asociados: grado de extensibilidad y maneras relacionales (Stamback, 1979). Junto a los aspectos más genotípicos de cada criatura, habría que dar cuenta de la dinámica emocional en sus contextos habituales, es decir, disposiciones, circunstancias y capacidad de implementar las relaciones entre éstas. En la hipertonía observamos dificultad en la relación con los demás, defensa detrás de ese tono alto e incapacidad para la modulación, el ajuste, el cambio y la adaptación a las condiciones del momento. En la hipotonía observamos lo contrario, pérdida de límites con el otro mediante el contacto que tiende a la totalidad, confusión con él (Wallon, 1980, 1985) y similar dificultad para la adaptación, pero por defecto. Según lo observado en esta investigación, la progresión de heteronomía a autonomía en la hipotonía es una realidad; con dos tendencias opuestas: asociación y disociación de separación vertical y humana mientras que desde la hipertonía no hemos encontrado ningún caso. En el caso de la asociación de ambas separaciones nos preguntamos si sucede así por alguna razón relativa al genotipo de la participante.

11. Sobre el tono muscular y el sexo: La extensibilidad se combina con un segundo factor, que es la pertenencia a uno u otro

sexo. Parece ser que saltar es un automatismo que al implicar al aparato funcional del equilibrio, tiene relación directa con el tono muscular y la extensibilidad. En el tiempo de aprendizaje del automatismo del salto se comprueba que la relación entre tono y verticalidad es directamente proporcional. La hipotonía impide o dificulta la verticalidad, de manera que las criaturas hipotónicas van a precisar de mayor ejercicio para acceder a niveles similares de verticalidad que las criaturas menos extensibles y con un tono muscular mayor. Pero con los límites anteriormente planteados relativos a la maduración funcional y a las disposiciones orgánicas. En ambos extremos la posibilidad de salto desaparecería, cuestión a su vez, confirmada por la patología. Por otra parte, la exigencia actitudinal implícita en la adquisición de este automatismo creemos que también imprime carácter.

12. Sobre la imitación: *"El niño repite en sus juegos las experiencias que acaba de vivir. Reproduce, imita. Para los más pequeños la imitación es la regla del juego, la única que les es accesible ya que no pueden superar el modelo concreto y vivo para llegar a la abstracción. Su comprensión, al comienzo, no es más que una asimilación de los demás a sí mismo y de sí mismo a los demás, en la que precisamente la imitación desempeña un importante papel. Como instrumento de esta fusión, la imitación presenta una ambivalencia que explica algunos contrastes en los que el juego encuentra su propio estímulo. La imitación en el niño no es indiscriminada; por el contrario, es selectiva en alto grado. Se refiere a las personas que tienen mayor prestigio para él, que están más cerca de sus sentimientos y que ejercen una atracción de la que, habitualmente, sus efectos no están ausentes. Pero, al mismo tiempo, el propio niño se convierte en esos personajes. Completamente absorbido por lo que están haciendo, el niño se imagina, quiere estar en el lugar que ocupan los otros. El sentimiento más o menos latente de su usurpación le inspirará, muy pronto, sentimientos de hostilidad contra la*

persona modelo que no puede eliminar y de la que continúa sintiendo, a menudo y en todo instante, una inevitable y desconcertante superioridad, y a la que, a continuación, odia a causa de la resistencia a sus necesidades de acaparamiento y por preferirse, el niño, a sí mismo” (Wallon, 1984a, p.63-64). La excepción de la imitación a la baja no es tal en sentido estricto. Si la participante en cuestión, mediante las señales que recibe de su entorno, interpreta que lo que la persona adulta con su reconocimiento premia es un nivel de acción determinado, es éste el que imitará con la intención de recibir el mismo reconocimiento. En realidad lo que sucede es que al imitar, juega la expectativa de reconocimiento adulto, que le reconoce con cautela, ya que el nivel de la criatura en cuestión ya es alto y su personalidad arrolladora. En el resto de las criaturas la imitación sucede normal, sin sorpresas.

Nuestra investigación ha pretendido ser un **estudio evaluativo** de la intervención psicomotriz entre los dos y los cuatro años, periodo en el que emerge y se ejercita un tipo de actividad vertical concreta que es saltar. El instrumento que se ha construido para la observación de dicha actividad se ha ordenado en relación a dos dimensiones fundamentales para la adquisición de todos los automatismos naturales: una, la más estrictamente relacionada con las disposiciones individuales, y la otra, con las circunstancias contextuales de la actividad. Hemos desglosado cada unidad de actividad psicomotriz de salto en sus componentes más básicos, el psíquico y el motor, o mejor, sensoriomotor, y al hacerlo hemos diseñado un molde exhaustivo y complejo para su observación, tanto es así que nos ha sido imposible abarcarlo en una primera aproximación en toda su extensión. La muestra con la que finalmente nos hemos encontrado ha sido realmente grande y su tratamiento ha precisado de un cuidado proporcional. Hemos dado cuenta de los patrones de salto, de las tendencias individuales más significativas, de sus características, recurrencias, matices, etc., y al

hacerlo nos hemos encontrado con cuestiones relacionales a las que creíamos haber tenido que renunciar.

A modo de muestra incorporamos aquí los resultados del análisis de la **ayuda-acompañamiento** de tres de las participantes. Inicialmente fueron elegidas al azar, pero los resultados de una de ellas (Anexo III, Participante 3) perdían significatividad a partir de los primeros intentos autónomos, y con la otra, nos dimos cuenta de que la cantidad de intentos era condición de significatividad, de manera que decidimos sustituir a la primera participante seleccionada por la participante más activa del grupo, la participante 10, con quien la cantidad estaba asegurada. Además nos centramos exclusivamente en la fase de **separación vertical voluntaria**, ya que sería la que nos informaría del nivel de autonomía de la modalidad elegida para la separación en cada caso. Los resultados aunque parciales, son muy esclarecedores.

Los resultados de la ayuda-acompañamiento de la **participante 5** (Anexo III) aparecen desdibujados en su conjunto, lo que indica que la variabilidad de los tipos de ayuda es grande mientras que la cantidad de saltos es reducida. La variable altura parece ser significativa, pero conjugada con alguna otra ya que ni deja de saltar al incrementarse en la sesión 21^a -llevaba desde la sesión 18^a sin saltar- ni retoma diferencialmente la actividad cuando se baja el sustento en la sesión 36^a. En la fase de separación vertical voluntaria y en las cuatro primeras agrupaciones sólo encontramos nueve valores significativos: seis en combinación de valor excitatorio e inhibitorio para cada uno de los dos patrones correspondientes a las dos primeras agrupaciones, en el R6 para la primera y en el R6 y R7 para la segunda, una díada inhibitoria-excitatoria en el R7 de la tercera agrupación, y dos valores excitatorios para un mismo patrón en el R6 y R7. Es decir, en la primera agrupación cuando viene por la rampa la suspensión nunca se va a producir sujeta del torso, mientras que cuando viene por las escaleras, sí. En la segunda, cuando viene por la rampa, la suspensión nunca se produce

sujeta por las dos manos, ni en la toma de tierra va a tener las manos libres, mientras que si viene por delante es esa la manera en ambos retardos: por las manos y manos libres. En la tercera agrupación, la toma de tierra señala una oposición; al patrón inhibitorio "del torso" le acompaña el excitatorio "manos libres". En la cuarta agrupación resbala sentada apoyando las dos manos (R6) y se suspende hacia abajo con ambas manos en el sustento (R7). La quinta agrupación es la más clarificadora. La cantidad de intentos registrados (73) permite matizar mucho más la evolución de esta criatura y, en cierta medida, entender que una vez que salte autónomamente, lo deje. Reduce los patrones a los dos iniciales, por la rampa y por las escaleras, y los resuelve por oposición de valores excitatorios e inhibitorios. Si cuando accede por la rampa, procede a separarse sujeta del torso, se suspende hacia abajo o hacia arriba de esta manera o de la mano de la psicomotricista, pero nunca con las manos libres, y toma tierra bien del torso bien de la mano. Cuando accede por las escaleras sucede exactamente lo contrario, nunca se separa sujeta del torso, ni se suspende ni del torso ni de la mano, pero sí lo hace con las manos libres, ni toma tierra de esas dos maneras. En el primer patrón la variante es heterónoma y en el segundo es autónoma: salta sola por primera vez en la sesión 30 y deja de saltar para el final del segundo trimestre.

Los resultados de la **participante 10** (Anexo III) muestran que el primer curso fue de salto heterónomo y el segundo, autónomo. En las tres agrupaciones del **primer curso** mantiene los tres mismos patrones y, además, la primera de ellas correspondería a la fase de ejercicio, es decir, su cantidad de intentos va a superar con creces a las que le van a seguir. En ésta, al encaramarse por la rampa, la modalidad de separación va a ser vertical heterónoma, sujeta de ambas manos o del torso por la psicomotricista al tomar tierra, y jamás con las dos manos en el sustento, lo que supondría que tendría que estar sentada. En el acceso por la escalera los valores pierden significatividad, pero la recuperan cuando se incorpora por delante. Van a ser inversos a los del

primer patrón, es decir, no va a estar sujeta de las dos manos sino que las va a apoyar en el sustento en toda la fase, o una mano en la toma de tierra. Estos intentos son autónomos pero se producen en semivertical, sentada o de rodillas sobre el sustento. En la segunda agrupación se pierde la significatividad, entiendo que por diversificación de posibilidades, ya que la cantidad inicialmente debería de ser suficiente. El único valor significativo corresponde a la toma de tierra (R7) del primer patrón -por la rampa- e indica que cae vertical, con un pie o con dos, y a continuación, se deja y toca la colchoneta con las dos manos. En la tercera agrupación, se mantienen los valores excitatorios de la primera mientras que los inhibitorios desaparecen: por la rampa salta sujeta de las dos manos; por las escaleras, sujeta del torso; y por delante apoyando una o las dos manos en el sustento. La autonomía sigue exigiendo todavía una drástica reducción de verticalidad.

La incorporación del **segundo curso** supone un nuevo e importante incremento de la cantidad y la variedad de saltos; a los tres del curso anterior les añade un cuarto patrón en la cuarta agrupación; en la quinta y en la sexta los reduce a dos, y vuelve a ampliar a tres en la séptima y a cinco en la octava. Además, va a combinar las posturas de separación en los diferentes patrones indistintamente y va a mantener simétrica la oposición excitatorio-inhibitorio al menos en dos valores en todas las agrupaciones. En la cuarta agrupación, el primer patrón pierde significatividad y el segundo indica que, o se sienta o de pie baja un pie o salta, pero de una mano y nunca las levanta. El tercero indica que su postura es vertical y da un paso o salta con los brazos centrípetos, y nunca de una o de ambas manos de la psicomotricista. Asistimos al despliegue del salto autónomo de esta criatura. Finalmente, el cuarto patrón indica que al incorporarse por delante, apoya una mano en la espaldera o en la estructura metálica para bajar dando un paso. La quinta y la sexta agrupación coinciden con el incremento de 30 cm. de la altura del sustento y sólo encontramos valores significativos e inversos en los R5 de la quinta agrupación; la sexta no ofrece ninguna in-

formación. Cuando accede por la rampa salta de la mano de la psicomotricista, nunca con las manos centrífugas, y cuando lo hace por la escalera, salta con las manos centrífugas, nunca de la mano de la psicomotricista. En la séptima agrupación diversifica el primer patrón, quedando sin significatividad; mantiene el segundo, en el que salta de la mano, y desciende desde la semiverticalidad con las dos manos apoyadas en el sustento. Mientras que en el segundo patrón la suspensión era también de una mano, en el tercero las manos van a estar libres aunque todavía no van a ser centrífugas. En la octava agrupación se produce aumento y diversificación de patrones, pero la verticalidad va a ser diferencialmente significativa lo mismo para separarse que para suspenderse, y sus formas mutuamente excluyentes se van a combinar según el patrón o el retardo; las manos libres o centrífugas, en cualquier caso, autónomas, van a aparecer en cuatro de los cinco patrones.

De esta manera, la **limitación** más importante de este trabajo ha sido no poder realizar el análisis completo de la relación de ayuda-acompañamiento, y con ello explicitar su influencia en la progresión del aprendizaje del automatismo del salto. A partir del análisis de la relación el estudio sí que sería realmente evaluativo: daría cuenta de los tipos de salto en relación a ambas variables, con lo que se podrían revisar las actitudes de la psicomotricista e implementar la intervención en psicomotricidad. Hemos observado al registrar que no hay intervención baldía, ni mala psicomotricista, ni criatura inadaptable. Es decir, que se comportan diferencialmente con personas que les tratan diferente, y que ambas maneras son igualmente eficaces; que un error en la intervención, un exceso, un desajuste, etc., además de normal e inevitable en las sesiones de educación por el trepidante ritmo que adquieren los acontecimientos, puede tener efectos totalmente contrarios, puede animar o hacer desistir indistintamente y ser igualmente eficaz en ambos casos; que lo fundamental es la "actitud maestra"

(Herran, 2002) o “actitud dialéctica” (Wallon, 1980) que guíe y regule la intervención psicomotriz.

Cada criatura es como es y asiste al centro escolar como sabe. Corresponde a la institución escolar, en su conjunto, la responsabilidad de cuidar las circunstancias del desarrollo de la primera infancia y a la psicología, la de indagar sobre las más favorecedoras e implementarlas. La psicomotricidad debe su eficacia a que es una intervención en desarrollo, una intervención evolutivo-educativa, que debe seguir explicándose, a la vez que cuidando las condiciones de desarrollo de la infancia, del tiempo del prototipo de nuestra especie. La tarea concreta que nos espera en un **futuro** inmediato es analizar la dimensión psíquica del salto y relacionarlo con la progresión apuntada al registrar los participantes que configuran nuestra muestra y, de esta manera, seguir avanzando en objetividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenson, A. (1981). **Cuerpo y persona**. México: Fondo de Cultura Económica.

Ajuriaguerra, J. de (1976). **Manual de psiquiatría infantil**. Barcelona: Toray-Masson (Orig. 1973).

Ajuriaguerra, J. de (1984). El nacimiento de la ternura. **Revista de Psicoterapia y Psicosomática**, **8**, 1-6.

Ajuriaguerra, J. de (1985). Prefacio. En B. Aucoututier, I Darrault, y J. L. Empinet, **La práctica psicomotriz: Reeducción y Terapia** (p. 11-15). Barcelona: Científico-Médica. (Orig. 1984).

Ajuriaguerra, J. de (1986). Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y a las formas precoces de comunicación. **Psicomotricidad Citap**, **23**, 17-34.

Anguera, M.T. (1988). **Observación en la escuela**. Barcelona: Graó.

Anguera, M.T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. **Anales de Psicología**, **5**, 13-42.

Anguera, M.T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación? **Revista de Investigación Evaluativa**, **8** (16), 77-93.

Anguera, M.T. y Blanco, A. (1991). **Evaluación de programas en Servicios Sociales: Alternativas metodológicas**. Informe de la investigación subvencionada por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT).

Anguera, M.T. y Redondo, S. (1991). La evaluación de la intervención penitenciaria. **Delincuencia / Delinquency**, **3** (3), 245-289.

Anguera, M.T. (1992). Diseños diacrónicos en programas de intervención. **Bordón**, **43** (4), 421-429.

Anguera, M.T. (1994). Metodología observacional en evaluación psicológica. En R. Fernández-Ballesteros (Coord.), **Evaluación conductual: Una alternativa para el cambio en Psicología Clínica y de la Salud** (p. 197-237). Madrid: Pirámide.

Anguera, M.T. (1995). Diseños. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), **Evaluación de programas sociales: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud** (p. 149-172). Madrid: Síntesis.

Anguera, M.T. (1999). **Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?** Discurs d'ingrés com acadèmica numeraria electa. Barcelona: Reial Acadèmia de Doctors. [Reimpreso (2001) en A. Bazán Ramírez y A. Arce Ferrer (Eds.), **Estrategias de Evaluación y Medición del Comportamiento en Psicología** (pp. 11-86). México: Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Autónoma de Yucatán].

Anguera, M.T., Blanco, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños Observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. **Metodología de las Ciencias del Comportamiento**, **3** (2), 135-161.

Anguera, M.T. (2003a). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), **Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las**

áreas del desarrollo y de la inteligencia (p. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.

Anguera, M.T. (2003b). La observación en la Educación Infantil. En J. L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (Dirs.), **Enciclopedia de Educación Infantil, I** (p. 861-884). Archidona (Málaga): Aljibe.

Anguera, M.T. y Blanco, A. (2003). Registro y codificación en el comportamiento deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.), **Psicología del Deporte (Vol. 2). Metodología** (p. 6-34). Buenos Aires: Efdeportes (www.efdeportes.com).

Anguera, M.T. (en preparación). Diseños evaluativos de baja intervención. En M.T. Anguera, S. Chacón, y A. Blanco (Coords.). **Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico**.

Arnáiz Sánchez, P. (1987). **Evolución y contexto de la práctica psicomotriz**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Arnáiz Sánchez, P. (1988). **Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier**. Madrid: Seco-Olea.

Arnaiz Sancho, V. (1996) El clima de seguridad emocional y el papel del educador. En Dirección General de Formación Profesional, **Materiales para el curso de Habilitación para profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil** (p. 1-35). Madrid: Ministerio de Educación.

Aucouturier, B. y Lapiere, A. (1977). **La educación psicomotriz como terapia: Bruno**. Barcelona: Médica y Técnica.

Aucouturier, B. (1985). Especificidad y originalidad de la práctica psicomotriz. **Actas del I Congreso Latinoamericano de Psicomotricidad**, 10-22.

Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J.L. (1985). **La práctica psicomotriz: Reeducción y Terapia**. Barcelona: Científico-Médica (Orig. 1984).

Aucouturier, B. (1993). Niveles de expresividad psicomotriz. **Revista de Educación Especial 15**, 39-48.

Bakeman, R. & Dabas, J.M. (1976). Social interaction observed: Some approaches to the analysis of behaviour streams. **Personality and Social Psychology Bulletin, 2**, 335-345.

Bakeman, R. & Brown, J.V. (1977). Behavioral dialogues: An approach to the assessment of mother-infant interaction. **Child Development, 48**, 195-203.

Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data In GP Sackett (Ed.) **Observing Behavior, Vol. 2: Data collection and analysis methods** (p.63-78). Baltimore: University of Park Press.

Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). **Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial**. Madrid: Morata.

Bakeman, R. y Quera, V. (1996). **Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ**. Madrid: Ra-Ma.

Bayley, N. (1935). Saltar. En Wickstrom, R. L. (1990). **Patrones motores básicos**. Madrid: Lavel (Orig. 1983).

Bernard, M. (1994). **El cuerpo**. Barcelona: Paidós (Orig. 1976).

Bowlby, J. (1983). **La pérdida afectiva. Tristeza y depresión**. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1980).

Bowlby, J. (1985). **La separación afectiva**. Barcelona: Paidós (Orig. 1973).

Bowlby, J. (1986). **Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida**. Madrid: Morata (Orig. 1977).

Bowlby, J. (1989). **Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego**. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1988).

- Bowlby, J. (1998). **El apego y la pérdida-1. El apego**. Barcelona: Paidós (Orig. 1969).
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. **Educational and Psychological Measurement**, **20**, 37-46.
- Coste, J.C. (1979). **Las 50 palabras claves de la psicometricidad**. Barcelona: Médica y Técnica (Orig. 1976).
- Defontaine, J. (1982). **Manual de psicometricidad y relajación**. Barcelona: Masson (Orig. 1979).
- Esparza, A. (1980). **La psicometricidad en el jardín de infantes**. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1978). **Tres ensayos sobre la teoría sexual**. Madrid: Alianza (Orig. 1905a).
- Freud, S. (1981). **Más allá del principio del placer**. Madrid: Biblioteca Nueva (Orig. 1920).
- Gesell, A. (1979). **El niño de 1 a 5 años**. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1940).
- Gibson, E.J. y Walk, R.D. (1960). El abismo visual. En W.T. Greenough (Ed.), **Psicología Evolutiva** (p. 29-37) Barcelona: Fontanella.
- Gottman, J.M. & Roy A.K. (1990). **Sequential analysis. A guide for behavioral researchers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herran, E. (1994). "Ipuinak, liburuak ez" o un comentario sobre los cuentos en Educación Infantil. **Cuadernos de Psicometricidad**, **11**, 9-14.
- Herran, E. (2002). Sobre la actitud maestra en la práctica psicomotriz y en la vida. **Cuadernos de Psicometricidad**, **24**, 13-16.

Herran, E. (2003). El movimiento en psicomotricidad. En Indivisa, Boletín de estudios e investigación (Eds.). **II Congreso Estatal de Psicomotricidad. Movimiento, emoción y pensamiento. Monográfico II**, (p. 57-78). Madrid: Indivisa.

Herrero, M.L. (1999). Aplicación de la metodología observacional al estudio del comportamiento infantil en el aula. En M. T. Anguera (Coord.) **Observación en la escuela: Aplicaciones** (p. 131-171) Barcelona: E.U.B.

Herrero, M.L. (2000). Utilización de la técnica de coordenadas polares en el estudio de la interacción infantil en el marco escolar. **Psicothema**, **12** (2), 292-297.

Izquierdo, C. (1986). **Estudio idiográfico de comunicación visible-no audible en educación preescolar: Código y contexto**. Tesis de Licenciatura no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Izquierdo, C. (1999). Observación de la conducta visible-no audible. Sistema de anotación y niveles morfológicos de categorización. En M.T. Anguera (coord.) **Observación en deporte y conducta cinético-motriz: Aplicaciones** (p. 13-37). Barcelona: EUB.

Izquierdo, C. y Anguera, M.T. (2000). Hacia un alfabeto compartido en la codificación del movimiento corporal en estudios observacionales. **Psicothema**, **12** (2), 311-314.

Izquierdo, C. & Anguera, M.T. (2001). The rol of the morphokinetic notational system in the observation of movement. En Ch. Cavé, I. Guaïtella et S. Santi (Eds.), **Oralité et Gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication** (p. 385-389). Paris: L'Harmattan.

Izquierdo, C. y Anguera, M.T. (2002). Propuesta preliminar de un alfabeto morfo-cinésico común en el marco de la metodología observacional: Cuestiones clave y componentes básicos. **Metodología de las Ciencias del Comportamiento, vol. especial**, p. 305-309.

Jalley, E. (1985). Introducción a la lectura de La vida mental. En H. Wallon, **La vida mental** (p. 7-24). Madrid: Pablo del Río (Orig. 1938).

Jaspers, J. (1955). **Psicopatología general**. Buenos Aires: Beta (Orig. 1913).

Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. **Infancia y aprendizaje**, **18** (2), 3-32.

Kephart, N.C. (1968). **El alumno retrasado**. Barcelona: Luis Miracle (Orig. 1960).

Kintela, J. et al. (1987). Separarse para ir a la escuela por primera vez: de la desolación compartida al constructivismo. En Jornades de Pedagogia Operatoria (Eds.), **IV Jornades de Pedagogia Operatòria. Desenvolupament i medi escolar** (p. 157-163). Barcelona: IMIPAE.

Klein, M. (1979). **El psicoanálisis de los niños**. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1969).

Lacan J. (1971). **Lectura estructuralista de Freud**. México: Siglo XXI (Orig. 1949).

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977a). **Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales**. Barcelona. Científico-Médica (Orig. 1973).

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977b). **Asociaciones de contrastes, estructuras y ritmos**. Barcelona: Científico-Médica (Orig. 1973).

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977c). **Los matices**. Barcelona: Científico-Médica (Orig. 1973).

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977d). **Simbología del movimiento**. Barcelona: Científico-Médica (Orig. 1975).

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980). **El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia**. Barcelona: Científico-Médica.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1995). La psicomotricidad y su evolución, **Cuadernos de Psicomotricidad, 14**, 31-34 (Orig. 1976).

Lapierre, A. (1999). Seminario impartido por André Lapierre. **Escuela de psicomotricidad relacional**. Donostia.

Lareo, S. (1984). Enfermas mentales crónicas en pisos: Un estudio ecológico y conductual en esta alternativa de asistencia psiquiátrica comunitaria. **Informaciones Psiquiátricas, 96**.

Le Boulch, J. (1979). **La educación por el movimiento**. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1966).

Le Boulch, J. (1983). **El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años**. Madrid: Doñate (Orig. 1981).

Le Boulch J. (1989). **Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética**. Buenos Aires: Paidós (Orig. 1971).

Loudes, J. (1978). **Educación psicomotriz y actividades físicas**. Barcelona: Científico-Médica (Orig. 1971).

Marcel, G (1940). **Du refus à l'invocation**. Paris: Gallimard.

Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). **La educación psicomotora**. Madrid: Morata (Orig. 1975).

McCaskill, C.L., y Wellman, B.L. (1938). Saltar en Wickstrom, R.L. (1990). **Patrones motores básicos**. Madrid: Lavel (Orig. 1983).

Merleau-Ponty, M. (2000). **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península (Orig.1945).

Piaget, J. (1976). **La construcción de lo real en el niño**. Buenos Aires: Nueva Visión (Orig. 1937).

Piaget, J. (1979). **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Seix Barral (Orig. 1964).

Piaget, J. (1981). **Psicología del niño**. Madrid: Morata (Orig. 1969).

Piaget, J. (1985). **El nacimiento de la inteligencia**. Barcelona: Crítica (Orig. 1936).

Piaget, J. (1986). **La epistemología genética**. Madrid: Debate (Orig. 1970).

Picq, L. y Vayer, P. (1977). **Educación psicomotriz y retraso mental**. Barcelona: Científico-Médica (Orig. 1960).

Piéron, H. (1985). Naturaleza del acto perceptivo. En H. Wallon, **La vida mental** (p. 146). Madrid: Pablo del Río (Orig. 1938).

Rizzo, M. (2000). El surgir de la psicomotricidad. **Cuadernos de psicomotricidad 20**, 8-15.

Sackett, G.P. (1980). Lag sequential analysis of contingency and cyclicity on behavioral interaction research. In D.B. Sawin, R.C. Hawkins, L.O. Walker & J.H. Penticuff (Eds.) **Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions** (p. 300-340). New York: Brunner/Mazel.

Sackett, G.P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. In J.D. Osofsky (Ed.) **Handbook of infant development**, 2nd ed. (p. 855-878). New York: Wiley.

Sarriá, E. (1991). Observación de la comunicación intencional preverbal: Un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural. **Psicothema**, **3** (2), 359-380.

Sarriá, E y Brioso, A. (1999). Categorización y observación de las funciones, morfología y características espacio-temporales de la comunicación intencional preverbal. En M T Anguera (Coord) **Observación de**

conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones (p. 5-123). Barcelona EUB.

Schilder, P. (1958). **Imagen y apariencia del cuerpo**. Buenos Aires. Paidós.

Spitz, R.A. (1975). **El primer año de vida del niño**. Madrid: Aguilar (Orig. 1958).

Stamback, M. (1979). **Tono y psicomotricidad. El desarrollo psicomotor de la primera infancia**. Madrid: Pablo del Río (Orig. 1963).

Stern, C. y Stern, W. (1907). **Die Kindersprache: Eine psychologische und Sprachtheoretische Untersuchung**. Leipzig: Barth.

Vayer, P. (1973). **El niño frente al mundo**. Barcelona: Científico Médica (Orig. 1972).

Vayer, P. (1977). **El diálogo corporal**. Barcelona: Científico Médica (Orig. 1971).

Wallon, H. (1978a). **Del acto al pensamiento**. Buenos Aires: Psique (Orig. 1942).

Wallon, H. (1978b). Educación y psicología. **Infancia y Aprendizaje**, **3**, 79-84 (Orig. 1961).

Wallon, H. (1979). **Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad**. Buenos Aires: Nueva Visión (Orig. 1934).

Wallon, H. (1980). **Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil**. Madrid: Pablo del Río.

Wallon, H., Piaget, J. et al. (1982). **Las etapas de la personalidad en el niño**. Buenos Aires: Nueva Visión (Orig. 1956).

Wallon, H. (1984a). **La evolución psicológica del niño**. Barcelona: Crítica (Orig. 1941).

Wallon, H. (1984b). **Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil**. Madrid: Visor.

Wallon, H. (1985). **La vida mental**. Barcelona: Crítica (Orig. 1938).

Wickstrom, R.L. (1990). **Patrones motores básicos**. Madrid: Level (Orig. 1983).

Winnicott, D.W. (1975). **El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional**. Barcelona: Laia. (Orig. 1965).

Winnicott, D.W. (1984). **Realidad y juego**. Barcelona: Gedisa. (Orig. 1971).

Zazzo, R. (1971). **Manual para el examen psicológico del niño**. Madrid: Fundamentos.

Zazzo, R. (1976). Prefacio. En J. C. Coste, **Las 50 palabras claves de la psicomotricidad** (p. 9-12) Barcelona: Médica y Técnica.

ANEXOS

ANEXO I: EJEMPLOS DE REGISTRO

Sujeto 1, sesión 35, número de saltos 18

<1_35_1>

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C072.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C061 C073.
C313 C011 C022 C034 C0411 C051 C063 C071.
C321 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_2%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C0310 C048 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C154 C011 C025 C0310 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C322 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C331 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C347 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071;

%1_35_3%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C022 C037 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C327 C011 C022 C038 C045 C051 C063 C071.
C333 C011 C022 C034 C048 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_4%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C022 C037 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C063 C071.
C333 C011 C022 C034 C048 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_5%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.

C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C022 C037 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C063 C071.
C333 C011 C022 C034 C0412 C051 C062 C071.
C348 C011 C022 C034 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_6%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C022 C037 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C038 C0412 C051 C063 C071.
C333 C011 C025 C031 C048 C051 C061 C072.
C348 C011 C022 C034 C0410 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_7%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.

C133 C011 C022 C037 C0410 C052 C062 C071.
 C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C233 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
 C313 C011 C022 C034 C0411 C051 C063 C071.
 C324 C011 C022 C038 C045 C051 C063 C071.
 C333 C011 C025 C031 C048 C051 C062 C071.
 C348 C011 C022 C034 C0412 C051 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_8%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C121 C011 C022 C0310 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
 C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
 C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
 C324 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
 C333 C011 C025 C031 C048 C051 C063 C071.
 C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_9%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.

C141 C011 C022 C037 C0410 C051 C061 C072.
C156 C011 C023 C0310 C0411 C051 C061 C072.
C216 C014 C025 C031 C046 C051 C062 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C072.
C333 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_10%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C022 C037 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C022 C037 C0410 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C063 C071.
C333 C011 C022 C034 C0410 C051 C063 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_11%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C141 C011 C022 C037 C0410 C052 C061 C072.

C152 C011 C025 C0310 C0411 C052 C061 C072.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
 C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
 C324 C011 C022 C038 C045 C051 C063 C071.
 C333 C011 C022 C037 C045 C052 C062 C071.
 C344 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071;

%1_35_12%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C022 C037 C0410 C051 C062 C071.
 C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
 C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
 C322 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C333 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
 C344 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_13%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C121 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C133 C011 C022 C0310 C0410 C051 C062 C071.
 C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.

C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C072.
C333 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_14%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C333 C011 C022 C037 C045 C052 C062 C071.
C342 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071;

%1_35_15%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C034 C0411 C052 C061 C072.
C153 C014 C023 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.

C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C034 C045 C051 C062 C071.
C332 C011 C022 C037 C048 C052 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071;

%1_35_16%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C156 C011 C025 C0310 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C333 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C344 C011 C022 C0310 C0410 C053 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C053 C062 C071;

%1_35_17%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C0310 C0411 C053 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.

C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C063 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C063 C071.
C333 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C345 C011 C025 C031 C0410 C051 C063 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%1_35_18%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C022 C037 C0410 C052 C061 C072.
C151 C011 C022 C037 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C063 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C324 C011 C022 C038 C045 C051 C063 C071.
C332 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C344 C011 C023 C037 C0410 C052 C062 C071.
C354 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071/

Sujeto 5, sesión 26, número de saltos 2

<5_26_1>

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C014 C025 C031 C045 C053 C062 C071.
C131 C011 C025 C034 C042 C053 C062 C072.
C146 C014 C025 C031 C042 C052 C062 C071.
C155 C011 C022 C034 C042 C052 C062 C071.
C216 C014 C025 C031 C042 C052 C062 C071.
C223 C014 C025 C031 C042 C052 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C042 C051 C061 C071.
C313 C011 C025 C034 C049 C051 C062 C071.
C326 C014 C022 C031 C049 C051 C062 C071.
C333 C011 C025 C031 C049 C052 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C049 C052 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C049 C052 C062 C071;

%5_26_2%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C014 C025 C031 C042 C052 C062 C071.
C131 C011 C025 C034 C042 C052 C062 C072.
C146 C014 C025 C031 C042 C051 C062 C071.
C155 C011 C022 C034 C042 C051 C062 C071.
C216 C014 C025 C031 C042 C051 C062 C071.
C223 C011 C022 C038 C042 C051 C062 C071.
C232 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C072.
C327 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C072.
C332 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C072.
C344 C014 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C354 C011 C022 C034 C041 C052 C062 C071/

Sujeto 8, sesión 15, número de saltos 12

<8_5_1>

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C022 C037 C048 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C141 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C153 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C231 C011 C024 C033 C0411 C052 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C321 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C333 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C349 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071;

%8_5_2%

C112 C011 C022 C037 C0411 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C0411 C052 C062 C071.
C133 C011 C022 C0310 C0411 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0411 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0411 C052 C062 C071.
C215 C011 C025 C031 C0411 C052 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C0411 C052 C062 C071.
C231 C011 C022 C038 C0411 C052 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0411 C052 C062 C071.
C329 C011 C025 C031 C0410 C052 C061 C072.
C332 C011 C025 C031 C0410 C052 C061 C072.
C344 C011 C022 C034 C0411 C051 C062 C071.
C352 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071;

%8_5_3%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C123 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
 C132 C011 C025 C031 C0410 C052 C061 C073.
 C147 C011 C025 C031 C0411 C052 C063 C073.
 C153 C014 C025 C031 C0411 C052 C062 C071.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C221 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C231 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
 C313 C014 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C324 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C333 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C342 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C351 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071;

%8_5_4%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
 C141 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C153 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C221 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C232 C011 C022 C038 C0410 C051 C062 C071.
 C313 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C321 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C349 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C351 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071;

%8_5_5%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.

C123 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C133 C015 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C141 C011 C023 C035 C0410 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0410 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C321 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C349 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071;

%8_5_6%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C014 C025 C031 C0410 C052 C061 C072.
C153 C011 C022 C034 C047 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C223 C014 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%8_5_7%

C114 C011 C021 C034 C047 C052 C062 C071.
C121 C014 C025 C031 C047 C052 C062 C071.

C132 C011 C025 C031 C047 C052 C062 C071.
C142 C011 C022 C037 C047 C052 C061 C072.
C152 C011 C022 C037 C047 C052 C061 C072.
C216 C014 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C223 C014 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C049 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%8_5_8%

C114 C011 C022 C0310 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C022 C031 C045 C052 C061 C072.
C143 C011 C021 C034 C045 C052 C061 C072.
C155 C014 C025 C031 C047 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0410 C051 C062 C071.
C313 C014 C025 C037 C0410 C051 C061 C072.
C324 C011 C022 C034 C045 C051 C062 C071.
C333 C011 C022 C034 C045 C051 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071;

%8_5_9%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.

C141 C011 C025 C031 C0412 C052 C061 C072.
C152 C011 C025 C0310 C047 C052 C063 C071.
C216 C011 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C221 C011 C022 C037 C047 C051 C061 C073.
C232 C011 C021 C038 C047 C051 C061 C077.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C336 C011 C022 C037 C0410 C051 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%8_5_10%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C034 C046 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C034 C047 C052 C061 C072.
C141 C014 C022 C031 C047 C052 C062 C071.
C155 C011 C022 C037 C047 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C047 C051 C063 C071.
C313 C011 C022 C037 C047 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%8_5_11%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C034 C047 C052 C063 C071.
C141 C011 C025 C0310 C047 C051 C063 C077.

C155 C014 C023 C031 C047 C052 C063 C073.
C216 C011 C023 C037 C047 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C047 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C324 C011 C022 C037 C045 C051 C062 C071.
C333 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071;

%8_5_12%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C061 C072.
C151 C011 C022 C034 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0411 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C321 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C333 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C349 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C354 C011 C022 C034 C0410 C051 C062 C071/

Sujeto 10, sesión 16, número de saltos 31

<10_36_1>

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C123 C011 C022 C0310 C048 C052 C061 C072.
 C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C146 C011 C022 C039 C0410 C052 C062 C071.
 C154 C011 C025 C039 C0410 C051 C062 C071.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
 C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
 C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
 C313 C011 C022 C032 C045 C051 C061 C072.
 C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C331 C011 C022 C032 C046 C051 C062 C071.
 C348 C011 C025 C031 C048 C051 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_2%

C111 C011 C022 C0310 C045 C052 C061 C072.
 C123 C011 C022 C0310 C048 C052 C061 C072.
 C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C146 C011 C022 C032 C0410 C052 C062 C071.
 C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
 C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
 C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
 C313 C011 C022 C032 C045 C051 C061 C072.
 C322 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C331 C011 C025 C032 C0411 C051 C062 C071.
 C347 C011 C025 C032 C045 C051 C062 C071.
 C351 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071;

%10_36_3%

C111 C011 C022 C032 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C022 C032 C0410 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C032 C045 C051 C061 C072.
C322 C011 C025 C032 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C032 C0411 C051 C062 C071.
C347 C011 C025 C032 C045 C051 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071;

%10_36_4%

C111 C011 C022 C032 C045 C052 C061 C072.
C123 C012 C025 C031 C045 C052 C061 C072.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C141 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C156 C011 C025 C032 C0411 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C072.
C3211 C012 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C333 C011 C022 C032 C045 C051 C062 C071.
C3411 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071;

%10_36_5%

C111 C011 C022 C0310 C045 C052 C061 C072.

C123 C011 C025 C031 C045 C052 C061 C072.
 C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C151 C011 C025 C032 C0411 C051 C062 C071.
 C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
 C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
 C313 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C072.
 C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C348 C011 C025 C031 C048 C051 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071;

%10_36_6%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C143 C011 C025 C032 C045 C052 C061 C072.
 C151 C012 C023 C031 C045 C051 C062 C071.
 C211 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C221 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C232 C011 C022 C038 C0410 C051 C062 C071.
 C313 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C322 C011 C025 C032 C0411 C051 C062 C071.
 C331 C011 C025 C032 C0411 C051 C062 C071.
 C349 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C351 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_7%

C111 C011 C022 C037 C045 C052 C062 C071.
 C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.

C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C032 C0410 C052 C062 C071.
C154 C011 C023 C037 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C032 C045 C051 C061 C072.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_8%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C022 C037 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C148 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C217 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C048 C051 C062 C071.
C237 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C071.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C032 C0411 C051 C062 C071.
C331 C012 C022 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_9%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.

C148 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C151 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C217 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C221 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
 C237 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C071.
 C313 C011 C025 C032 C045 C051 C062 C071.
 C326 C011 C022 C0310 C0410 C051 C062 C071.
 C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_10%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C148 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C151 C012 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C217 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C221 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
 C237 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
 C313 C011 C025 C037 C045 C051 C061 C072.
 C326 C018 C022 C031 C046 C051 C062 C077.
 C331 C011 C022 C0310 C045 C051 C062 C071.
 C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_11%

C111 C011 C022 C037 C045 C052 C062 C071.
 C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
 C1410 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.

C151 C011 C022 C032 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C032 C045 C051 C061 C072.
C326 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C349 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C351 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071;

%10_36_12%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C022 C037 C045 C052 C061 C072.
C133 C011 C022 C037 C0410 C052 C062 C071.
C149 C011 C022 C037 C0410 C052 C061 C072.
C155 C011 C021 C032 C0411 C051 C061 C072.
C216 C011 C025 C031 C047 C051 C062 C071.
C223 C011 C023 C032 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_13%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C045 C052 C061 C074.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C154 C011 C025 C032 C0411 C051 C061 C072.

C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C023 C032 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C072.
C313 C011 C022 C032 C045 C051 C062 C071;

%10_36_14%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C154 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C023 C032 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C072.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_15%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C149 C011 C022 C0310 C0410 C052 C061 C072.
C151 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C023 C032 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C022 C0310 C045 C051 C061 C072.
C327 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.

C331 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C346 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C351 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_16%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C223 C011 C023 C032 C0411 C051 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C0410 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C322 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_17%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C023 C032 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C032 C045 C051 C061 C072.
C327 C012 C023 C031 C045 C051 C062 C071.
C333 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.

C341 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C352 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072;

%10_36_18%

C146 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C154 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C023 C032 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C032 C045 C051 C061 C072.
C327 C011 C025 C032 C045 C051 C062 C071.
C333 C012 C025 C031 C046 C051 C061 C072.
C3411 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C351 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072;

%10_36_19%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C148 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C151 C012 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C217 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C237 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C012 C022 C031 C045 C051 C062 C071.
C326 C018 C022 C031 C0410 C051 C062 C077.
C331 C011 C022 C0310 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_20%

C114 C011 C022 C037 C045 C052 C061 C072.
C122 C011 C022 C037 C045 C052 C061 C072.
C133 C011 C022 C037 C045 C052 C061 C072.
C146 C011 C022 C037 C0410 C051 C061 C072.
C158 C017 C025 C031 C0410 C051 C061 C072.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C072.
C327 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C332 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C341 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C351 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072;

%10_36_21%

C112 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C022 C032 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C022 C037 C045 C052 C062 C071.
C149 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C022 C037 C045 C051 C061 C072.
C325 C011 C022 C037 C045 C051 C061 C072.
C331 C011 C022 C034 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_22%

C114 C011 C022 C037 C045 C052 C062 C071.

C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
 C146 C011 C025 C031 C048 C051 C061 C072.
 C158 C017 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
 C216 C011 C022 C037 C0411 C051 C061 C072.
 C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C062 C071.
 C232 C011 C022 C038 C0410 C051 C062 C071.
 C313 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C321 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C348 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
 C355 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072;

%10_36_23%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C121 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C148 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C153 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
 C219 C012 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C221 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
 C313 C011 C022 C032 C045 C051 C062 C071.
 C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C063 C071.
 C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
 C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
 C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_24%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
 C121 C012 C022 C031 C045 C051 C062 C071.

C133 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C148 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C153 C011 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C219 C012 C025 C031 C045 C051 C061 C072.
C221 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C022 C032 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C063 C071.
C333 C011 C022 C0310 C0410 C051 C061 C072.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_25%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C012 C022 C031 C045 C051 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C148 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C151 C011 C022 C037 C045 C051 C061 C072.
C219 C012 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C221 C011 C022 C032 C045 C051 C062 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C071.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_26%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C012 C022 C031 C045 C051 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.

C148 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C151 C011 C022 C037 C045 C051 C061 C072.
C219 C012 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C221 C011 C022 C032 C045 C051 C062 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C071.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_27%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C121 C011 C022 C037 C045 C052 C061 C072.
C133 C011 C022 C0310 C045 C052 C061 C072.
C146 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C153 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C072.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_28%

C114 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C148 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.

C152 C012 C023 C031 C045 C052 C061 C072.
C219 C011 C022 C032 C045 C051 C062 C071.
C221 C011 C022 C032 C045 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C061 C071.
C313 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_29%

C114 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C121 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C133 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C145 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C2112 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071.
C231 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C321 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C048 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_30%

C111 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C133 C011 C022 C037 C0410 C051 C061 C074.
C143 C011 C025 C031 C0410 C051 C061 C072.
C158 C011 C025 C037 C0411 C051 C061 C072.

C216 C011 C025 C031 C0411 C051 C063 C071.
C223 C011 C025 C031 C0411 C051 C061 C071.
C234 C011 C022 C038 C045 C051 C062 C071.
C313 C011 C022 C037 C045 C051 C062 C071.
C326 C011 C025 C0310 C046 C051 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C0410 C051 C062 C071.
C348 C011 C025 C031 C048 C051 C062 C071.
C355 C011 C025 C031 C045 C051 C062 C071;

%10_36_31%

C114 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C123 C011 C025 C031 C045 C052 C061 C074.
C133 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C143 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C151 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C211 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C221 C011 C025 C031 C045 C052 C062 C071.
C232 C011 C022 C038 C045 C052 C062 C071.
C313 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071;
C321 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C331 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C344 C011 C025 C031 C048 C052 C062 C071.
C354 C011 C025 C031 C0410 C052 C062 C071/

ANEXO II: RESULTADO DEL ANÁLISIS 7_6-10_R9

Resultado del análisis 7_6-10_R9 (participante 7, agrupación 6-10, retardo 9)

GSW: GSEQ para Windows 4.1.0
GSEQ. Analizador Secuencial de Propósito General
Derechos reservados (c) 2002, Roger Bakeman y Vicenç Quera
Georgia State University, USA | Universidad de Barcelona, España
bakeman@gsu.edu | vquera@psi.ub.es
www.gsu.edu/~psyraab/sg.htm | www.ub.es/comporta/sg.htm

27/08/2004 7:19:27

Archivo de instrucciones: C:\...\GSEQ for Windows\Samples\Retardo_9_0.gsq

Instrucciones:

Archivo "C:\Archivos de programa\GSEQ for Windows\Samples\7_sesiones_6_10.mds";
Titulo "Retardo_9";
Acumula + *;

Recodifica C12 = C121 C122 C123 C124;
Recodifica C13 = C131 C132 C133;
Recodifica C14 = C141 C142 C143 C144 C145 C146 C147 C148 C149 C1410;
Recodifica C15 = C151 C152 C153 C154 C155 C156 C157 C158 C159;
Recodifica C21 = C211 C212 C213 C214 C215 C216 C217 C218 C219 C2110 C2111 C2112;
Recodifica C22 = C221 C222 C223;
Recodifica C23 = C231 C232 C233 C234 C235 C236 C237;

<<< GSEQ 4.1.0 >>> Pág 2 27/08/2004 7:19:27
Recodifica C31 = C311 C312 C313;

Recodifica C33 = C331 C332 C333 C334 C335 C336 C337 C338 C339;
Recodifica C34 = C341 C342 C343 C344 C345 C346 C347 C348 C349 C3410 C3411;
Recodifica C35 = C351 C352 C353 C354 C355;
Recodifica C01 = C011 C012 C013 C014 C015 C016 C017 C018;
Recodifica C02 = C021 C022 C023 C024 C025;
Recodifica C03 = C031 C032 C033 C034 C035 C036 C037 C038 C039 C0310;
Recodifica C04 = C041 C042 C043 C044 C045 C046 C047 C048 C049 C0410 C0411 C0412;
Recodifica C05 = C051 C052 C053;
Recodifica C06 = C061 C062 C063;
Recodifica C07 = C071 C072 C073 C074 C075 C076 C077 C078;
Simple freq;
Estadísticos frcn rsaj;
Condicionados C321 C322 C323 C324 C325 C326 C327 C328 C329 C3210 C3211 C3212 C01
C02 C03 C04 C05 C06 C07;
Retardos 9;
Datos C111 C112 C113 C114 C115 C116 C117 C01 C02 C03 C04 C05 C06 C07;

Instrucciones ARCHIVO: 1

ARCHIVO núm. 1

Archivo de datos:

C:\...\GSEQ for Win-

dows\Samples\7_sesiones_6_10.mds

Los datos fueron guardados por el programa:

SDIS

Tipo de archivo de datos:

MDS 3.0

Sensible a mayúsculas/minúsculas al crear MDS:

Sí

Verificación de repeticiones al crear MDS:

No

Verificación de exclusividad al crear MDS:

Sí

Los inicios de sesión eran 0 por defecto en SDS:

No

Sensible a mayúsculas/minúsculas en archivo GSEQ:

Sí

Tipo de datos:

Multieventos (MSD)

Número de códigos en el archivo SDIS original:

144

Códigos:	Códigos duales:	Conjuntos:	Modificaciones:
C111	-	Acceso	Código original
C112	-	Acceso	Código original
C113	-	Acceso	Código original
C114	-	Acceso	Código original
C115	-	Acceso	Código original
C116	-	Acceso	Código original
C117	-	Acceso	Código original
C121	-	Vertical	Código original
C122	-	Vertical	Código original
C123	-	Vertical	Código original
C124	-	Vertical	Código original
C131	-	Ajustem	Código original
C132	-	Ajustem	Código original
C133	-	Ajustem	Código original
C141	-	Ajustsm	Código original
C142	-	Ajustsm	Código original
C143	-	Ajustsm	Código original
C144	-	Ajustsm	Código original
C145	-	Ajustsm	Código original
C146	-	Ajustsm	Código original
C147	-	Ajustsm	Código original
C148	-	Ajustsm	Código original
C149	-	Ajustsm	Código original
C1410	-	Ajustsm	Código original
C151	-	Asim_Ritm	Código original
C152	-	Asim_Ritm	Código original
C153	-	Asim_Ritm	Código original
C154	-	Asim_Ritm	Código original
C155	-	Asim_Ritm	Código original
C156	-	Asim_Ritm	Código original
C157	-	Asim_Ritm	Código original
C158	-	Asim_Ritm	Código original
C159	-	Asim_Ritm	Código original
C211	-	PosAccion	Código original
C212	-	PosAccion	Código original
C213	-	PosAccion	Código original
C214	-	PosAccion	Código original
C215	-	PosAccion	Código original
C216	-	PosAccion	Código original
C217	-	PosAccion	Código original
C218	-	PosAccion	Código original

<<< GSEQ 4.1.0 >>> Pág 4 27/08/2004 7:19:27

C219	-	PosAccion	Código original
C2110	-	PosAccion	Código original
C2111	-	PosAccion	Código original
C2112	-	PosAccion	Código original
C221	-	Suspens	Código original
C222	-	Suspens	Código original
C223	-	Suspens	Código original
C231	-	Tomatie	Código original
C232	-	Tomatie	Código original
C233	-	Tomatie	Código original
C234	-	Tomatie	Código original
C235	-	Tomatie	Código original
C236	-	Tomatie	Código original
C237	-	Tomatie	Código original
C311	-	Remoc	Código original
C312	-	Remoc	Código original
C313	-	Remoc	Código original
C321	-	Rsm	Código original
C322	-	Rsm	Código original
C323	-	Rsm	Código original
C324	-	Rsm	Código original
C325	-	Rsm	Código original
C326	-	Rsm	Código original
C327	-	Rsm	Código original
C328	-	Rsm	Código original
C329	-	Rsm	Código original
C3210	-	Rsm	Código original
C3211	-	Rsm	Código original
C3212	-	Rsm	Código original
C331	-	Rsim_Ritm	Código original
C332	-	Rsim_Ritm	Código original
C333	-	Rsim_Ritm	Código original
C334	-	Rsim_Ritm	Código original
C335	-	Rsim_Ritm	Código original
C336	-	Rsim_Ritm	Código original
C337	-	Rsim_Ritm	Código original
C338	-	Rsim_Ritm	Código original
C339	-	Rsim_Ritm	Código original
C341	-	Salida	Código original
C342	-	Salida	Código original
C343	-	Salida	Código original
C344	-	Salida	Código original
C345	-	Salida	Código original
C346	-	Salida	Código original
C347	-	Salida	Código original
C348	-	Salida	Código original
C349	-	Salida	Código original
C3410	-	Salida	Código original
C3411	-	Salida	Código original
C351	-	Ritm_Res	Código original
C352	-	Ritm_Res	Código original
C353	-	Ritm_Res	Código original
C354	-	Ritm_Res	Código original
C355	-	Ritm_Res	Código original
C011	-	Sujeto	Código original

<<< GSEQ 4.1.0 >>> Pág 5 27/08/2004 7:19:27

C012	-	Sujeto	Código original
C013	-	Sujeto	Código original
C014	-	Sujeto	Código original
C015	-	Sujeto	Código original
C016	-	Sujeto	Código original
C017	-	Sujeto	Código original
C018	-	Sujeto	Código original
C021	-	Ejec	Código original
C022	-	Ejec	Código original
C023	-	Ejec	Código original
C024	-	Ejec	Código original
C025	-	Ejec	Código original
C031	-	Objeto	Código original
C032	-	Objeto	Código original
C033	-	Objeto	Código original
C034	-	Objeto	Código original
C035	-	Objeto	Código original
C036	-	Objeto	Código original
C037	-	Objeto	Código original
C038	-	Objeto	Código original
C039	-	Objeto	Código original
C0310	-	Objeto	Código original
C041	-	Ayuda	Código original
C042	-	Ayuda	Código original
C043	-	Ayuda	Código original
C044	-	Ayuda	Código original
C045	-	Ayuda	Código original
C046	-	Ayuda	Código original
C047	-	Ayuda	Código original
C048	-	Ayuda	Código original
C049	-	Ayuda	Código original
C0410	-	Ayuda	Código original
C0411	-	Ayuda	Código original
C0412	-	Ayuda	Código original
C051	-	Acompa	Código original
C052	-	Acompa	Código original
C053	-	Acompa	Código original
C061	-	Tempo	Código original
C062	-	Tempo	Código original
C063	-	Tempo	Código original
C071	-	Resol	Código original
C072	-	Resol	Código original
C073	-	Resol	Código original
C074	-	Resol	Código original
C075	-	Resol	Código original
C076	-	Resol	Código original
C077	-	Resol	Código original
C078	-	Resol	Código original

Acumulación:

Sesiones	Unidades	Variables
Sí	Sí	No

Modificaciones

<<< GSEQ 4.1.0 >>>

Pág 6

27/08/2004 7:19:27

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C12 C121
C122
C123
C124

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C13 C131
C132
C133

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C14 C141
C142
C143
C144
C145

C146
C147
C148
C149
C1410

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C15 C151
C152
C153
C154
C155
C156
C157
C158
C159

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C21 C211
C212
C213
C214
C215
C216
C217
C218
C219
C2110
C2111
C2112

RECODIFICA:

<<< GSEQ 4.1.0 >>> Pág 7

27/08/2004 7:19:27

Nuevo = Antiguos
C22 C221
C222
C223

RECODIFICA:
Nuevo = Antiguos
C23 C231
C232
C233
C234
C235
C236
C237

RECODIFICA:
Nuevo = Antiguos
C31 C311
C312
C313

RECODIFICA:
Nuevo = Antiguos
C33 C331
C332
C333
C334
C335
C336
C337
C338
C339

RECODIFICA:
Nuevo = Antiguos
C34 C341
C342
C343
C344
C345
C346
C347
C348
C349
C3410
C3411

RECODIFICA:
Nuevo = Antiguos
C35 C351
C352
C353
C354
C355

<<< GSEQ 4.1.0 >>> Pág 8

27/08/2004 7:19:27

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C01 C011
C012
C013
C014
C015
C016
C017
C018

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C02 C021
C022
C023
C024
C025

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C03 C031
C032
C033
C034
C035
C036
C037
C038
C039
C0310

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C04 C041
C042
C043
C044
C045
C046
C047
C048
C049
C0410
C0411
C0412

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C05 C051
C052
C053

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos

<<< GSEQ 4.1.0 >>> Pág 9

27/08/2004 7:19:27

C06 C061
C062
C063

RECODIFICA:

Nuevo = Antiguos
C07 C071
C072
C073
C074
C075
C076
C077
C078

Análisis descriptivo

<<< GSEQ 4.1.0 >>>

Pág 10

27/08/2004 7:19:29

Retardo_9

Título: Retardo_9

SIMPLE:

FREC FREL TASA DURA DREL PROB DMED DMIN DMAX AMED AMIN AMAX IMED IMIN IMAX LMED LMIN LMAX
Sí No No No No No No No No No No No No No No No No

SIMPLE para todos los códigos.

Retardo_9

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 52 sesiones (máximo 18 sesiones por unidad).

Estadísticos SIMPLEs

Códigos	FREC
C111	13
C112	14
C113	0
C114	21
C115	0
C116	0
C117	0
C321	15
C322	1
C323	7
C324	7
C325	4
C326	14
C327	0
C328	0
C329	2
C3210	0
C3211	2
C3212	0
C12	48
C13	49
C14	52
C15	52
C21	52
C22	52
C23	52
C31	52
C33	52
C34	52
C35	52
C01	665
C02	665
C03	665
C04	665
C05	665
C06	665
C07	665

Totales: 5320

Total multieventos: 665

<<< GSEQ 4.1.0 >>>

Pág 12

27/08/2004 7:19:29

Retardo_9

Análisis secuencial

CONDICIONADOS: Lista de códigos

Códigos: C321 C322 C323 C324 C325 C326 C327 C328 C329 C3210 C3211 C3212 C01
C02 C03 C04 C05 C06 C07

DADOS: Lista de códigos

Códigos: C111 C112 C113 C114 C115 C116 C117 C01 C02 C03 C04 C05 C06 C07

<<< GSEQ 4.1.0 >>>

Pág 13

27/08/2004 7:19:29

Retardo_9

Título: Retardo_9

ESTADISTICOS:

FRCN	FESP	RESI	RSAJ	SIGP	PCON	CHI2	G2	RAZON	LNRAZ	QYUL	PHI	PHIC	KAPP	KAPPC	Opción:
Sí	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	PRUEBA

RETARDOS pedidos: 9

<<< GSEQ 4.1.0 >>>

Pág 14

27/08/2004 7:19:29

Retardo_9

Acumulando 5 unidades (máximo 5 unidades por casilla del diseño).

Acumulando 52 sesiones (máximo 18 sesiones por unidad).

Los efectivos son multieventos.

Condicionados: C321... Datos: C111...

Retardo 9. FRCN. Frecuencias observadas

Datos	Condicionados							
	C321	C322	C323	C324	C325	C326	C327	C328
C111	3	1	2	2	1	1	0	0
C112	5	0	1	3	0	5	0	0
C113	0	0	0	0	0	0	0	0
C114	7	0	1	2	2	8	0	0
C115	0	0	0	0	0	0	0	0
C116	0	0	0	0	0	0	0	0
C117	0	0	0	0	0	0	0	0
C01	0	0	0	0	0	0	0	0
C02	0	0	0	0	0	0	0	0
C03	0	0	0	0	0	0	0	0
C04	0	0	0	0	0	0	0	0
C05	0	0	0	0	0	0	0	0
C06	0	0	0	0	0	0	0	0
C07	0	0	0	0	0	0	0	0
Totales	15	1	4	7	3	14	0	0

Retardo_9

Datos	Condicionados							
	C329	C3210	C3211	C3212	C01	C02	C03	C04
C111	2	0	1	0	0	0	0	0
C112	0	0	0	0	0	0	0	0
C113	0	0	0	0	0	0	0	0
C114	0	0	1	0	0	0	0	0
C115	0	0	0	0	0	0	0	0
C116	0	0	0	0	0	0	0	0
C117	0	0	0	0	0	0	0	0
C01	0	0	0	0	149	0	0	0
C02	0	0	0	0	0	0	0	0
C03	0	0	0	0	0	0	0	0
C04	0	0	0	0	0	0	0	0
C05	0	0	0	0	0	0	0	0
C06	0	0	0	0	0	0	0	0
C07	0	0	0	0	0	0	0	0
Totales	2	0	2	0	149	0	0	0

Datos	Condicionados			Totales
	C05	C06	C07	
C111	0	0	0	13
C112	0	0	0	14
C113	0	0	0	0
C114	0	0	0	21
C115	0	0	0	0
C116	0	0	0	0
C117	0	0	0	0
C01	0	0	0	149
C02	0	0	0	0
C03	0	0	0	0
C04	0	0	0	0
C05	0	0	0	0
C06	0	0	0	0
C07	0	0	0	0
Totales	0	0	0	197

FESP se estiman a partir de los márgenes.

<<< GSEQ 4.1.0 >>>

Pág 16

27/08/2004 7:19:29

Retardo_9

Retardo 9. RSAJ. Residuos ajustados

Datos	Condicionados							
	C321	C322	C323	C324	C325	C326	C327	C328
C111	2.18:	3.77:	3.53:	2.38:	1.88:	0.09:	0.00:	0.00:
C112	4.11:	-0.28:	1.41:	3.75:	-0.48:	4.32:	0.00:	0.00:
C113	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C114	4.70:	-0.35:	0.94:	1.56:	3.17:	5.85:	0.00:	0.00:
C115	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C116	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C117	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C01	-7.10:	-1.77:	-3.56:	-4.75:	-3.08:	-6.84:	0.00:	0.00:
C02	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C03	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C04	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C05	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C06	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C07	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:

Datos	Condicionados							
	C329	C3210	C3211	C3212	C01	C02	C03	C04
C111	5.35:	0.00:	2.48:	0.00:	-6.57:	0.00:	0.00:	0.00:
C112	-0.39:	0.00:	-0.39:	0.00:	-6.84:	0.00:	0.00:	0.00:
C113	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C114	-0.49:	0.00:	1.81:	0.00:	-8.54:	0.00:	0.00:	0.00:
C115	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C116	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C117	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C01	-2.50:	0.00:	-2.50:	0.00:	14.04:	0.00:	0.00:	0.00:
C02	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C03	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C04	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C05	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C06	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:
C07	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:	0.00:

<<< GSEQ 4.1.0 >>>

Pág 17

27/08/2004 7:19:29

Retardo_9

Datos	Condicionados		
	C05	C06	C07
C111	0.00:	0.00:	0.00:
C112	0.00:	0.00:	0.00:
C113	0.00:	0.00:	0.00:
C114	0.00:	0.00:	0.00:
C115	0.00:	0.00:	0.00:
C116	0.00:	0.00:	0.00:
C117	0.00:	0.00:	0.00:
C01	0.00:	0.00:	0.00:
C02	0.00:	0.00:	0.00:
C03	0.00:	0.00:	0.00:
C04	0.00:	0.00:	0.00:
C05	0.00:	0.00:	0.00:
C06	0.00:	0.00:	0.00:
C07	0.00:	0.00:	0.00:

* Los dos puntos indican residuos ajustados que no
* cumplen los requisitos de la aproximación normal.

Finalizado el procesamiento del archivo C:\...\GSEQ for Windows\Samples\Retardo_9_0.gsq

* GSEQ ha terminado.

ANEXO III: TABLAS DE PATRONES Y AYUDA

Participante 3

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C112	C121 C122	C131 C133	C142 C143 C146	C151 C153 C155 C156	C211 C213 C215 C216	C221 C222 C223	C231 C232 C233 C234	C313	C321 C323 C324 C326 C3211	C331 C334 C336	C347 C349	C351
		---	---	C044 -C045	C044	C044	C044	-C048	-C0410	---	---	-C0410	
	C114	C121	C133	C142 C143 C145 C148	C151 C153 C155 C156	C213 C215 C216 C217	C221	C231 C232 C234	C313	C321 C322 C325	C331 C333	C344	---
		---	---	C045 -C044	-C044	-C044	-C044	C048	C0410	---	---	C0410	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C123	C133	C141 C142 C146 C149	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C215 C216	C222 C223	C232 C234	C311 C313	C321 C322 C323 C324 C325 C326	C331 C332 C333 C336	C341 C344 C349 C3411	C351
		C048 -C045	-C045	-C042 -C045	-C045 -C048	-C048	-C048	-C048	-C044	---	---	---	-C045 C0410
	C114	C121	C131 C133	C142 C143	C151 C152	C211 C216	C221	C232	C313	C321 C327	C331	C348	C354
		C045 -C048	C045	C042 C045	C045 C048	C048	C048	C048	C044	---	---	---	C045 -C0410
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	
11-15	C111	C123	C133	C146	C151 C154	C216	C223	C232	C313	C326	C331 C334	---	C351
		-C045 C048 C049	C044	C044	---	---	---	---	---	---	---	---	-C045 C0410
	C114	C121	C131 C132 C133	C141 C142 C143 C144	C151 C152 C153 C155 C156 C158	C211 C216	C221 C222 C223	232	C311 C312 C313	C321 C322 C323 C325 C326	C331 C332 C333 C335 C336	C348	C355
		C045 -C048 -C049	-C044	-C044	---	---	---	---	---	---	---	---	C045 -C0410
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	
16-26	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C142 C143 C146 C147	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C211 C215 C216	C221 C222 C223	C232 C233 C235	C313	C321 C322 C323 C324 C326 C327 C329 C3211	C331 C333 C334 C335 C336 C338	C344 C346 C347 C3411	---
		---	-C046	---	C047 -C0411	C047 -C0411	C047 -C0411	-C0410	C045 -C0410	C045 -C0412	---	---	---
	C114	C121	C131 C132 C133	C141 C142 C143 C144 C146	C151 C152 C153 C156	C211 C215 C216	C221	C231 C232 C233	C311 C312 C313	C321 C323 C325 C326	C331 C332	C344 C349	---
		---	C046	---	-C047 C0411	-C047 C0411	-C047 C0411	C0410	-C045 C0410	-C045 C0412	---	---	
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	

27-39	C111	C121 C123	C131 C133	C141 C142 C145 C146 C148	C151 C152 C153 C155 C156 C159	C216 C217	C221 C222 C223	C231 C232 C236 C237	C313	C321 C322 C324 C325 C326	C331 C333 C336	C344 C347 C349	---
		---	-C0410	---	---	---	---	C045 -C0410	---	---	-C045 C0410	-C048	---
	C112	C121 C123	C133	C141 C142 C143 C145 C146 C149	C151 C153 C154 C155 C156	C211 C216 C2112	C221 C223	C231 C232	C313	C321 C323 C324 C3211	C331 C332 C334 C339	C341 C344	---
	C114	C121 C123	C133	C146	C158	C216	C222	C232	C313	C321	C331	C045 C048	-C0410
		---	-C045	---	-C0410	---	---	-C045 C0410	-C045 C0410	C0411	C0411	---	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01
40-47	C111	C121 C123	C132 C133	C142 C146	C153 C154 C156 C157 C158	C216	C222 C223	C232	C313	C321 C326	C331 C334 C337	---	---
	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	C112	C121 C1	C133	C142 C146	C151 C156 C158	C216	C222	C232	C313	C321	C331	C344	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

Participante 5

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
1-5	C111	C121 C122 C123	C131 C132	C141 C143 C145	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C211 C212 C213 C216	C221 C222 C223	C232 C234	C311 C312 C313	C321 C323 C324 C327	C331 C332 C333 C336	C342	---
		---	---	-C049	-C049	---	-C042	---	---	---	---	---	---
	C112	C121 C122 C123	C131 C132	C142 C143	C151 C152	C211 C216	C221 C223	C234	C312 C313	C322 C327	C331	C342	---
		---	---	C049	C049	---	C042	---	---	---	---	---	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
6-10	C111	C121 C123 C124	C131 C132	C141 C143 C144	C151 C152 C153 C154 C155 C156	C213 C216 C217	C221 C222 C223	C232 C234	C311 C313	C321 C322 C327	C331 C336	C341 C347	---
		---	---	---	-C044	---	-C044	-C0410	---	---	---	---	-C046
	C114	C121 C122 C123	C131 C133	C142 C144	C151	C211 C213 C216	C222 C223	C234 C235	C313	C326	C331 C334	C344	C355
		---	---	---	C044	---	C044	C0410	---	---	---	---	C046
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
11-15	C111	C123	C131 C133	C144	C152 C155	C213 C216	C221	C232	C312	C321	C331	---	---
		---	---	---	---	---	---	-C042 C0410	---	---	---	---	---
	C112	C123	C132	C143	C151	C213	C223	C234	C313	C325	C333	---	C355
		-C042	C044	---	---	---	---	---	---	C048 -C0410	C048 -C0410	---	---
	C114	C122	C133	C144	C155	C216	C222	C234	C313	C326	C334	---	---
		C043	C043	C043	C043	---	---	---	---	---	---	-C0410 C0411	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	
16-26	C111	C121 C123	C131	C142 C146	C151	C216	C223	C232	C313	C324 C326	C333	C344	---
		---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	C112	C122 C123	C131 C132	C141 C144	C151 C152	C212 C215	C221	C232 C234	C313	C327 C329	C335 C336	C341	---
		---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	C114	C123	C131	C143	C151	C211	C221	C232	C313	C322	C331	C347	---
		C044	C044	---	C045	C045	C045	C045	C0410	C0411	C0411	---	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	
27-39	C111	C121 C123	C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153	C211 C216 C217 C219 C2110	C221 C223	C232	C313	C321 C322 C327	C331 C333	C346 C348 C3411	C355
		---	C049	C044 -C0410	C042	C042 C047 -C0410	C042 C047 -C0410	C045 -C0410 C0411	---	---	C045 C048 -C0410 -C0411	C048 -C0410	---
	C112	C121 C123	C131 C132 C133	C142 C143 C145 C146	C151 C153 C154 C155 C156 C157 C158	C213 C215 C216 C2111	C221 C222 C223	C232 C234	C313	C321 C323 C324 C325 C326 C327	C331 C333 C337	C341 C344 C345 C349	C351
		---	-C049	-C044 C0410	-C042	-C042	-C042 -C047 C0410	-C042 -C047 -C047	-C045 C0410 -C0411	---	---	-C045 -C048 C0410 C0411	-C048 C0410
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	
40-47	NS												

Participante 10

	Dados	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	
1-5	C111	C122 C123	C131 C132 C133	C141 C142 C146	C151 C152 C153 C155 C156	C215 C216	C221 C223	C231 C232 C234	C311 C313	C321 C323 C327 C3211	C331 C332 C333	C341 C342 C346 C347 C3411	C352	
	C044	C042 -C045 C047 C049	C042 C044 -C045 C047	C042 -C045	C042 C044 -C045	C044 -C045	C044 -C045	C042 -C048	-C045 -C048 C0410 C0412	---	---	---	---	-C045 C0410
	C112	C121 C123	C131 C132 C133	C141 C142 C143 C144 C147	C151 C152 C153 C155 C156	C211 C213 C215 C216	C221 C222 C223	C232 C234 C236	C313	C324 C326 C327 C329 C3211	C331 C333 C334	C342 C3410 C3411	---	
				C0410 C044	C049	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	C114	C121	C131 C132 C133	C142 C143 C144 C145 C146	C151 C152 C153 C159	C211 C213 C215 C217 C219 C2110 C2112	C221	C231 C232	C312 C313	C321 C326 C327 C3212	C331 C332 C333	C344 C348	C355	
		-C042 C045	-C044 C045 -C047	-C042 -C044 C045 C048 C0412	-C042 -C044 C045 C048 C0412	-C044 C045	-C044 C045	-C044 C045 C048	C048 -C0410 C0411 -C0412	---	---	---	---	C045 -C0410
C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	
6-10	C111	C123	C133	C141 C146	C152 C153 C156	C215 C216	C221 C223	C231 C232	C313	C321 C326	C333	C347	---	
	---	-C045 C047 C049	-C045 C047	---	---	---	---	C045	---	---	---	---	---	
	C112	C121 C123	C133	C141 C142 C143 C146	C151 C155	C211 C215 C216	C221 C223	C232	C313	C321 C3211	C331	C347 C3410	---	
	-C045 C046	---	C0410	---	-C047	---	---	---	---	---	---	---	---	
	C114	C121 C122	C133	C143	C151 C152 C153	C211 C213 C215 C219	C221 C223	C231 C232	C313	C321 C324 C326	C331	C341 C348	---	
	---	C045	C045 -C047	---	-C044 C047	---	---	---	---	---	---	---	C045 -C0410	
C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---		
11-15	C111	C123	C133	C141 C146	C152	C215	C221	C232	C313	C321 C324	C333	---	---	
	---	-C045 C047	-C045 C047	C0410	C044	C044	C044	C044	C045	C046	---	C048	C046	
	C112	C121	C133	C142 C143 C145 C146	C151 C152 C155	C211 C216 C2112	C222 C223	C232 C234	C133	C321 C325 C329	C331 C335	C3411	C352	
	---				C048	---	C042	C042	---	C045	-C0410	---	---	
	C114	C121 C122	C133	C143 C145 C146	C151 C152 C153 C154	C211 C216 C217	C222 C223	C232 C234	C133	C321 C326 C3211	C331 C332	C347 C348	---	
	---		-C047	-C0410	-C044 C045	C045	C048	---	-C045 C0410		---	---	---	
C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---		

16-20	C111	C123	C133	C141 C143	C151 C152 C154 C156	C211 C216	C221 C223	C232 C234	C313	C321 C322 C325 C3211	C331 C333	C3410 C3411	C351
	C048	-C045 C047 C0410	---	---	C0412	---	C0410	C0411	C044 -C045	C044 -C0410	C046	---	-C045 C0410
	C112	C121 C122 C123	C133	C141 C142 C146 C149	C151 C152 C153 C154 C155	C211 C215 C216	C221 C222 C223	C232 C234	C313	C321 C325 C326 C327 C3211	C231	C346 C347 C3410	C351
		C049	---	C044 C047	C047 -C0411	C047 -C0411	C047 -C0411	---	---	C045 -C0410	C045	---	-C045 C0410
	C114	C121 C122 C123	C133	C141 C142 C143 C146	C151 C152 C153 C154 C157	C215 C216	C221 C223	C232 C234	C313	C321 C322 C324 C326 C327 C329	C331 C332 C333	C344 C348	C355
	C045	C045 -C048	-C045 -C047 C0410	-C044 -C047 C0410	-C047 C0411	-C044 -C047 C0411	-C044 -C047 C0410 C0411	-C044 C045	-C0411	-C045 C0410	-C045 C0410	---	C045 -C0410
	C116	C123	C133	C146	C151	C215	C222	C231	C313	C321	---	---	---
	-C045 C048	-C045 C048	C048	C048	C048	C048	C048	C0410	C0411	-C045 C0411	---	-C045 C0411	---
C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
21-26	C111	C121	C133	C141 C143 C146 C149	C151 C152 C153 C155 C156 C158	C211 C212 C213 C216	C221 C223	C232 C234	C312 C313	C322 C325 C326 C3211	C331 C333 C336	C341 C344 C348 C3410	C355
	---	---	---	---	---	C047 -C0411	---	---	---	---	C045 -C0411	C048 -C0410	---
	C112	C121 C123	C133	C141 C143 C146	C151 C153 C154 C156 C159	C211 C216 C217	C221 C223	C231	C313	C326	C331 C333	C347 C349	---
	---	---	---	---	---	-C047 C0411	---	---	---	---	-C045 C0411	-C048 C0410	---
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
27-32	C111	C121	C133	C141 C146	C152 C153 C154 C155 C156	C216	C223	C234	C313	C327	C331 C336	C346	---
	---	---	---	---	---	---	---	---	C045	C045	---	---	C045 -C0410
	C112	C121 C123	C133	C141 C146	C151 C152 C155	C216	C223	C233 C234	C311 C312 C313	C321 C322 C326 C3211	C331 C333	C344 C347	---
	---	---	---	---	---	---	---	---	-C045	-C045	---	---	-C045 C0410
	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---

33-39	C111	C121 C123	C133	C141 C143 C146 C148 C149 C1410	C151 C152 C153 C154 C155 C156 C158	C213 C216 C217	C221 C222 C223	C232 C234	C311 C313	C321 C322 C324 C326 C327 C3211	C331 C333 C336	C347 C349 C3410 C3411	C351
	---	---	-C045 C048	-C045 C0410	C0410	---	---	-C045 C0411	---	---	---	---	-C045 C0410
	C112	C121 C122 C123	C133	C141 C143 C146 C148 C149	C151 C152 C153 C154 C157	C211 C216 C217	C221 C222 C223	C234 C237	C313	C325 C326	C331	C341 C344	C352 C01
	---	---	---	---	C047	C047	C047	---	C046	C0411	---	-C045 C0410 C0411	-C045 C048 C0410
	C114	C121 C122 C123	C133	C143 C145 C146 C148 C149	C151 C152 C153 C154 C158	C211 C213 C215 C216 C217 C219	C221 C223	C231 C232 C234 C237	C313	C321 C326 C327	C331 C332	C348	C355
	---	---	C045 -C048	C045 -C0410	C045	C045	C045 -C047 C0410 -C0411	C045 -C0411	C0410	---	---	C045 -C0411	C045 -C0410
C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---
40-47	C111	C121	C133	C141 C146	C151 C152 C153 C154 C158	C216	C222 C223	C232	C313	C321 C322 C326 C3211	C331	C348 C349	C354
	---	---	-C045 C0410	-C045	-C045	-C0410 C0411	---	---	---	---	-C0412	-C045 C0411	---
	C112	C121	C133	C141 C146	C151 C153 C154	C216	C223	C232	C313	C326	C333	C347 C348	---
	---	---	---	---	---	---	-C0410 C0411	C0411	---	---	---	---	---
	C114	C121	C133	C146	C151	C216	C223	C232	C313	C321	---	C345	---
	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	C116	C123	C133	C146	C151	C216	C222	C232	C313	C326	C331	C348	C351
	---	---	C045 -C0410	C045 -C0410	C045 -C0410	C0410 -C0411	---	---	---	C045 -C0410	-C0410 C0412	C045	---
	C117	C123 C124	C133	C146 C148	C151	C216	C221 C223	C232	C313	C326	C333	C341	---
---	---	---	---	---	C045	C045	C0410	---	---	---	C045	---	
C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	C01	---	