



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“MI MUNDO MEDIANTE EL JUEGO. ESTUDIO DE
CASOS DE TRASTORNOS EMOCIONALES EN
LA INFANCIA”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
LUISA SÓLYOMVÁRY SZELENYI

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA

R E V I S O R A :
MTRA. MA. DEL CARMEN MONTENEGRO NUÑEZ



JUNIO DEL 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

A mis hijas,

Sofía Ilona e Ildikó

A mi nieta,

Renata.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: LUISA SÓLYOSZVÁRY
SZÉLÉNYI

FECHA: 14 junio 2004

FIRMA: 

Mi gratitud a todos mis maestros y maestras del S.U.A. de
Psicología, por su dedicación a nuestra formación
profesional.

A la maestra Fayne Esquivel, por ser una valiosa guía en la
elaboración de la presente tesis.

Mi profundo agradecimiento a la Dra. Polcz Alaine, por su desinteresada ayuda en la elaboración del protocolo “mi mundo mediante el juego” autora de Világjáték.

Mi agradecimiento sincero a las psicólogas:

Horváth Szabó Katalin

Szekér Klára

Sabján Ilona

Janochán Mária

Quienes me enriquecieron con su plática profesional, llena de experiencias en el terreno de la psicología infantil.

Muchas, muchas gracias a las psicólogas del Centro Psicopedagógico “Nevelési Tanácsadó” quienes me permitieron la observación directa de los casos aquí presentados.

Dra. Csák Annamária

Szerényi Ágnes

Himmel Irén

Lengyel Valéria.

Gracias a la Dra. Bárdos Katalin, quien me reveló perspectivas nuevas de la psicología infantil.

Maestra Kende B. Hanna, un enorme agradecimiento por todas las experiencias que nos transmitiste en tu curso de Terapia de Juego y a las compañeras “juguetonas”.

Gracias a “legjobb barátnőnek”, József Margitnak, por sus contactos y apoyo, siempre en el momento necesitado.

A todas aquellas personas que me apoyaron en forma directa e indirecta en la realización de este trabajo: Maria Elena y Ana.
Y a todos los demás muchas, muchas gracias.

INDICE

Prólogo	4
Introducción	6
1. Justificación de la metodología aplicada.	13
1.1 Investigación cualitativa, fundamentos epistemológicos.	13
1.2 Principios generales de la epistemología cualitativa.	16
2. Desarrollo emocional.	23
2.1 Conceptos.	24
2.2 Algunos aspectos neurofisiológicos.	25
2.3 Naturaleza de las emociones.	27
2.4 Desarrollo cognitivo y despliegue de las emociones.	27
2.5 Diferencias en la evolución de las emociones.	29
2.6 Desarrollo emocional y adaptación individual.	30
2.7 Apego o regulación diádica de la emoción.	31
2.8 Seguimiento del yo.	33
2.9 Crecimiento de autorregulación.	34
3. El Juego.	36
3.1 Breve historia.	36
3.2 Teorías sobre el juego.	39
3.3 Características del juego.	45
3.4 Tipos de juego.	47
3.5 Funciones del juego.	49
4. Diagnóstico y evaluación de los trastornos emocionales por el juego.	52
4.1 Método.	52

4.2 Antecedentes históricos de la prueba.	53
4.3 Mi mundo mediante el juego.	55
4.3.1 Interpretación breve de los apartados I al VII.	55
4.4 Protocolo del psicodiagnóstico dinámico.	64
4.5 Presentación de los casos observados	73
4.6 Informe de los casos.	74
4.6.1 Entrevista con la madre de Cs. Kriszti y su primer juego.	74
4.6.2 Entrevista con la madre de P. Marci y su primer juego.	90
4.6.3 Entrevista con la madre de K. Sanyika y su primer juego.	103
4.7 Evaluación clínica del trastorno emocional.	118
Discusión y conclusiones.	128
Limitaciones y sugerencias.	132
Bibliografía consultada.	134

Prólogo

Este trabajo de investigación en realidad se inició hace mucho tiempo, recogiendo la experiencia de ocho años con niños preescolares, observando su juego diario; posteriormente - y de esta misma fuente empírica -, nació la idea fundamental de comprobar, que el juego libre es un elemento poderoso y capaz de revelar trastornos emocionales en infantes, dicho en otra forma, el juego puede ser utilizado como instrumento de diagnóstico en casos de trastornos emocionales de la infancia. Y para obtener los casos prácticos, se decidió utilizar la estancia sabática en Hungría, conociendo que la psicología infantil allá, tiene un largo y reconocido pasado.

No se contó con relaciones de antemano, ni llegando allá fue fácil contactarse con personas del medio; ciertamente esto entorpecía al principio el trabajo de investigación. Pero una vez logrado el primer contacto se fueron dando paso a paso las relaciones, una persona recomendando la otra etc., hasta que se llegó a conseguir información sobre la idea inicial de esta investigación. Precisamente por este medio se descubrió, que existe "una herramienta" y es usado diariamente como instrumento de diagnóstico, la "construcción del mundo mediante el juego", es decir objetos en miniatura, agrupados en diferentes categorías y expuestos en un mueble especial para estos fines, en todos los Centros Psicopedagógicos, donde se realiza la terapia de infantes y adolescente necesitados.

Luego faltaba que se conociera su uso en la práctica, que implicaba relacionarse con personal del Centro y obtener su permiso para dicha práctica. Llegando a este punto se encontró con la sorpresa, que si bien este instrumento lo usaban regularmente, no existía un formato de registro, ya que cada quien apuntaba a su manera los juegos observados, conociendo el mecanismo del mismo. Se puede decir que el registro de cada sesión se realizaba en forma personal, utilizando la observación directa, sin ningún formato preconcebido.

De allí nació la idea de elaborar un "protocolo", donde se puede registrar los datos en forma organizada que a su vez facilite luego su interpretación. Se encontró un libro con la descripción de este "instrumento" que hace poco preparó su autora, la misma persona que introdujo y estandarizó esta prueba en Hungría desde hace décadas, prueba que tuvo su origen en Suecia,

conocida allá como Prueba Erica. Se hizo contacto con la Doctora en Psicología Polcz Elaine y se solicitó su apoyo para la realización de esta tarea, le gusto la idea, accedió a ello y supervisó al trabajo, dando sugerencias muy valiosas, con ella se compartió, el primer borrador. Así nació el protocolo de este instrumento que luego se aplicó en los casos aquí expuestos, traduciéndolos posteriormente al español.

Ciertamente, en cada caso, se conocieron los datos de la entrevista previa hecha con los padres de los infantes, así como -en ocasiones-, se aplicaron otras pruebas proyectivas, a los infantes como es el dibujo (ciertamente muy usual por allá), pero este último no se trató en este trabajo para no influir en el producto obtenido mediante el juego.

En todos los casos los infantes presentaron juegos con alto valor simbólico o con elementos simbólicos, que se interpretaron con el método de la psicología clínica. "En el método clínico se procede a un estudio detallado y profundo, basado en la observación directa y en la anamnesis con un enfoque global y unitario. El método clínico tiene siempre objetivos prácticos y se caracteriza, además, por un contacto directo y personal del investigador con la persona estudiada, contacto que se puede extender a los miembros principales de su medio" (Bleger, 1973 p.75).

Este "instrumento" basado en la "construcción del mundo " de cada infante mediante el juego, resulta agradable, divertido, no representa una tarea ni tensiones, por lo mismo los pequeños acceden fácilmente a ello. De la misma manera se puede decir, que en ningún momento este juego puede dañar al infante, ya que se desarrolla en un ambiente de empatía, y como jugar es una actividad natural para los niños, se expresan libremente a través de ello. Además su aplicación no requiere mucha práctica, pero sí, un sentido agudo de observación y posteriormente conocimiento clínico en la fase de interpretación. La interpretación, evaluación o diagnóstico serían la parte medular del presente trabajo de investigación.

Introducción

Los primeros años de vida de cualquier ser humano son trascendentales para el desarrollo posterior, ya que durante la infancia, se conforman la mayoría de las estructuras musculares, se constituye el psiquismo y se elabora la personalidad del individuo

(Entiéndase por infancia: "...el periodo que se extiende desde el nacimiento hasta la pubertad" - tomado del Diccionario de Psicología, Alberto L. Merani.

Dicha personalidad está conformada por una serie de factores de tipo hereditario así como por elementos adquiridos. Esta empieza a formarse antes de nacer y termina con la muerte, creando un proceso continuo de desarrollo en el que cada etapa tiene la misma importancia ya que encuentra su antecedente en las etapas anteriores y su solución final en las ulteriores.

Cada infante pasa a la etapa o fase siguiente, tan pronto esté preparado biológica, psicológica y socialmente. En el transcurso de este desarrollo, el infante busca su propia identidad y trata de responder a la pregunta ¿quién soy? (Mérei, 1993).

La infancia tiene una enorme importancia en la vida de los seres humanos, no solo por el tipo de educación y aprendizaje que se pueden recibir sino por su desarrollo emocional, que es de un valor inestimable. Los infantes que tienen su primer aprendizaje en la familia y desarrollan las habilidades necesarias para relacionarse, para seguir instrucciones verbales, comprender, tendrán como consecuencia, mayores posibilidades de éxito en la escuela y, posteriormente, en el resto de su vida. También en la infancia se aprende a controlar los sentimientos como placer-desagrado, llanto-. Risa, como recurso social para la comunicación con otras personas debido al progreso intelectual, a la capacidad de enjuiciamiento de acontecimientos así como de sus propias experiencias.

Se puede observar que el infante evoluciona de una experiencia incontrolada de sentimientos hacia una expresión y dominio de ella, hasta llegar el momento en que pueda dar inicio a su propia toma de decisiones. El desarrollo de las emociones se puede describir como un comportamiento que abarca toda la vida del pequeño, como un elemento fundamental que repercute en las cualidades y características del ser humano. En consecuencia, en la medida en

que los niños reciban desde el comienzo de su vida, cantidad y calidad afectiva podrán generar emociones placenteras, especialmente de alegría, confianza, amor, etc., y se podrán desarrollar como niños sanos y felices. En el caso contrario, cuando sufren privación emocional y experimentación de emociones o eventos desagradables, se obstaculizará o detendrá el desarrollo psíquico, resultando niños enfermos e infelices (Méreï, 1993).

Los padres en ocasiones -en nombre del amor- sobreprotegen a sus hijos, fomentan la dependencia de ellos, dando posteriormente como consecuencia la incapacidad de los niños a ser ellos mismos. En cambio, la poca atención que se presta a un niño o la "evolución defectuosa", causara fácilmente otro tipo de trastornos que pueden incidir en la personalidad del mismo. En caso de ayuda oportuna, puede convertir el problema en algo menos serio de lo que sería si se ignorara esto, durante estos primeros años formativos. La ayuda oportuna o terapia para un niño con problemas emocionales o de conducta, se realiza a través del juego -preferentemente-, ya que éste "constituye para el niño un medio natural de auto expresión y le brinda la posibilidad de ejercitar sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad y confusión "(Axline, 1975, p. 24)".

En el juego el niño siente la libertad y la posibilidad de alcanzar relajación emocional al poder pensar por sí mismo y tomar decisiones logrando así una madurez psicológica. A través del juego el niño puede decir todo lo que se le venga en gana y seguir siendo respetado. Con los juguetes él puede jugar como quiera; puede amar, odiar, ser indiferente; puede ser rápido o lento, no se le limitara ni se le juzgará (Axline, 1975).

El juego representa una función vital para el niño, también le sirve como lenguaje simbólico a través del cual experimenta todo lo que aun no puede expresar en lenguaje. Por ello, la terapia de juego se utiliza con niños que presentan dificultades y/o problemas emocionales. El medio terapéutico del juego hace sentir los cambios hacia la mejora, ya que el proceso psicoterapéutico brinda la posibilidad de facilitar la expresión de los sentimientos.

En un principio, el juego fue ocasionalmente utilizado -ej. Freud-, después ya se trataba por medio del juego a niños perturbados con la finalidad de observarlos y comprenderlos como -

Hug Hellmuth-, cuyo tratamiento consistió en intentar influir directamente sobre la conducta del niño a través de su juego. En cambio Melanie Klein utilizó el juego espontáneo como terapia, suponiendo que el juego libre expresaba el símbolo de los deseos, temores, placeres, conflictos y preocupaciones inconscientes, de los cuales el terapeuta se encargaba de hacer consciente al niño (en Miller, 1972).

Estas y otras aproximaciones iniciaron el tratamiento de niños perturbados con las técnicas que se conocen como "terapia por el juego". Se han desarrollado muchas variaciones de esta terapia, unas más apegadas a las técnicas originales que otras, en unas el terapeuta asume un papel activo, en otras pasivo, según como se conciba la función del juego en el mismo tratamiento. Sin embargo, la mayoría de los terapeutas han utilizado el juego de una manera ecléctica sin seguir una línea demasiado estricta, sino recogiendo ideas, técnicas o sugerencias propias en cada caso particular (en Miller, 1972).

En la terapia de juego se puede observar el contenido manifiesto que el niño no expresa a través del lenguaje sino en las secuencias del juego, ya que estas siguen un proceso que está influido por mecanismos inconscientes. El juego puede ser ordenado, caótico, obsesivo, hasta maniaco; las consecuencias serán indicativas en un sentido u otro, manifestando libremente sus fantasías o su forma inhibida. La forma en que los objetos -juguetes- son utilizados, muestran como se las arregla el niño frente a su agresión o destructividad, así como los intentos de reparación o de fracaso; el juego donde el niño representa diferentes roles con personalidades buenas o malas o simplemente uno de ellos, expresa con claridad sus conflictos internos así como el impacto de la realidad y el modo de vivenciarlo (en Rivera, 1989).

En la sesión de juego el niño no ignora la presencia de un adulto -terapeuta-, por lo tanto según su conducta, se puede apreciar y deducir la capacidad de contacto, la posibilidad de expresión de los sentimientos y la disposición y el deseo de recibir ayuda. De la misma manera se puede observar el trato recibido y dado en relación con las personas externas -padre, madre, abuelos, maestros, etc.-, así como las identificaciones del niño con ellos (en Rivera, 1989).

De acuerdo con la edad cronológica del niño, se observa su sentido de la realidad, que es un aspecto de suma importancia para configurar su personalidad actual. A través del juego se evidencian el nivel intelectual, la habilidad motriz, el lenguaje y la capacidad de expresión que igualmente son indicadores del proceso evolutivo del niño. En forma resumida se puede decir que el juego no sólo da una aproximación de las características sobresalientes del niño, de sus conflictos y de sus capacidades, sino también de sus posibles futuras dificultades en el caso de que la terapia siga al diagnóstico. Eso se puede completar con dibujos u otras pruebas más, para poder reafirmar el diagnóstico.

Por todo lo antes mencionado se concluye que el juego es el medio idóneo para usarse en el diagnóstico de niños con problemas pero también, es válida la pregunta ¿es posible juzgar la adaptación social y emocional de un niño por su forma de jugar?, y se afirma que sí es posible. Por lo mismo el diagnóstico, no presenta ningún problema, pero se debe mencionar que cada tipo de inadaptación tiene una forma muy personal de manifestarse según cada niño. Hay muchos niños perturbados cuya conducta tanto en el juego como en el "trabajo" es tan extraña que no ofrece la menor duda de su clasificación. Sin embargo, aun los casos más típicos pueden presentar peculiaridades propias en el juego. La apatía, las perseveraciones, las relaciones obsesivas con ciertos objetos se pueden resumir como conductas típicas de ciertos padecimientos, pero no es extraño encontrar niños cuya forma de juego se asemeja a los niños "normales" y su juego no refleja la conducta que se espera. Según Murphy lo que difiere en el juego de los niños normales no es el contenido sino su estructura, estilo y cohesión. De la misma forma, la intensidad y no la frecuencia de los juegos aparentemente espeluznantes, distingue a los niños perturbados de los mejor adaptados (en Millar, 1972).

La principal ventaja del juego para diagnóstico y futura terapia, consiste en que puede utilizarse para determinar las reacciones de un niño ante situaciones concretas en un ambiente que le es familiar y agradable, reacciones que serían menos fáciles de reproducir por otros métodos precisamente, en esta ventaja del juego, se basa la prueba "mi mundo mediante el juego" que se aplica como diagnóstico psicodinámico a infantes desde los tres años en adelante que manifiestan diferentes trastornos.

Se verá en la práctica a través de los tres casos, que mediante la construcción del mundo, cada infante refleja –y desde la primera vez–, sus deseos, conflictos con su familia, medio o el tipo de trato con los adultos que lo rodean, en forma indiscutible.

Por éstas y muchas otras razones más, esta investigación trató demostrar la importancia del juego en el diagnóstico psicodinámico; y como consecuencia de ello, la metodología usada en este trabajo se apoyó en criterios cualitativos. En el primer capítulo del trabajo se dará una breve descripción y justificación epistemológica de la investigación cualitativa en la psicología clínica, se verán el origen de sus formas, las diferentes fuentes científicas que justifican su existencia y los aspectos prácticos mediante los cuales se lleva a cabo el análisis de los casos presentados.

La psicología cualitativa se fundamenta en el reconocimiento de la subjetividad humana, que no se puede ser estudiada en forma predeterminada, mediante hipótesis, cuestionarios, variables etc. –a priori–, u otros métodos cuantitativos. Sus instrumentos principales son la interpretación como proceso, en la obtención de diferentes indicadores para su posterior análisis. La estructura dialógica, la relación empática entre investigador e investigado, recalcará el concepto de individualidad de la persona estudiada y por lo tanto no se requerirá a examinar grandes cantidades de personas para la comprobación del criterio cualitativo. Su flexibilidad, el valor prestado a la información, la calidad del vínculo desarrollado durante la exploración de la persona así como la inclusión de teorías es central, más no apriorístico en este tipo de metodología, que se trató de llevar a cabo.

Como el tema principal de este trabajo es reconocer los trastornos emocionales de los infantes en el siguiente capítulo se exponen algunos aspectos del desarrollo emocional. Se define el concepto de la emoción, luego se explican algunos aspectos neurofisiológicos relacionados con ella, luego su naturaleza y provecho de ella.

Para poder reconocer y diagnosticar un trastorno emocional es necesario conocer su evolución ligado inseparablemente al desarrollo de la cognición, que serán características básicas de la personalidad. De la misma manera, se puede reconocer las diferencias individuales en el transcurso de la evolución emocional y adaptación de los infantes que llevará directamente de la formación normal hacia el origen de los trastornos durante la infancia. El conocimiento

del apego –estudiado más a fondo por Bowlby-, y el surgimiento del yo en su forma natural y patológica, servirán de base al reconocimiento de los diferentes trastornos iniciados desde la infancia.

El juego que es el tema principal del siguiente capítulo, servirá junto con el desarrollo de las emociones como marco teórico de esta investigación, donde se trata de la aplicación del juego para el reconocimiento de anomalías en la vida emocional del niño.

Un breve recorrido histórico permite la afirmación de la universalidad del juego, para luego conocer el desarrollo de las ideas de algunos de los más importantes teóricos sobre el mismo. En las características principales del juego se introdujo la idea de su relación con la psicología infantil como una manifestación directa de la conducta afectiva, cognitiva natural y patológica, expresión de deseos, fantasías, simbolismos y conflictos, si existen. Según los teóricos, existen diferentes tipos de juegos que además caracterizan a un determinado estado de evolución cognitiva del infante. Finalmente en las funciones de juego se recalcará su importancia en la vida cotidiana del infante así como para un buen diagnóstico y terapia en caso de diferentes trastornos.

En el capítulo cuatro se presenta directamente la prueba psicodiagnóstico dinámico que se utilizó para la selección de los trastornos emocionales en los infantes explorados; En un principio se conoce el antecedente histórico de esta prueba, que se inició alrededor del año 1930 en Suecia, luego se divulgó en diferentes países de Europa pasando por su estandarización bajo diferentes conceptos. Se trata de su presentación y estandarización en Hungría, mediante la interpretación de los apartados de I al VII que se elaboró personalmente bajo la supervisión de su autora, la Dra. Polcz Alaine. Inmediatamente se presentan los datos personales de los tres casos explorados, luego el informe detallado de cada uno de ellos, seguido por su diagnóstico tentativo.

La última parte contiene la conclusión en forma de discusión, ya que no se trata de resultados definitivos a lo que se llegó a lo largo de esta investigación, más bien la elaboración de un conjunto de hechos observados directamente, que aportan evidencias para las teorías planteadas

y sirven de base para futuras investigaciones o para el seguimiento y profundización de los mismos.

En la bibliografía consultada se encontrará literatura apegada a los temas de este trabajo, en diferentes idiomas, pero cuidando el aspecto actual del tema, no presentando trabajos muy antiguos, excepto a algunos clásicos reconocidos y siempre vigentes.

1. Justificación de la metodología aplicada.

1.1 Investigación cualitativa, fundamentos epistemológicos.

Es frecuente, que la investigación cualitativa tenga una orientación empírica, apoyada epistemológicamente en el positivismo. Desde el principio del siglo XX, la investigación cualitativa se sistematizó con los trabajos de campo de Malinowski Bateson, Mead, Benedict y otros, quienes consideraban el estudio de las culturas humanas, como una investigación participativa en la que el investigador forma parte del campo de la observación. Este se apoya en el método de la observación participante y en los datos obtenidos en un momento empírico, y evidencia el valor de la expresión espontánea del otro, ante una situación poco estructurada es decir, las construcciones del sujeto frente a situaciones poco estructuradas producen una información cualitativamente diferente a la producida por la respuesta a preguntas cerradas, cuyo sentido está influido por la idiosincrasia del investigador que lo construye. Este concepto predominó también en los “instrumentos objetivos” de la psicología (González, 2000).

Existe una crisis de la legitimación y formas de validez del conocimiento producido, en términos de validez, confiabilidad y generalización entre otros. Por lo mismo, algunos autores consideran el surgimiento de lo cualitativo esencialmente como el nacimiento de una nueva epistemología –Ibáñez, Stake y otros-. Esto a su vez requiere la construcción de representaciones teóricas, que permitan al investigador acceder a nuevas “zonas de sentido” sobre lo estudiado, imposibles de ser construidos a través de las vías tradicionales, esto supone otorgar un lugar diferente a lo empírico en la comprensión de la ciencia (González, 2000).

El desarrollo del conductismo llevó a una visión naturalista a la psicología, que se manifiesta hoy de múltiples formas en la construcción del pensamiento psicológico. El conductismo se desarrolló fiel a la imagen de ciencia característica del positivismo de Comte. El desarrollo del positivismo lógico estimuló la construcción de instrumentos lógicos, que permitieran actuar con fenómenos no observables, para ello incorporó el concepto de operacionalización, como para

hacer “tangible” lo no observable en términos de las operaciones lógicas productores de conocimiento, esto llevó a la obtención de conocimientos por medio de la deducción. Este tópico se convirtió en una vía para probar las predicciones que resultaban de la deducción. En este programa, la operacionalización se convirtió en el eslabón que relacionaba la observación con la teoría. El modelo hipotético deductivo basado en la operacionalización de variables, constituye la base de modelos ideales de objetividad y científicidad, dentro de la ciencia psicológica (en González, 2000).

Entre tanto, apareció una corriente europea paradigmática e influyente: el psicoanálisis. Esto se tradujo en diferente forma de hacer la psicología, la psicología humanista que intentó definir su espacio. A partir de ello, ejercer la psicología científica es practicar el psicoanálisis, aún cuando no todos comparten esta idea. Freud expresa una visión organista, fisicalista y objetiva y su interés por los procesos psicológicos adopta también un enfoque naturalista. Freud no llegó hasta el carácter subjetivo de lo psíquico en el hombre, ya que la subjetividad –por definición-, es la expresión de la cultura que aparece en ella y a su vez, es parte fundamental de ella. La psique existe en una extensión subjetiva sólo dentro de la vida cultural, que aparece constituido en el nivel psicológico por estructuras de sentido y significación. Freud elaboró una metodología interpretativa para la construcción de los conocimientos, esta metodología se realiza mediante la relación personal del psicoterapeuta con el paciente, donde el psicoanalista debe actuar como escucha e interprete. Con ello, Freud logró plantear una metodología, cuya epistemología implícita es diferente a la que sustenta el positivismo metodológico, desarrollado por la corriente estadounidense. El momento empírico de la obra freudiana, lo representa el análisis de los casos individuales, los cuales estudió en la relación terapéutica (en González, 2000).

A su vez, los humanistas –un grupo heterogéneo-, nunca compartieron una teoría común, sino principios comunes, sobre los cuales se construyeron diferentes teorías. El reconocimiento de la actividad diferenciada del individuo, irreductibles a patrones universales, que explicaron una gran variedad de comportamientos, condujo a algunos autores como Rogers, Maslow y Allport a realizar investigaciones específicas, orientadas a la metodología del conocimiento y en ellos cuestionan la orientación positivista dominante en la exploración psicológica; ciertamente, en su postura, se reconoce la influencia de la fenomenología, encontrando el valor del contexto y de las

relaciones con el sujeto para el desarrollo de la investigación. Así como los humanistas abrieron camino hacia una epistemología diferente en la construcción del conocimiento Psicológico (González, 2000).

La Gestalt, a su vez aportó importantes logros metodológicos, como es el tipo de observación como tema central de la investigación, y su relación con el medio; los seguidores de esta corriente sostienen, que cualquiera de las relaciones desarrolladas en el curso de una exploración entre la persona y el medio, que ocurra durante el estudio, debe ser tomada en cuenta en términos de sus efectos sobre el tema principal. Esto da una nueva importancia al fenómeno estudiado y desde este punto de vista, el problema a investigar es inseparable de los procesos que aparecen en el transcurso de la investigación. Dembo –un investigador de esta corriente-, enfatiza la necesidad de observación experimental, que implique las emociones. Por eso, la influencia de la fenomenología planteado en el Gestalt está orientado hacia la validación del carácter subjetivo de los procesos psíquicos (González, 2000).

Para la psicología soviética, -y Vygotski su representante más conocido-, lo social comprendido como proceso cultural, es lo esencial en la construcción de la psique, dando con ellos los primeros pasos en la superación de la dicotomía entre lo externo e interno, entre lo social y lo individual, tópicos esenciales para el desarrollo del concepto de la subjetividad (González, 2000).

La definición de lo cualitativo en la investigación psicológica, se aclara por los procesos implicados en la construcción del conocimiento, o por la forma como se crea los conocimientos. Esta concepción, permite salir de la idea estrecha de la “objetividad”. Sosteniendo que la ciencia **no es sólo racionalidad, sino también subjetividad**, en todo lo que éste término implica; es **emoción, individualización, contradicción**, es expresión íntegra de la vida humana, **que se traduce a través de sujetos individuales**, en los que su experiencia se concreta en la forma individual de su producción. Sin esta implicación subjetiva del sujeto investigado, la información producida durante su estudio, pierde significación y por lo tanto, objetividad. “...La epistemología cualitativa es un intento en la búsqueda de formas diferentes de creación de conocimiento en psicología, que permitan la creación teórica acerca de la realidad

plurideterminada, diferenciada, irregular, interactiva e histórica, que representa la subjetividad humana...” (González, 2000, p.19).

1.2 Principios generales de la epistemología cualitativa.

Uno de los principios es, que el conocimiento no es la suma de hechos definidos por verificaciones inmediatas del momento empírico, porque el carácter interpretativo es iniciado por la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado. En ello, la interpretación es un proceso, en que se integra, reconstituye y presenta el investigador diversos indicadores obtenidos en el transcurso de la investigación, que no tiene sentido si está tomado en forma aislada, sólo como evidencias empíricas. Aquí, la interpretación es un proceso que se realiza a través de la singularidad y complejidad del sujeto estudiado y la teoría le sirve como instrumento al servicio del investigador en que se apoya al proceso interpretativo, más no es un constructo a priori (González, 2000).

Otro principio – atributo, de la epistemología cualitativa resalta las importancias de las relaciones entre el investigador- investigado, que es una condición para el desarrollo de las exploraciones en ciencias sociales, ya que la interpretación es una dimensión esencial en la producción de conocimiento de los fenómenos humanos. Existe un gran interés por el contexto y las relaciones entre los sujetos que intervienen en la investigación, y que funcionan como momentos esenciales para la cualidad del conocimiento producido. El concepto de la individualidad es una pauta esencial en la producción de la información, cuando se trabaja con el sujeto tomando como singularidad, se le identifica como forma única y diferenciada de creación subjetiva, utilizando la singularidad como un momento cambiante. El conocimiento científico desde el punto de vista cualitativo no es válido, por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la calidad de su expresión, donde **el número de personas investigadas reposponen a un criterio cualitativo**. Esta idea apoya el estudio de los casos seleccionados al azar, que son la base para desarrollar técnicas terapéuticas específicas como hipótesis acerca de la naturaleza de los trastornos clínicos – vistos posteriormente en este trabajo- y con ello se puede sostener la idea, que la sola persuasión de un estudio de caso puede conferir valor heurístico.

La subjetividad –otro de los principios- como objeto de búsqueda Psicológica define dos momentos importantes en la construcción de la subjetividad, lo individual y lo social, ambos influyen de forma recíproca. Las características de la subjetividad son la flexibilidad, la versatilidad y complejidad, que permiten a su vez, que el hombre crea procesos culturales permanentemente tanto en lo individual como en lo social; ésta a su vez conduce a un concepto diferente de lo psíquico y es para impedir su cosificación en categorías rígidas e inalterables o en contenido objetivos susceptibles de medición, manipulación y control; el sistema se constituye más como un todo (González, 2000).

Lo cualitativo se puede definir como oculto a la evidencia y el tratamiento cualitativo para el estudio de la subjetividad se orienta hacia la aclaración del conocimiento y de sus complejos procesos, que no tienen como objetivo la predicción, la descripción y el control, “... estos tres tópicos que han estado en la base de la filosofía determinante en la investigación psicológica... El estudio de los determinantes cualitativos en la psicología se define por la búsqueda y explicación de procesos que no son accesibles a la experiencia, las cuales existen en interrelaciones complejas y dinámicas que, para ser comprendidas, exigen el estudio integral de los mismos y no su fragmentación en variables...” (González, 2000; p. 32).

Por lo tanto, la investigación cualitativa se apoya en procesos diferentes de construcción, que están orientadas hacia el análisis de un objeto distinto de la investigación cuantitativa tradicional en psicología. Su historia y su contexto caracterizan el desarrollo de la persona y con ello marcan su particularidad, la cual a su vez, es la expresión misma de la riqueza y plasticidad del fenómeno subjetivo. Así “... la definición cualitativa de la investigación, el diagnóstico y las prácticas psicológicas es una opción epistemológica, teórica e ideológica frente a las prácticas cuantitativas dominantes en psicología...” (González, 2000; p.33).

En este marco epistemológico –antes mencionado-, el valor de la información se define más que nada, por lo que significa para el conjunto de informaciones dentro de la investigación. La revelación aparecida en momentos informales de la exploración, es tan legítima, como aquella que procede de los instrumentos aplicados. En este proceso, el investigador se convierte en sujeto intelectual activo, ya que no sólo participa en las relaciones, sino produce ideas en la

medida en que surgen elementos nuevos en el escenario de la exploración, a los cuales los verifica con los sujetos estudiados en un proceso que a su vez, lo conduce a nuevos niveles de producción teórica que acompaña en todo momento al proceso empírico. El investigador y sus relaciones con la persona investigada, son los principales protagonistas de la exploración, donde el investigado adquiere un papel esencial, ya que no representa una entidad objetiva, homogenizada, sino es reconocido en su rol individual como responsable de la calidad de su expresión, que a su vez está en todo momento relacionada con la calidad de su vínculo con el investigador; son procesos interactivos –constructivos, que se construyen dinámicamente en el curso de la investigación- (González, 2000). Se verá la relación empática, que se desarrolla durante la construcción de “su mundo”, entre el infante y su terapeuta en los casos presentados.

Una de las características epistemológicas de la exploración cualitativa es precisamente su naturaleza teórica, que no excluye lo empírico, sino resalta en todo momento el lugar de la teoría como figura central. La teoría es una condición principal para dar sentido a fenómenos inaccesibles de forma directa al investigador, pero para evitar el tipo de teoría apriorística, especulativa Glaser y Strauss (1987) definieron la “teoría fundamental”, que es aquella que se debía desarrollar simultáneamente con la recolección de los datos y le atribuían gran importancia a su verificación, como un rasgo distintivo del empirismo. A su vez, opinan que “... nuestro enfoque de análisis cualitativo de los datos es llamado teoría fundamental por su énfasis en la generación de teoría a partir de los datos sobre los cuales ésta se fundamenta...” (en González, 2000; p. 42). Según esto, la acción del investigador en el manejo de los datos se ubica en la fase de la interpretación de los resultados y la relación entre la teoría y el investigador se manifiesta en el desarrollo de sus ideas dentro del marco de una teoría concreta, conservando siempre un margen abierto para las discrepancias y contradicciones entre sus pensamientos y la teoría, que a su vez se convierten en fuente de desarrollo para ambos. A toda idea se le exigen los datos que la sustentan, lo que sustituye el valor de la idea por el valor del dato; la teoría es una realidad en sí misma, que ha sido desarrollado por el pensamiento humano y que a su vez, es su herramienta, para ser interrogado y así conducido hacia ideas nuevas. El investigador produce las ideas sobre las que desarrolla la teoría, en este sentido la exploración representa un proceso de tensión intelectual permanente, estos pensamientos aparecen en cualquier momento de su vida, no sólo cuando está en el campo de la investigación (González, 2000).

La relación entre lo empírico y lo teórico es implícito, indirecta, mediata y a veces contradictoria. La significación de lo empírico en el nivel teórico es resultado de un largo análisis de las ideas y hechos provenientes de lo empírico, es decir, es el resultado del proceso de construcción teórica. Muchos autores cualitativos como Taylor y Bogdan, Glaser, Staruss y Quinn Patton, identifican la producción del conocimiento con lo empírico y definen a través de ello un paradigma cualitativo expresando así: "...los métodos cualitativos están orientados hacia la exploración, el descubrimiento y la lógica inductiva. Una aproximación evaluativo es inductiva porque el investigador intenta dar sentido a la situación sin imponer expectativas preexistentes sobre el fenómeno estudiado..., los investigadores cualitativos intentan entender las múltiples interrelaciones entre las dimensiones que emergen de los datos sin hacer ninguna afirmación a priori o hipótesis específicas sobre las relaciones lineales o correccionales entre variables operadas estrechamente definidos..." (González, 2000, p. 45). Por ello, que la exploración cualitativa difiere de la cuantitativa, ya que está orientada hacia la creación del pensamiento más no cadena de datos, los cuales se buscan significados de forma despersonalizada en la estadística. Por lo tanto, uno de los aspectos más importantes que caracteriza a la confección de los conocimientos a través de la investigación cualitativa es la atención del carácter individual de los estudiado, que se expresa en la validez, que se atribuye al estudio de casos. La investigación cualitativa presupone el estudio de caso no como forma de obtención de datos complementarios, sino como un momento esencial en la producción de conocimiento lo que se verá posteriormente en esta investigación.

La definición del problema –en la investigación cualitativa- está considerada como un momento de reflexión, que a su vez permite al investigador identificar lo que en lo sucesivo va a indagar, y que a su vez puede aparecer en un primer momento de forma imprecisa y poco estructurada. Pero no existe la necesidad de ser definido perfectamente desde un momento inicial, ya que él solo representa un primer momento en la idea de lo que se va a investigar, porque la exploración cualitativa es un proceso permanente de producción de conocimientos, donde cada resultado está inmerso en un infinito de relaciones y procesos que le afectan y debido a ello, permite conocer nuevas zonas de sentido (González, 2000).

De la misma forma, la revisión bibliográfica, tampoco es un momento formal sino de contenido, que representa un aspecto esencial en la producción de todas aquellas ideas, que se expresarán en el curso de la investigación. Otros momentos en este proceso de exploración cualitativa son la definición de hipótesis formales que se nos exigen, ya que ello no está orientado a probar ni a verificar, sino a construir, no requiere especificar lo que va a ser probado, que frecuentemente no se conoce al comienzo. Basado en esta idea, las hipótesis no tienen función definida en la investigación cualitativa, donde en cambio se enfatiza en la significación de las referencias individuales e indirectas por su papel decisivo en la construcción del conocimiento. Las etapas de recolección y análisis de referencias, aparecen en la exploración cualitativa como un seguimiento, en la que se interpretan lo que a su vez generará la búsqueda de más información y el uso de nuevos instrumentos. En ello el hilo conductor, que une ambos momentos, es la creación teórica del investigador (González, 2000).

Los instrumentos que en un momento dado, funcionan como fuente de la producción de datos válidos, dejan de serlo y son simples inductores de información y que no definen el sentido final de las mismas. Las expresiones frente a un instrumento nunca serán generalizadas susceptibles de interpretación a la teoría general, por lo tanto, la información que un instrumento proporciona, con frecuencia se encuentra su primer sentido en el escenario de la persona estudiada, donde las categorías, reflexiones e ideas que aparezcan en el estudio de lo individual, están mediadas y son afectadas por el marco teórico general. El instrumento es una herramienta interactiva, susceptible de usos múltiples, que no se limitan a las primeras expresiones de la persona frente a él. En una investigación, la persona investigada se encuentra en una situación nueva que su vez le produce estados emocionales diferentes, que van desde la curiosidad hasta la ansiedad, por ello se requiere antes que nada, establecer una relación que le permita sentirse bien y motivarlo para la ejecución de las mismas. El clima del diálogo, la confianza hacia el investigador y el interés que ello despierte, son esenciales para crear una relación participante, determinantes para su capacidad óptima de expresión durante el proceso. Los instrumentos cualitativos pueden ser de expresión individual, oral, escrito o interactivos, entre los cuales están las dinámicas de grupos de diferente tipo como **situación de títeres y de juego en las investigaciones con niños** como la “construcción de mundo” aquí presentado. Los diálogos, tanto en situaciones de entrevista como en situaciones fuera de ellas, se convierten en fuentes de información sobre el

problema estudiado, de hecho la estructura dialógica es uno de los procesos centrales para la ciencia de la psicología (González, 2000).

El conjunto de diálogos en el curso de la exploración adquiere una estructura propia, donde los participantes se convierten en sujetos activos que no sólo responden a las preguntas del investigador, sino por su lado construyen sus propias reflexiones y propuestas. La investigación así se convierte en un campo de relaciones, que la persona valida como propias, en la medida que cubre sus necesidades, así la entrevista no es una herramienta más, organizada y estandarizada, sino diálogo permanente en esta exploración, que implica integrar los intereses concretos del investigador. El curso del diálogo pues no es un instante frío y parcial, organizada en forma de preguntas que deben ser respondidas de forma directa, sino se extiende en sus contenido de forma espontánea, alcanzando los espacios de interés y más allá, sobre los cuales al comienzo ni el propio investigador tenía idea (González, 2000).

Las ideas desarrolladas en el diagnóstico o en la psicoterapia, se validan por su significación en el momento de la producción del conocimiento, por lo cual no necesitan fundamentación estadística ni ser el resultado de un experimento o ser producto de una técnica validada y estandarizada. El diagnóstico cuando es entendido como un proceso teórico de construcción de aspectos subjetivos de una persona de forma individual o grupal, sigue las reglas de la investigación cualitativa, o sea se aparta de las categorías rígidas y apriorísticas de las técnicas inmediatas que los determinan, para usar los instrumentos cualitativos, que a su vez no tienen un fin en sí mismo, sino son un momento del proceso general del diagnóstico. Las ideas que surgen durante el diagnóstico, se relacionan en ocasiones con aquellas que se desarrollan en el transcurso de la exploración, así se puede **afirmar que el diagnóstico es una investigación dirigida al conocimiento de un caso**. En esta concepción, **el diagnóstico psicológico**, es un **proceso abierto**, que está orientado **al conocimiento de la persona, estudiada en su singularidad** (González, 2000).

Todo ello se puede resumir de la siguiente forma, la investigación cualitativa se inició como una "revolución metodológica discreta" según Denzin y Lincoln que se basa en la palabra. Es una aproximación metodológica, un abordamiento relevante para muchos temas de la psicología -

clínica en particular-, donde los datos e información que surgen de esta forma, no aparecen en la investigación cuantitativa, porque la observación de los fenómenos de formas que intentan descubrir las diferentes tareas de la experiencia humana, los puntos de vista subjetivos cómo la gente percibe, siente, lo representa-, se evitan en el tradicional diseño cuantitativo. En la tradición cualitativa, estudian para demostrar la riqueza, la profundidad y significado dentro de los contextos y situaciones complejas así como un conocimiento profundo de la gente en cuestión; descripción y narración de las actividades e interpretaciones para entender que requiere elaborar más que simplificar los fenómenos de su interés y eso explica que en vez de usar argumentos controlados y variables principales, prefiere averiguar los hechos y fenómenos en el contexto y como los ha vivido el individuo (Kazdin, 2001).

El objetivo del análisis cualitativo es la comprensión, esto se logra mediante el nivel de análisis que es detallado y profundo, permite el conocimiento de nuevas formas de tratar acerca de los hechos, que de otra forma no se hubiera podido comprender. Esto se logra mediante un contacto prolongado e intentos con el punto de vista “holístico”; con la inclusión de los datos de las observaciones “desde el interior” utilizando la profunda atención, empatía y comprensión donde el investigador es le principal “instrumento de medida” y se analiza con las palabras para poder contrastar, comparar, analizar y elaborar patrones (Kazdin, 2001).

La investigación cualitativa se diseña para una aproximación sistemática a la descripción y comprensión y para facilitar informes confiables, válidos y objetables, aún cuando estos términos tengan un significado diferente. Existe el intento de sistematización -pero no cuantitativa-, en la recopilación de los datos, ver la elaboración del registro de la “construcción del mundo” mediante el juego. Estos se obtienen básicamente mediante las entrevistas, observación directa, afirmación de la experiencia personal, documentos, cintas, etc., donde cada método tiene sus propias aproximaciones recomendadas por Denzin y Lincoln (1994). EL material obtenido en esta forma se toma como descriptivo y formará la base del análisis, que se presta para nuevas conceptualizaciones de los fenómenos en procesos. La evaluación de la coherencia de las interpretaciones y el alcance de la experiencia lo realizarán los participantes, que es parte del proceso de la verificación. Por lo tanto, el consenso involucra al investigador así como a los participantes y el término de la veracidad de los datos, es un criterio importante con múltiples

componentes como es la credibilidad, la transferencia, la dependencia y la confiabilidad. De ello, la credibilidad se refiere a los métodos y los individuos son los apropiados para los objetivos que represente la selección; la transferencia significa si los datos se limitan a un contexto particular o característico especial, es decir, la generalidad de ello; la dependencia pertenece a la fidelidad de las evaluaciones de los datos que llevan a las conclusiones y la confirmabilidad nos sugiere el grado en el que otra persona independiente pueda manejar la revisión de formas y una reevaluación de los procedimientos y a su vez, generación de nuevos descubrimientos (Kazdin, 2001).

Considerando todos los casos expuestos, se puede afirmar, que en el reporte individual, existe la restricción a una situación particular, eso no es un defecto o limitante para esta investigación ya que habrá muchos aspectos que señalan contextos de otra índole; no se valoran los hallazgos sólo en términos de su generalidad, sino mostrando la relación de lo general con lo específico, en este tipo de descripción cualitativa. La psicología cualitativa puede contribuir en forma especial a la clínica, ya que hace una aportación original al conocimiento y a la comprensión, elaborando la naturaleza de la experiencia y su significado. En la información proveniente de los estudios cualitativos se resaltan de forma sistemática las relaciones causales en el transcurso de la misma investigación al hacer las observaciones profundas sobre el desarrollo de los acontecimientos y sus influencias dinámicas en los eventos individuales (Kazdin, 2001).

Viendo más adelante los tres casos presentados para la elaboración de un diagnóstico tentativo mediante el juego –que es la finalidad de esta investigación- se comprenderá el uso, desarrollo y descripción de esta metodología que presenta todas las características y utilidad para los estudios de casos aquí presentes.

2. Desarrollo emocional.

Las emociones evolucionan de acuerdo con los principios del desarrollo, emergen, se integran y se convierten en reguladores de la vida afectiva. A lo largo del desarrollo existen diferencias individuales, diferentes pautas de la regulación emocional que se asientan sobre modelos de regulaciones alcanzadas con antelación durante las primeras etapas del desarrollo del ser humano que se reflejarán posteriormente como una vida feliz o tormentosa –emocionalmente hablando-.

Henri Wallon (1984) sostiene que “... las emociones consisten esencialmente en sistemas de actitudes que corresponden a un cierto tipo de situación. Las actitudes y situaciones correspondientes se implican mutuamente, constituyendo una manera global de reacciones, de tipo arcaico y frecuente en el niño...” además dice que “también es un efecto, una especie de prevención relacionada de alguna manera con el temperamento, con los hábitos del sujeto...” (p.110). Las emociones hacen reacciones con rapidez de conformidad con los estudios de la evolución psíquica y con aquellos acontecimientos de la vida en la que está prohibida la deliberación.

2.1 Conceptos

“...La emoción es parte de todas las transacciones decisivas con el ambiente. Guía, dirige y a veces desorganiza la acción. Gracias a la experiencia cotidiana sabemos, que la emoción nos mueve, nos llena nuestros días de luz y sombra y que nos hace actores más que espectadores en el drama de la vida...” (Stroufe, 2000; p. 14).

Se conocen emociones primarias que son: la felicidad, tristeza, enfado, sorpresa, etc. —según Borke, 1971 y Harris 1992; pero menos caso se hace a las emociones secundarias — el orgullo, la vergüenza, la culpa, etc. — cuya aparición tiene que ver con el carácter social y grupal del ser humano. Estos tipos de emociones incluyen autovaloración de sí mismo y aparecen después de las emociones primarias. Después de los 2 años, niños y niñas experimentan sentimientos de

vergüenza, de culpa, cuando fracasan en algún intento de demostrar sus habilidades y sus padres los regañan. El desarrollo de estas emociones requiere un mayor desarrollo social que va acompañado del cognitivo, para el entendimiento y reconocimiento consciente de ello, que hasta los 5—8 años alcanzan los niños. Las emociones implican —por lo general— cambios fisiológicos, además de modificaciones faciales, posturas o conductuales; y como es una reacción subjetiva a un suceso inesperado, en la primera infancia —donde las actitudes cognitivas no se han desarrollado debidamente—, las reacciones frecuentemente son grotescas, (Stroufe, 2000). Las emociones básicas —o primarias— son culturalmente universales y surgen desde la niñez temprana, ya que están profundamente enclavadas en el repertorio de la especie y tienen conexiones con el “cerebro antiguo”. Izard (1978) no distingue emociones primarias y secundarias sino “fundamentales” que según él son: interés—excitación, goce—alegría, espanto—sorpresa, zozobra—angustia, rabia—enojo, fastidio—cambio repentino, desprecio—escarnio, miedo—terror, vergüenza—timidez—humillación y culpa—remordimiento. Las emociones pueden considerarse los más complejos, en la medida en que se mezclan con todos los demás procesos (en Stroufe, 2000).

2.2 Algunos aspectos neurofisiológicos.

“...El desarrollo cerebral y la emoción no es simplemente a causa de que el cerebro sea el sustrato fisiológico de la emoción, sino porque los cambios en la experiencia emocional afectan el desarrollo cerebral...”. “...Los cambios cualitativos en la maduración cerebral, tienen implicaciones tanto en el surgimiento de emociones específicas, como en los procesos que rigen la vida emocional. Por ejemplo: la excitación difusa y la capacidad limitada para tolerar la estimulación de los primeros meses de la vida, así como las reacciones más moduladas que surgen después, todo ello está en completo acuerdo con el conocimiento del desarrollo del sistema nervioso central (SNC)...” (en Stroufe, 2000; p.25).

Las emociones no se ven simplemente como resultados negativos o desorganizados, sino como motivadoras positivas y también organizadoras. Se integran con la percepción y el conocimiento, y están al servicio de la conducta social y demás conductas adaptativas. En el curso del desarrollo humano, el crecimiento cognitivo, social y emocional son todos, partes del mismo

proceso por ello, se puede hacer la pregunta ¿De qué manera se relacionan los afectos de pautas complejas como la culpa y la depresión con emociones más simples y separadas, que surgen antes?. Los cambios cualitativos de la vida emocional están basados en la infancia en cambios en la anticipación, intencionalidad y en general en el crecimiento de la simplificación (Stroufe, 2000).

La influencia afectiva rodea al niño desde su nacimiento y tiene un efecto determinante sobre su evolución mental; no crea sus actividades y maneras de sentir; sino se dirige hacia los automatismos que potencian el desarrollo instintivo de las estructuras nerviosas y a través de ello, se encamina hacia las reacciones fundamentales e íntimas así se mezcla lo social con lo orgánico. Las relaciones que surgen a causa de las emociones, afirman los medios de expresión y los convierten en instrumentos de sociabilidad cada vez más especializados (Wallon, 1984).

Según Stanley y Schachter (1985), las emociones son reacciones organizadas y sus mecanismos responden a la actividad de centros situados en la región optoestriada. La emoción primitiva, como es el llanto y la risa, aparecen desde el segundo mes de la vida. La aparición del cosquilleo se produce en la época en que surge un conjunto de reacciones de manera autónoma, es un estadio donde ya aparecen en el comportamiento sistemas organizados de reacciones que son manifestaciones del tono, y tienen sus condiciones inmediatas en la vida vegetativa. El lugar que la emoción tiene entre los diferentes sistemas de reacciones resalta, principalmente del nivel en que están situados en el sistema nervioso, los centros que le corresponden. Estos centros vegetativos que participan íntimamente en las emociones como es “la capa óptica y el cuerpo estriado”, son los centros de numerosos automatismos, que se traducen exteriormente las emociones. (En los recién nacidos, es el “palladium”, regulador del tono que domina las reacciones, luego en determinado nivel de desarrollo es el optoestriado). Estos centros —capa óptica y cuerpo estriado— son centros de las emociones y responden al carácter esencialmente tónico. Existe todo un sistema organizado de centros cerebrales, que regulan las manifestaciones de la emoción, excitando ciertas partes del cuerpo estriado (en Plutchik, 1987).

Resumiendo se puede decir, que el lugar que las emociones ocupan en el comportamiento del niño o adulto, no es un simple accidente o una simple manifestación de desorden. Están

organizados y tienen su razón de ser el momento que marca en la evolución psíquica responde al nivel que sus centros ocupan en el sistema nervioso y estos centros tienen una relativa autonomía.

2.3 Naturaleza de las emociones

Las emociones en el comportamiento humano, tienen carácter de reacciones organizadas, poseen centros en el sistema nervioso central (como ya se ha mencionado antes), regulan y coordinan sus manifestaciones. Pero parece que las emociones entran en conflicto con las dos formas de actividad —por un lado, lo ponen en relación con el medio y promueven a la adaptación a él o modifican en su provecho reaccionando a las circunstancias exteriores con movimientos apropiados; —por otro lado, aseguran de tener la aptitud para representarse las realidades del exterior, ¿entonces cuál puede ser la utilidad de ellas?

El automatismo se impone sobre la emoción en los casos de peligro inminente y sólo que el peligro pasó, la emoción hace sentir sus efectos. Con un simple encuentro entre un incidente cualquiera una emoción se puede quedar definitivamente ligado y para que éste la haga renacer reproduciéndose a sí misma, a pesar de la diversidad de las situaciones, (ejemplo: música escuchada en un evento triste, cada vez que se oye la música, suscita el recuerdo del evento). Las relaciones que pueden existir entre la emoción y las circunstancias exteriores, es del tipo condicionado de ello, se deriva, que la emoción juega el papel de transición entre el puro automatismo que permanece subordinado a las incitaciones sucesivas del medio y la vida intelectual que, al proceder por representaciones y símbolos puede proveer a la acción de otros motivos y otros medios, que los del momento presente y de la realidad concreta (Plutchik, 1987).

2.4 Desarrollo cognitivo y despliegue de las emociones.

Ciertamente, que el estudio del crecimiento emocional, requiere el estudio del desarrollo en su totalidad. Piaget (1962) dice: "... la emoción (afecto) y el conocimiento son 'indisolubles', no pueden separarse...". A su vez, Spitz (1965) formuló así sus ideas al respecto "... el

intercambio afectivo es importantísimo... de este intercambio, el niño afrontará un serio y en caso extremo, un peligroso impedimento en el desarrollo de todos los terrenos de su personalidad...” (en Stroufe, 2000, p.82).

Lo seguro es, que gran parte de la emoción humana es social por naturaleza y el desarrollo de la emoción no puede separarse de este contexto. El cariño y la rabia tienen típicamente objetos sociales. La vergüenza requiere público. La culpa, se basa en la interiorización de valores sociales y la comunicación social es la principal función de todas las emociones.

EL SURGIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

Mes	Problemas de desarrollo	Enojo/ Frustración	Cautela/ Miedo	Placer/ Alegría
0	Barrera absoluta Ante estímulos	Malestar ante la sujeción física	Susto dolor	Sonrisa Endógena
7		Enojo		Alegría
12	Prácticas de exploración y destreza	Enojo	Ansiedad, miedo inmediato	Júbilo
18	Surgimiento del sí mismo	Desafío, rabia.	Vergüenza	Valoración positiva de sí mismo, cariño
24		Daño intencional		
36	Destreza en el juego y la fantasía		Culpa	Orgullo, amor
54	Identificación, Desarrollo del rol sexual y competencia.			

Fuente: Stroufe, 2000; p. 83.

De este cuadro se puede deducir, que algunas emociones requieren cierta capacidad para la representación de relaciones con los demás —pesar y afecto— otros un sentido en evolución del yo —la vergüenza—. Otros más, necesitan una comparación de la conducta con una norma interiorizada —orgullo y culpa— y cada una de estas emociones plantea exigencias hacia la cognición, aún cuando se influyen recíprocamente en el desarrollo cognitivo. A pesar de que la

ansiedad no es una emoción separada pero surge con el desarrollo, su prototipo es un sentimiento de desamparo con una experiencia de separación. Para el bebé, dicha experiencia representa una pérdida de una parte vital de su primitivo “sistema del yo”, que en el primer año incluye a la persona que lo cuida. Tal experiencia de ansiedad descansa en el conocimiento inicial de su madre o de quien lo atiende. Posteriormente, el niño o la niña pueden experimentar ansiedad por desobedecer prohibiciones conocidas, que a su vez le causará sentimientos de culpa también, pero el sentido prototípico de pérdida del yo, permanece. Más tarde surge la empatía, la agresión —hostilidad, que están vinculados al desarrollo cognitivo, de otras etapas (Stroufe, 2000).

El afecto, puede hacer generalizaciones de las experiencias con instancias anteriores a la categoría en su conjunto, de ahí de vuelta a las nuevas instancias dice Fiske (1982), “... Los papeles posibles del afecto en la primera infancia se han centrado en el afecto como el medio primordial de comunicación y significado que tiene el niño, como la base para la formación temprana de conceptos; éste existe al principio como una representación afectiva tonal...”. De ello, se hace la propuesta, que la cognición se deriva de un afecto no cristalizado, en otra forma que el pensamiento es la consolidación en el lenguaje de un sentimiento, una disposición de ánimo o el retiro de las emociones. El afecto se concibe en ocasiones como un auxilio, una inspiración o un origen del esfuerzo cognitivo, de ahí viene el papel significativo en el logro de la asimilación o el logro para establecer contacto con los sucesos nuevos. Los bebés apegados con seguridad, son activos en la exploración y en la búsqueda del nuevo contacto después de la separación; en cambio, los niños que están apegados con ansiedad, muestran poca exploración, no se calman fácilmente y evitan a su madre o a la persona que los cuida al reunirse de nuevo después de una separación breve (en Stroufe, 2000, p. 257).

2.5 Diferencias en la evolución de las emociones.

Las diferencias innatas en la emoción, también podrían derivarse de pautas particulares de cuidado, que se basan en la observación de que las diferencias individuales llegan a ser más estables con el tiempo, aún cuando se entremezclan con algún aspecto congénito. La naturaleza del proceso del desarrollo es tal, que cualquier diferencia congénita, más el cuidado de los primeros tiempos interactúan, para crear la adaptación temprana del bebé, y con el tiempo el

bebé se comporta de acuerdo con la historia de su cuidado y atención, más su propia experiencia. La relación entre el bebé y su cuidadora es importante en todos los aspectos del desarrollo emocional y se considera como piedra angular en las diferencias individuales; es decir, para diferencias tanto en la tolerancia frente a la tensión como en la flexibilidad de los ambientes de amenaza. En otras palabras, la capacidad de tolerancia frente a las frustraciones y el estilo de afrontamiento, se vienen formando desde la pequeña niñez.

2.6 Desarrollo emocional y adaptación individual.

El proceso del desarrollo emocional está íntimamente ligado con los avances en el desarrollo social, no se puede describir el movimiento de uno sin el conocimiento de la autorregulación de las emociones. El desarrollo del individuo social avanza a través de una serie de fases, desde las primeras semanas, mediante una conciencia inicial de sí mismo y de los demás, hacia las relaciones recíprocas, a un compañerismo lleno de interés en los años preescolares, en los que el niño interioriza valores y adquiere los inicios del autocontrol y sigue hacia un funcionamiento autónomo posterior. De este proceso graduado surge una paradoja aparente que se puede observar, que: todo niño que es dependiente de un modo eficaz —que opera exitosamente, desde dentro de la relación entre quien lo cuida y él—, muestra después un funcionamiento más efectivo fuera de dicha relación o sea, que es más capaz de desenvolverse en forma independiente posteriormente (Stroufe, 2000).

Muchos niños, que tuvieron sistemas de relación bien regulados e hicieron eficaces en el uso de modular su tensión, son capaces después de manejar los impulsos y los sentimientos de un modo flexible, así como mantener organizada su conducta ante estados elevados de tensión, cuando siendo más pequeños operan de forma más separadas de aquellos que lo cuidan. “...La relación firme entre el bebé y quién está a cargo de él, fomenta su capacidad para la excitación automodulada, esto tiene sus raíces en la serie de intercambios afectivos realizados durante los primeros meses de vida...” (Stroufe, 2000; p. 186).

Spitz (2001) afirma, que alrededor de los tres meses, el bebé exhibe las primeras reacciones emocionales, éste es el principio de su vida emocional; entre los 6—8 meses suceden cambios

profundos y cuando llega a los 9—12 meses ya no es sólo un ser emocional sino es más parecido a los adultos. Para el año, ya es evidente la influencia de sus emociones, que guían su conducta. Durante el segundo año, se percibe su estado de ánimo y posee objetivos determinados para comunicar el afecto y se marcan las diferencias individuales con profundas implicaciones para el desarrollo normal.

El afecto se basa en la experiencia pasada y pronostica una acción ulterior, así como motiva el aprendizaje. Muchos teóricos afirman que existen relaciones inseparables entre la maduración cerebral y el desarrollo socio emocional. Como señaló Luria (1980), los sistemas cerebrales funcionales no surgen autónomamente “sino que se forman en el proceso del contacto social...” (en Stroufe, 2000; p. 190).

Las raíces del desarrollo emocional sano, pueden ubicarse en el primer año, así en términos probabilísticos un niño que haya experimentado una adaptación temprana y afortunada, tendrá éxito con mayor probabilidad en fases posteriores, ya que el desarrollo en curso, siempre se construye sobre lo que estaba allí previamente, dicho por Bowlby (1973), ... “el desarrollo previo puede determinar el camino al desarrollo posterior...” (en Stroufe, 2000, p. 193). De la misma forma, si el niño se establece tempranamente la confianza en los demás, tendrá mayor elasticidad para hacer frente a la tensión ambiental posterior. La regulación fisiológica inicial, la regulación diádica de la tensión, la participación activa, la formación de una relación afectiva de apego y el movimiento hacia la autonomía —todo ello— tienen una esencia afectiva, si bien reflejan y también predicen aspectos cognitivos del desarrollo. La capacidad para mantener la conducta organizada de un modo flexible ante los altos niveles de excitación o tensión, es un aspecto central de las diferencias individuales, estables en la organización de la personalidad.

2.7 APEGO o regulación diádica de la emoción.

El apego se refiere a una relación un “lazo afectivo”, que caracteriza la regulación de la emoción del bebé, de hecho es el punto más importante en la regulación emocional que es el precursor de la autorregulación. Existen signos evidentes de la presencia de apego respecto a una persona y el bebé —signos presentes de manera universal-, como es la angustia de separación y la conducta

de “base segura” (el bebé se mueve cerca de la persona que se encarga de él). El estudio de esta relación —Bowlby (1969-82)—, señala que compartir afecto, es la parte medular de la relación de apego, es el depósito de experiencias positivas que están en la base del vínculo afectivo entre la mayoría de los niños y las personas encargados de su cuidado. Es un sistema diádico de conducta, cuyo papel especial, es la regulación emocional. El equilibrio entre el apego y la exploración, es parte de la supervivencia humana, como también es el apego mismo, dado su importancia que tiene en el dominio del entorno, es decir, en la adaptación humana. En condiciones de amenaza, los niños buscan inmediatamente refugio en la persona que los cuida, mediante señales, movimientos, etc., ello, no es por la medida de la proximidad, sino por su organización con otras conductas y con el contexto lo que define el vínculo de apego. Más adelante, esto tiene implicaciones —afirma Bowlby — considerables, para el estudio de las diferencias individuales. Desde luego, la calidad de apego variará mucho, según sea la sensibilidad y correspondencia de la persona encargada del niño y el grado de posible relación entre ella y el bebé. En la medida en que las señales del niño suscitan las respuestas apropiadas, y en tanto las conductas del bebé puedan coordinarse en intercambio con la figura de apego para lograr la regulación emocional de ese momento, en esa medida se podrá esperar una relación de apego de buena calidad. El apego ansioso y de mala calidad, se manifestará en una regulación emocional diádica disfuncional (en Stroufe, 2000, p. 215).

El apego se refiere a un proceso diádico, que evoluciona, que es una relación mutua, donde las personas que se hacen cargo de los bebés están atadas a ellos, vigilando sus señales, despertando a media noche cuando los pequeños se mueven; también los bebés están ligados emocionalmente a dichas personas, así se puede afirmar, que los dos —bebé y cuidador— están sincronizadas psicológicamente. El apego se debe concebir como un constructo de relación, que tiene implicaciones para clasificar las diferencias individuales y donde el centro de atención se ubica en la dinámica de la relación que a su vez tiene su papel fundamental en la regulación emocional del bebé (en Stroufe, 2000).

Y como resumen se puede afirmar, que la regulación diádica eficaz de la emoción en la primera infancia, tendrá consecuencias en las expectativas emergentes relacionadas con la excitación emocional, y en el plano conductual tendrá consecuencias para la expresión, modulación y

control flexible de las emociones del niño. Los niños con una historia segura, deberán ser más independientes emocionalmente —confiados en sí mismos—, así como con la confianza suficiente de ejercitar sus capacidades emergentes para hacer frente de manera autónoma a la excitación, y en caso en que sus propias esfuerzos falten, siempre podrán llamar la persona adecuada para que lo ayuden (en Stroufe, 2000).

2.8 Surgimiento del yo.

El desarrollo es algo unificado y ordenado, que se construye sobre lo que estaba ya presente con anterioridad; posteriormente a la primera infancia, suceden grandes cambios como es la aparición de la representación simbólica y el lenguaje, la conciencia de sí mismo y los comienzos del autocontrol. La gran tarea de estos años preescolares es conducir el paso correcto desde la regulación diádica hacia la autorregulación de la emoción. Con ello se puede advertir, que los desarrollos en la cognición, la conducta social y la maduración física convergen para suscitar nuevas experiencias emocionales y nuevas capacidades para regular la emoción, que a su vez fomenta el crecimiento cognitivo y a través de ello llegan los avances en la conciencia de sí mismo. Debido a estos avances motores y cognitivos, los estados afectivos aparecen más bien, como resultados de las propias acciones del niño, los cuales lo llevan a sentir que su yo, es un agente. Con ello, aparecen nuevos afectos como es la vergüenza y la “autoevaluación positiva” y de acuerdo a ellos evalúa su propia conducta en relación con las normas, que al principio las vive como externas, pero al final de este periodo —antes del preescolar— ya son internas. Los procesos que rigen el surgimiento y la transformación de las emociones durante esta etapa, así como la regulación de su expresión, son también pautas claves para conceptualizar las diferencias individuales representativas. Aquellos individuos, que están mal preparados o no reciben apoyo para aprender a autorregularse, que no han recibido ninguna dirección para establecer normas realistas en su conducta, o reciben castigos por la más mínima desviación de la conducta respecto de una norma, muestran vulnerabilidad hacia los sentimientos abrumadores de rabia o vergüenza. En ello, intervienen las variaciones innatas —desde luego—, que marcan las diferencias de las características temperamentales que explican el desarrollo de la autorregulación y que es parte de la historia del desenvolvimiento de la persona (Stroufe, 2000).

Así se puede observar que la base de las diferencias individuales en estas características —arriba mencionadas—, se construyeron desde etapas muy tempranas. Todos los teóricos, que han estudiado estos procesos, como Erikson, Spitz, Mahles, etc., están de acuerdo, que los avances cualitativos en el sentido del yo, se hallan en la etapa preescolar y son paralelos con los avances en el del funcionamiento cognitivo y lingüístico. Un paso adelante en este proceso es la adquisición de un conjunto de reglas, valores y de principios, así como el uso de estas normas como guías de la conducta, que se tendrán todo el tiempo de la niñez y de la adolescencia. La socialización, visiblemente juega un papel importante en el incremento de los aspectos de conducción, educación y prohibiciones; como los padres transmiten a los hijos las expectativas, éstos comenzarán a controlar ciertas conductas. Al mismo tiempo, que estas experiencias de socialización le llegan al niño dentro de la relación de cuidado, provocará un efecto simultáneo que es un paso adelante en el desarrollo del cerebro mismo. Es en la etapa preescolar, cuando se puede observar que muchas características se hacen estables y este equilibrio posibilita una mayor capacidad de predicción de la conducta posterior del niño. Se notan —por ejemplo—, niños más alegres, más sociales, menos irritables en edad preescolar, así como también se puede distinguir las diferencias individuales en las reacciones del temor, ansiedad o inhibición ante la novedad, en esta etapa. Estas pautas de socialización se relacionan con aspectos de la regulación posterior del yo. A medida que el niño aprende más acerca de sus costumbres y reglas en el transcurso de su desarrollo, él buscará naturalmente adaptarse a estas normas, porque los objetivos y exigencias de sus padres lo dirigen en este sentido, algunos investigadores a esto lo llaman, una perspectiva de la socialización desde el interior. Vygotski (1978), lo resumió de la siguiente forma: “...cada función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces: la primera se da en el plano social, y posteriormente en el plano individual; primero en medio de la gente —inter psicológicamente—, y luego dentro del niño —intrapicológicamente —...”. La misma forma sigue la autorregulación (en Stroufe, 2000, p. 164).

2.9 Crecimiento de autorregulación.

Para la edad preescolar, el niño ya debe saber controlar sus estados emocionales así como sus impulsos; de la misma forma, deben protegerse a sí mismos, dicho de otra manera deben manejar sus propias defensas. A esta edad —preescolar—, se espera que el niño maneje la frustración y

sepa modular en forma general su experiencia emocional. Desde luego, los niños siguen requiriendo la dirección de los adultos, y los trastornos del control emocional —cuando los culpan, están fatigados o enfermos—, forman parte normal de un desarrollo emocional sano. Los cambios normales siguen su curso, el niño está cada vez más independiente emocionalmente; una parte de este proceso se traduce en la creciente autosuficiencia, donde el niño desarrolla ciertas ayudas para el control emocional y, otra capacidad importante, que no se aprecia lo suficiente —dada su gran trascendencia—, es el desarrollo del juego de fantasía. Por medio de éste, los niños expresan sentimientos vitales dentro de un contexto controlado y repiten experiencias en forma simbólica, variada, que pueden penetrar a través del conflicto y los sentimientos dolorosos. El juego de fantasía es una herramienta decisiva para la regulación emocional que el niño puede utilizar durante toda la infancia. Las diferencias individuales en este juego, pueden constituir una indicación importante de la regulación emocional, que se verá en el siguiente capítulo. Los juegos ayudan en el desarrollo de las relaciones adecuadas con los compañeros, donde encuentran diversión, lo comparten y la capacidad para entender y responder a los sentimientos de los otros, así como la capacidad de regular la tensión. En ello se notan las diferencias en el desempeño con los compañeros, que pueden servir como uno de los mejores indicadores de la adaptación individual y a su vez, sirve como pronóstico a todo lo largo de la niñez y hasta la etapa adulta (Stroufe, 2000).

3. El juego

3.1 Breve historia.

No se sabe cuáles fueron los juguetes en la prehistoria, pero seguramente elementos de la naturaleza, como es la tierra, el agua, el fuego y la arena. En cambio, en las culturas orientales, los niños jugaban con los sonidos, las palabras, las estrellas, los números, las ideas, etc. En las culturas griegas, los juegos teatrales –drama, lírica- eran muy desarrollados y de ello se derivó la cultura.

Ya **Platón** afirmó, que la psique del niño necesita el juego y consideró al mismo, como una actividad infantil reconociendo que ello lo prepara para las tareas serias de la vida. **Aristóteles**, al mencionar al juego acentúa su papel relajante, creativo y el que causa felicidad, entre la edad de 2-6 años. En la cultura romana, **Cicerón** opina que, el juego forma parte de la vida cotidiana y es para dejar de lado las actividades políticas y demás quehaceres. En general, lo que se ve en la historia antigua, es que la concepción sobre el juego no contradice la del aprendizaje, más bien se complementan y se engloban en el contexto cultural – o más bien, no se separan del contexto cultural-, y a los juguetes los dividen en bélicos, infantiles, musicales, teatrales, de construcción (dados), de sueño, cantantes y de muñecas (Takács, 2001).

Hasta el final de la Edad Media –en Italia-, se encuentran de nuevo menciones sobre el juego, como actividad con movimientos de alegría, que tenía su papel muy importante entre las demás actividades. En el siglo XV, **Vegio** resalta la importancia del juego y la gimnasia en el aire libre. **Vives**, reconoció el papel del juego más que nada, en la educación femenil, “las muñecas son la realidad en miniatura” decía. **Erasmus de Rotterdam** –eminente humanista-, consideró la cálida relación humana como uno de los principios de la educación, que se manifiesta en el juego. Todas las actividades tienen un trasfondo de juego, según **Sturm** (siglo XVI), mientras **Comenius** tenía la idea firme que, el trabajo y el juego tienen el mismo valor; llamó la atención sobre la importancia enriquecedora del juego a través de su teatro escolar (Takács, 2001). **Locke**, consideró el juego, como una manifestación natural de la infancia, sosteniendo que todo juego y diversión deben encaminar hacia el aprendizaje de las buenas costumbres. **Francke**, -

figura importante del movimiento educativo protestante-, en cambio, consideró al juego como “el tiempo del pecado”, de la misma forma como al baile, al salto, etc. Es un mal inevitable, al que debe prestarse la menor atención posible. Resumiendo las diferentes tendencias filosóficas – pedagógicas- de estas épocas, se puede decir que, a pesar de opiniones diferentes, la mayoría de ellos reconoce al juego como actividad facilitadora de la enseñanza y formadora de la inteligencia, es una manifestación natural e infantil y es un instrumento educativo (Takács, 2001).

En los siglos XVIII – XIX, los cambios históricos marcan la pauta de una nueva relación hombre-naturaleza, hombre-ciencia y esto refleja en la filosofía donde predomina el nuevo pensamiento científico. Un representante notable de la época es **Rousseau**, quien pone en el centro de sus ideas pedagógicas “el hombre libre”, acentúa la libertad, el ensayo sin responsabilidad en el juego como una manifestación ancestral del alma infantil. Todo acto que el niño realiza solo, es bueno, útil, natural entendiendo el juego también. Él recalca que, el juego en sí es un aprendizaje y no al revés. Según **Basedow**, el juego debe ser ameno, divertido para que sirva también de aprendizaje. **Salzmann**, dedicaba en su plan educativo, tiempo para el juego y para la diversión. Después de la Revolución Francesa, vienen grandes cambios, que trascienden en todos los ámbitos, como son los derechos humanos, la reglamentación de la educación, etc. En los diferentes países como Francia, Inglaterra, Rusia e Italia, etc., toman conciencia de la importancia de la educación, formulando reglamentos, leyes al respecto. **Pestalozzi**, insiste en el fortalecimiento de la cultura familiar mientras el holandés **Guths – Muts**, escribe libros sobre la importancia y la necesidad del juego. Dice que, todo adulto como infante, hombre como animal, planta, electricidad, etc., juega. La finalidad del juego –según él-, radica en quitar la aburrición y descansar después del trabajo, física y mentalmente. **Schiller**, en sus obras menciona frecuentemente el papel del juego, que entiende como una categoría estética. De alguna manera, él distingue entre el juego de pura actividad física y el juego de tipo simbólico; -posteriormente varios autores retoman esta idea-. **Wicherm** pensó que en el juego el niño descubre su verdadero ser. Es el producto de su bienestar y su más íntima libertad. Según él, el juego debe ser libre, feliz para asemejarse a la verdadera naturaleza del infante; menciona además, el aspecto terapéutico del juego. **F. Fröbel** –pedagogo relevante en su época-, observaba en su sistema educativo al juego y le confirió contenido filosófico. Elaboró una

colección de juguetes y una metodología para su uso. **Herbert Spencer**, filósofo inglés, sostenía que los sentimientos estéticos derivan del juego, que no busca “ventajas anteriores, los fines próximos son sus únicos fines”; además que sirven para la conservación o el aumento de la aptitud. A través de los juegos -que son “la comedia de las actividades adultas”-, el niño se prepara para dichas actividades, sin hacerlas realmente, pero ejercitando sus capacidades, que necesitará más adelante para llevarlas a cabo (Takács, 2001).

El siglo **XX**, inicia con un movimiento reformatorio de la pedagogía, que a su vez originó tendencias que existen hacia nuestros días, por lo mismo lo llamaron “el siglo del niño”. Surge **María Montessori**, quien fue por su trabajo y enseñanza, una piedra angular en la historia del juego. En su institución del Casa dei Bambini, prevalece el respeto del infante, donde el juego, el aprendizaje y el trabajo no son actividades separadas, ya que el niño aprende mediante el juego y frecuentemente también, el trabajo lo realiza jugando. Resalta que la tarea más importante de un enseñante -es la observación-. **Freinet** -maestro francés- funda una escuela nueva donde prevalece la libertad en la selección de las actividades diarias, que al mismo tiempo se realizan con objetos verdaderos de su medio natural, en forma de juego feliz. **Claparède** -psicólogo suizo-, considera que el juego es una realización inmediata y espontánea de los deseos o de las necesidades, mientras que el trabajo, es una realización mediata, es una manifestación del desarrollo infantil, ya que el niño es una persona perfecta y no un adulto en miniatura. **Lazarus** opina que el juego es un descanso sin otra meta; mientras **Lange** aboga por la complementariedad, dice que, el juego o no tiene sentido o funciona simplemente como una comprensión de las necesidades alcanzadas. En cambio, **K. Groos**, quien desarrolló la teoría de “preejercicio”, sostiene, que el juego es necesario para la maduración psicofisiológica y que es un fenómeno que está ligado al crecimiento, Así la finalidad del juego está en sí mismo, es una actividad que produce placer; en ello, el organismo hace “como si”, lo cual permite realizar simbólicamente actividades que luego le serían necesarias (Delval, 1996).

Para **Freud**, en el juego del niño se reflejan los conflictos experimentales en las diferentes fases de su desarrollo de manera directa o simbólica, por lo mismo, el juego es capaz de sobreponer activamente al niño a los acontecimientos negativos. **Buytendijl** -autor holandés-, sostenía que el juego es consecuencia de la infancia y tiene características distintas de la vida adulta. Para **Vygotski**, el juego es una actividad social, él estudia antes que nada la juego simbólico, donde

los objetos cobran un significado en el propio juego y así contribuyen al desarrollo de la capacidad simbólica. Los objetos simbólicos adquieren un significado en el juego a través de la influencia de los otros (Delval, 1996). Y finalmente, **Piaget**, quien considera que el juego no constituye una conducta diferente o de algún tipo particular de actividades, ya que "...se define únicamente por una cierta orientación de la conducta o por un "polo" general de toda actividad..." (Piaget, 1946; p. 154 en Delval 1996). El juego es una actividad que tiene el fin de sí misma, es una actividad donde no se trata de conseguir objetivos ajenos a la actividad, sino que la propia actividad resulta placentera.

3.2 Teorías sobre el juego.

Después de ver las diferentes ideas sobre el juego, se examinaron algunos de los teóricos más conocidos de la psicología –infantil- en especial, cuyas aportaciones fueron significativas tanto para conocer el desarrollo psíquico de niños normales como aquellos que padecen algún tipo de trastorno.

La teoría del juego de **K. Groos**, bien conocida en el primer cuarto del siglo XX, se caracterizó por tener "el ejercicio" como idea fundamental. Escribe, que el desarrollo de las adaptaciones a las sucesivas tareas vitales constituye el fin principal de la niñez y es en ello, que toma un lugar preponderante el juego, ya que no se juega porque es niño, sino se ha dado a la niñez este poder para jugar. Estas ideas fueron plenamente aceptadas por otros estudiosos de la época. Además, **K. Groos** planteó el problema del juego, con su teoría de preejercicios, elevando a la categoría de actividades, que son esenciales en el desarrollo de la niñez. Este planteamiento deja ver la gran trascendencia que el juego -en especial- tiene en el desarrollo psíquico, reforzando esto por la importancia determinada también como función biológica. Esta teoría biológica sólo se puede mantener si se logra mostrar el nexo psicológico con todos los procesos que transcurren en el alma infantil, si se logra hacer que la psicología del juego sea el punto de partida para explicar la psiquis del niño. **K. Groos** da constancia de que el juego presenta el carácter de preejercicio y en ello ve su sentido biológico, aún cuando falta la confirmación del concepto de la función del juego propiamente en el desarrollo (en Elkonin, 1980).

Otros psicólogos de la época complementan esta teoría como **W. Stern**, que define al juego de esta manera: "...el juego es la autoformación instintiva de las aptitudes en desarrollo, el ejercicio propio e inconsciente de las funciones serias de mañana..." de la misma forma dice: "...el juego es a la vida, lo que las maniobras a la guerra...". Él deduce la necesidad del juego – como preejercicio- del surgimiento prematuro de las predisposiciones internas. En otro momento declara que: "...toda tendencia al juego es una forma de evasión de ese mundo estrecho. **Stern** comparte las ideas de **Groos**, hablando de la precocidad de maduración de las aptitudes; del reconocimiento de que el juego es un instinto especial y de la necesidad de preparar estas aptitudes de contacto íntimo con las impresiones del mundo exterior. Éste último sería la complementación sustancial a la teoría de **Groos**, es decir, que el factor externo del medio proporciona materiales y modelos de posibilidad para el juego, lo que a su vez sirve para imitar; pero sólo el factor interno del instinto del juego determina cuándo y cómo saldrán de ellos las imitaciones reales. La elección inconsciente entre los materiales para imitar y el modo de su asimilación y transformación dependen totalmente de las predisposiciones congénitas: de las condiciones del desarrollo y de las condiciones de diferenciación, ambas internas (en Elkonin, 1980).

K. Bühler –psicólogo alemán-, admite en su totalidad la teoría freudiana del principio del placer, como base fundamental de la vida, pero estima que la explicación del juego –dada por **Freud**- no concuerda con los hechos y sus conceptos del juego retornan al niño a su vida pasada sin el poder de proyección hacia el mañana. Él ve la perspectiva vital en el juego del niño. Acepta el placer funcional como mecanismo biológico del juego, pero formula su definición del juego de la siguiente manera: "...denominamos juego a una actividad dotada de placer funcional mantenida por él o en aras de él, independientemente de lo que haga, además y de la relación de finalidad que tenga...". Agrega que, "... el principio rector de la forma del juego es la aspiración a una forma perfecta..."; concepto que nos conecta con **Ch. Bühler**, quien ve el juego como actividad orientada al gozo producido por el perfeccionamiento (en Elkonin, 1980).

Con **F. Buytendijk** (1935), psicólogo holandés, vino una nueva y original formulación de teoría general de juego, construyendo su teoría sobre principios opuestos a K. Groos y afirmó que es la infancia que explica el juego; el ser viviente juega porque aún es joven. La función del juego no

es el preejercicio, el juego es el desarrollo mismo. Algunas ideas suyas, de las cuales se pueden deducir las características del juego pueden ser: el cambio de conducta en la infancia, peculiaridades de la actitud y las inclinaciones principales de la vida. Él también analiza los juegos de los animales en el medio en que viven y al que deben adaptarse y saca en conclusión que el juego lo siempre con algo y no sólo movimiento acompañado de placer, en cuya base se hallan los instintos más generalizados. Sin embargo no da una respuesta satisfactoria sobre la naturaleza del fenómeno del juego por tratar de tipificar la forma exterior del comportamiento. Con todo y eso, sus teorías eran dominantes del pensamiento euro occidental de su época. **E. Claparède** (1934), psicólogo suizo, contemporáneo del autor anterior, tuvo muchas ideas sobre la naturaleza y trascendencia del juego. Según su juicio, el ejercicio no tiene la importancia suficiente para que se desarrolle una actividad instintiva -como se le atribuye-. La actividad psicomotora no necesita ser ensayada para que pueda funcionar de la misma forma como la flor no necesita el juego para crecer. Los mecanismos nerviosos maduran independientemente del ejercicio, son influjo de fuerzas potenciales internas. Con ello, hace una crítica a las teorías anteriores, desarrollando sus argumentos, refiriéndose a las peculiaridades del organismo joven que no puede servir como fundamento para el juego. De la misma forma opina que las volteretas de los niños no son juegos, sino dinamismo infantil, ya que en ellos no se manipulan objetos algunos. Finalmente opina que, el juego reside en la actitud interna del sujeto ante la realidad, y el síntoma más esencial de l juego es la ficción. Con todos los avances en la formulación de teorías sobre el juego, se pueden observar algunas concepciones de **S. Freud** (en Elkonin, 1980).

Freud (1907), compara el juego de los niños con la creación poética; "...cuando el niño juega, recrea un mundo suyo, reordena su mundo interno en relación a una idea...". La ocupación favorita y más importante del niño es el juego. El niño diferencia con claridad la realidad del mundo y su juego y le gusta apoyar los objetos y circunstancias que imagina, en objetos tangibles o visibles del mundo real. Este apoyo es lo que diferencia el "jugar" infantil del "fantasear". Por eso, que un significado de juego es que se rige por el deseo de ser adulto. El niño imita mediante esta actividad lo que conoce de la vida de los mayores, así como también, repite en sus juegos todo lo que en la vida le ha causado una fuerte impresión, descargando de esta manera la energía de la misma. Se puede decir que esta idea no es nueva, ya lo han mencionado diferentes teóricos -como Hegel- así como la psicología de hoy, después de

acumular evidencias sobre ello, lo acepta también. Pero es importante el conocimiento de la evolución de las relaciones entre niños y adultos como entre el niño y la realidad circundante, para comprender el juego. **A. Adler**, refleja esto en sus teorías también. La interpretación freudiana del juego estimuló la propagación del psicoanálisis de los niños a través de la utilización del juego en dos direcciones, como método diagnóstico proyectivo y como recurso terapéutico (en Campoy, 1997).

J. Piaget, distingue el juego del acto intelectual más por su finalidad que por su estructura. Desarrolla la teoría de los estudios basados en el desarrollo cognitivo del infante, donde el primer estadio –sensomotor- tiene 6 subestadios, que consisten en los ejercicios; luego él –simbólico- como representación arbitraria de una cosa, el símbolo no aparece de repente, sino está implícito con anterioridad al irse produciendo un proceso de diferenciación con respecto al mundo exterior en el apartado psíquico. Un procedimiento para sustituir estrategias fundamentales en nuestra especie es, el procedimiento simbólico. La comunicación simbólica, en el niño se traduce por la necesidad de buscar nuevas estrategias para conseguir los fines; la generalización del aparato simbólico humano tienen mucho que ver con este proceso. El niño, después de haber adquirido una especie de esquemas interiorizada, termina manifestándose en esquemas simbólicos que a su vez forman parte de la dotación de estrategias posibles de actuación del aparato psíquico. Estos, Piaget los llama , esquemas interiorizados, que tienen la virtud de ser simbólicos, o sea, desvinculados de la realidad inmediata y cobran autonomía mental propia. Este periodo es el preoperativo, que se divide en pensamiento simbólico y pensamiento intuitivo, en ello hay imitación y asimilación lúdica (en Stöckert, 1995).

Así mismo, Piaget distingue a los símbolos propios, que dependen de la posibilidad de sustituir y presentar una situación vivida por una supuesta. El símbolo implica la representación de un objeto ausente, que juega el papel de significado y el presente es el significante. Por ello, que en el juego simbólico se aplica un esquema y un objeto inadecuado y se crea una situación por el placer. A partir de los tres años, el juego simbólico se enriquece notablemente, ya que se impregna de una gran imaginación, donde se componen y juegan escenas enteras y complejas, que van desde la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios. Esta nueva capacidad creativa, va a dar lugar también a una serie de combinaciones, donde

frecuentemente **aparecen deseos reprimidos** en la realidad y que luego se satisfacen en el juego. Piaget los llama “combinaciones compensadoras”. Igualmente, un acto prohibido puede ser ejecutado ficticiamente. No solamente compensa situaciones desagradables, también se intenta revivirlas trasponiéndolas simbólicamente. Esta reproducción de escenas fuera de su contexto, le permite al niño asimilarlas paulatinamente y en cierta medida superarlas. Dice Piaget, que este **juego obra como catarsis y ayuda a reestablecer el equilibrio alterado**. Son sobre todo los conflictos afectivos los que aparecen en el juego simbólico, pudiendo servir para su liquidación (Piaget, 2002).

En los juegos de regla –que siguen a los juegos simbólicos- el niño va pasando de simple ejercicio a combinaciones con una finalidad. A medida que crece y se va adaptando a la realidad, se dedica cada vez más a los juegos simbólicos que a su vez, dan lugar a sus actividades donde se asimila el mundo y progresivamente se somete a esta realidad. El simbolismo expresa la necesidad de expansión del yo –compensa desagradables realidades-, pero con el crecimiento, la asimilación simbólica y ficticia se vuelve cada vez más inútil ya que la vida le va ofreciendo al niño otros recursos reales para satisfacer estas necesidades (Piaget, 2002).

E. Erikson opina, que en el juego la persona que juega se identifica con los objetos y las personas, ya que él mismo los escoge y en ellas se recrea con mucha pasión. Y como en el juego no sufre por las consecuencias se despega fácilmente de la realidad. Erikson, también confronta el juego con el trabajo, el juego infantil con el del adulto; pero en el juego el niño aprende, experimenta siempre algo nuevo. El juego sobrevive al tiempo, al destino y a la casualidad, así como hasta la realidad social ya que en el juego – de la misma forma como en una obra de teatro- podemos llegar a ser lo que en la realidad nunca (en Campoy, 1997).

Erikson considera, que el juego es un espacio, donde rebasamos el espacio, el tiempo, la casualidad y la realidad social, así como nos liberamos de las consecuencias de la racionalidad. Solamente en el juego se siente el hombre más consigo mismo y con su propio yo. En su teoría del papel del juego elaboró las etapas evolutivas del niño y está de acuerdo con **Freud** respecto, sí “... los niños han sufrido algún trauma, eligen para sus dramatizaciones el material lúdico que

su cultura pone a su disposición y que pueden manejar de acuerdo con su edad...” (en Campoy 1997, p. 67)

Según la teoría de **P.H. Gutton** (1982), el juego es una actividad de placer realización de los deseos infantiles. Además, el juguete es un objeto simbólico, representación figurativa, análogo de algo; análogo de su objeto exterior, que el niño desea así como a sus fantasías y el juguete es el punto de unión de estas dos analogías. Aparte el simbolismo, el juguete puede ser el detalle significativo de un todo; el segmento de una totalidad. Cuando el niño juega, en la elaboración de este juego introduce dos elementos más: el juguete, que es una alusión a la representación de la cosa y el juguete que puede ser la expresión concreta de una fenómeno abstracto. Así, el juego es una estructura, pues se trata de un sistema cerrado: empieza, se desarrolla y se acaba en un lugar limitado. El niño juega constantemente y se complace en repetir sus juegos. En el transcurso de su desarrollo el niño busca toda una serie de juegos diferentes, correspondientes a cada una de las etapas de su maduración

Lebovici, al estudiar los juegos representativos señala que en algunos casos el niño pequeño construye con sus juegos un mundo, que tiene valor representativo, pero con ello no expresa siempre lo que quiere construir y representar, sino son expresiones a nivel preconscious, por ello se puede considerar la organización del juego representativo como significativa de la organización psíquica. Simboliza los conflictos, da testimonio de la estructura defensiva del yo; por la medida de la actividad lúdica, no inhibida permite estudiar la importancia entre los sectores autónomos del yo. En esta teoría del juego, sin duda **Lebovici** expresa su pensamiento, en cuanto a la función y el significado del juego en el niño y su relación con la psicoterapia infantil ya que las posibilidades expresivas y creativas del juego, explican –en sí mismo- y constituyen una modalidad válida para la psicoterapia (en Campoy, 1997; p. 74).

Otro estudioso contemporáneo del juego infantil es el psicólogo inglés **Winnicott**, introduce en su teoría el concepto de espacio potencial, que es la relación madre –hijo, o lo que los une, un campo de juego, porque en ello empieza el juego. “...El juego es por sí mismo una terapia, conseguir que los chicos jueguen es ya, una psicoterapia de aplicación inmediata y universal e incluye el establecimiento de una actitud social positiva, respecto al juego...” dice Winnicott.

Para él el juego es una experiencia siempre creadora y es una experiencia en el continuo espacio – tiempo-, una forma básica de vida. Para entender el juego, resulta útil pensar en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño; en ello, el contenido no es importante sino el estado de alejamiento que es afín a la concentración de los niños mayores y de los adultos. El niño que juega, habita en una región que no es posible abandonar con facilidad, donde se admiten instrucciones (Winnicott, 2001, p. 75).

Winnicott, de la siguiente manera explica la relación entre la realidad y juego: esa zona de juego no es una realidad psíquica interna, se encuentra afuera del individuo, pero no es el mundo exterior – es el espacio potencial-. En ella, el niño reúne objetos y fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. En el juego – entendiendo de esta manera- puede el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador. Así a través del juego es posible la comunicación (Winnicott, 2001).

3.3 Características del juego.

En este marco teórico del juego se siguen analizando las características. Ana Freud (1988, p. 28) dice: "...el juego es una conexión hacia el trabajo, es una forma de conducta que conduce a la organización, a la actividad socialmente organizada que es el trabajo...". El juego es actividad, es efímera, es conducta. Desde la posición psicoanalítica –sentido lúdico-, es la manifestación del principio del placer y conforme se desarrolla el aparato psíquico, el principio del placer se formula en principio de la realidad. Por lo tanto, la conducta del juego es la constitución del aparato psíquico como un sistema que puede descargarse de una forma organizada y ¿qué hace el juego?, lo que el juego permite es instaurar, constituir el aparato psíquico como susceptible de una descarga organizada.

Una de las características principales del juego es: ser una conducta muy extensa, cuya parte esencial es divergencia. El pensamiento divergente lleva a la creatividad, por lo tanto, hay juego, donde hay posibilidad de divergencias. La posibilidad de divergencia se entiende en un contexto específico, que a su vez determina la definición de juego y la idea básica tiene que ver con la

fantasía que sigue la asociación libre. El juego es contemplado como una salida, como una descarga de conflictos como tipo afectivo y también se centra en la psicología del desarrollo infantil al afirmar, que los niños quieren ser mayores. La idea principal, es que el juego procesa, la posibilidad que el niño se identifique con figuras y de esa forma desarrolla habilidades propias de las figuras que son mayores que él o que son modelos de referencia para él. Estas ideas nos conectan con la teoría del aprendizaje así como con la teoría de motivación. No obstante, que el juego es una conducta motivacional y una conducta de aprendizaje. Esto implica dos tipos de conducta, que son la afectiva y la cognitiva. La organización de estos dos procesos esta absolutamente ligada una con la otra, no existe procedimiento afectivo en el juego si no se da un procesamiento cognitivo, este último permite, que la energía se canalice. De ello se deriva en forma lógica, que una organización de esta naturaleza –que elabora situaciones entre conflicto y realidad- solo existe, si hay una instancia intermedia que se llama, **yo** y cuya actuación es la representación (Benedek, 2000).

Pero el juego antes que nada es una actividad y luego una representación, por lo tanto, tiene dos atributos básicos: placer y símbolo que son –en principio- intrínsecos y otro atributo ya mencionado –la divergencia- que es básicamente sociológico y define a los dos primeros. Otra característica a mencionar es que el juego es un espacio, donde es posible la trasgresión ya que es una condición de posibilidades. La propia circunstancia del juego –la posible- permite conductas, deseos realizables en este “espacio” (Campoy, 1997).

El juego en sí, es una actividad, como ya se a mencionado, que tiene el fin en sí mismo y que no trata de conseguir objetivos ajenos a ello sino en la propia actividad resulta el placer. Se puede decir, que es un placer funcional, ya que la actividad misma es el causante. Estos según Delval (1996), es la principal característica del juego, en oposición al trabajo. Otra característica se puede plantear de la siguiente forma: en el momento que es una actividad que produce placer en vez de actividad, entonces es una actividad que se realiza por el placer mismo que produce –idea original de Claparède-, así como otro aspecto esencial, sería la existencia de una falta relativa de organización en el juego, que es la contrapartida en el pensamiento serio y del poder de liberación del los conflictos mediante el juego ya se hizo mención (en Delval, 1996).

Se pueden encontrar todavía muchas más características del juego, según los diferentes ángulos que sean analizados, quizás estos eran los más notables, sobresalientes y aceptados por los estudiosos de este tema. Y como último se menciona una opinión de Huizinga (1990, p. 25) que dice así: el juego es libre y creativo que ayuda al niño en transformarse en adulto y al adulto transformarse en humano, por ello –él- llama al hombre “homo ludens”

3.4 Tipos de juego.

A lo largo del tiempo, como se han desarrollado teorías sobre el juego también tipificaciones de ello. No se van a mencionar todos, solamente unos cuantos, por su trascendencia o por su vigencia actual.

Millar (1973), defiende la utilidad biológica del juego, dice que en la activación, la búsqueda y la manipulación de objetos para la información, se halla su justificación. Según esto, distingue cuatro tipos, que son:

- Reacción a un estímulo directo (Salto, carreras, juego sexual...)
- Útiles desde el punto de vista biológico (Juegos bélicos y peleas no bélicas)
- Juegos de grupo (Desarrolla las relaciones grupales)
- De conocimiento (Experiencia como finalidad)

En cambio **Loizos** (1967), sostiene que no hay que generalizar el juego, él diferencia el juego animal del juego del niño y del adulto, así como el juego en las diferentes culturas (**Benedek**, 2000).

Buytendijk basado en K. Groos, deriva el juego de la dinámica de la edad, sin mayor especificación. La determinación instintiva del juego –sostenido por **Freud**- diferencia el juego de la liberación, su finalidad es dirigida hacia el alcance de la libertad; y el juego de la unión, encaminado hacia el medio; y el juego de repetición, cuya meta es la solución de las tensiones (en **Benedek**, 2000).

El de mayor trascendencia y vigencia es la clasificación de los tipos de juego de **J. Piaget**, quien sostiene que en el juego, la persona no trata de adaptarse a la realidad; sino de recrearlo, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación. Así, distingue tres tipos de juegos, que a su vez, van de acuerdo con las etapas del desarrollo biológico, cognitivo del niño. Estos serían:

- Juego de ejercicio. Son actividades repetidas, sensorio-motrices y son juegos individuales.
- Juego simbólico. Que utiliza abundantes simbolismos, que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren un significado en la actividad. Ejemplo: Una caja de cartón en camión, etc. Muchos juguetes son un apoyo para la realización de este tipo de juegos. El niño ejercita los papeles sociales de las actividades que lo rodean: médico, mamá, etc. Y eso le ayuda a dominarlas. La realidad a la que está continuamente sometido en el juego, sujeta a sus deseos y necesidades.
- Juegos de reglas. Es de carácter social, mediante las reglas que todos los jugadores tienen que respetar. Necesita cooperación y competencia, en ello se refleja el desarrollo social y la superación del egocentrismo (en Delval, 1996).

Para **Piaget**, el primer tipo de juego –de ejercicio- dura hasta los dos años, al final del segundo año se manifiesta a través de los juegos –el juego simbólico-, donde el muñeco realiza actividades que el niño tiene miedo de hacer –o no quiere hacer-. A partir de los cuatro años, se observan en el desarrollo y complejidad de dicho juego, produciendo una representación de la realidad más exacta, se podría decir “guiones”, que a su vez, son esquemas de situaciones sociales. En ellos fijan planes de acciones, argumentos de historias, elaborando tramas complejas y los objetos y las situaciones se cambian o se inventan, según las necesidades y desarrollo del juego (Delval, 1996).

Estos juegos tienen una enorme complejidad y su gran utilidad se halla en el aprendizaje del manejo de papeles sociales, ya que unos niños corrigen a los otros cuando ven que cambian la realidad. En este juego simbólico, existen dos tipos de personajes, unos son los estereotipados, otros de ficción. Los estereotipados pueden ser la mamá, el médico, etc.; que tratan de semejarse a la realidad, mientras que los de ficción, tienen nombres propios y pueden procederse de

cuentos, de la propia fantasía y se caracterizan por comportamientos impredecibles. Ellos son los “terceros” presentes, pero no suelen ser representados por el niño (Delval, 1996).

El contenido de estos juegos, frecuentemente está tomando el mundo real, que rodea al niño, de las actividades que realizan los adultos, o lo que han visto en la televisión, pero se modifican según la edad del niño, que a su vez, puede cambiar el contenido. La enorme importancia de esta representación reside en el desarrollo del niño, y que favorece sus interacciones sociales, sirve en la resolución de conflictos para poder expresarlos en forma simbólica. A través del juego, el niño expresa muchos sus sentimientos, deseos, así como su relación con la realidad, por ello, que el juego simbólico ha sido muy utilizado para el diagnóstico y el tratamiento de niños con problemas de diferente índole (Delval, 1996).

3.5 Funciones del juego.

Según M. Klein, el juego es como el lenguaje, ya que los elementos emocionales están a menudo fusionados con sensaciones corporales, mientras el pensamiento puede revertirse de palabras, las emociones no lo pueden. Así, en los niños, los pensamientos, fantasías se expresan en el juego y el afecto se manifiesta más intensa y abiertamente que en los adultos. Un niño entiende mucho más de lo que puede expresar con palabra, así su forma de lenguaje es una representación simbólica del juego. En ello, se ven todos los detalles, sin perder de vista la relación de cada factor con la situación total (en Campoy, 1997, p. 90).

Otra función sería, la expresión directa de fantasías, ansiedades y deseos por medio del juego, donde el niño transforma las experiencias sufridas pasivamente en activas y cambia el dolor en placer, así se calma a sí mismo y se sobrepone a sentimientos de terror y pérdida mediante un acto simbólico con objetos materiales. M. Klein sostiene que, son las fantasías la que promueven y mantienen el desarrollo del interés por el mundo externo y el proceso de aprendizaje del mismo, y que de ellos se extrae la fuerza para buscar y organizar el conocimiento del mundo, donde el interés por la realidad –práctica o teórica- es también, una sublimación. El juego espontáneo de representación, crea y fomenta las primeras formas de pensamiento “como sí...”

así el juego imaginativo del niño es significativo, no sólo por las intenciones de adaptación y creación, sino también por el sentido de la realidad (en Campoy, 1997, p. 93).

Por lo mismo, que el juego funge como un medio de expresión en el niño y susceptible de ser analizado, observado e interpretado, se deduce su valor como medio de expresión diagnóstico. Esta posibilidad –de uso del juego como método de diagnóstico proyectivo–, inicia con las posiciones del freudismo y provienen de la idea, de que en el juego están representados todos los deseos desplazados. El simbolismo que los recubre presenta, como de carácter inconsciente y por ello, puede ser interpretado. La utilización del juego como recurso terapéutico, procede de sus fundamentos: que el juego sirve como instrumento sustitutivo en el experimento de la situación traumática, corresponde a la “reconstitución obsesiva” como tendencia fundamental del juego, que a su vez, debe poner fin gradualmente al sufrimiento. Por la edad en que los niños se encuentran, se puede afirmar que sus emociones ahocicadas se encuentran relacionadas con los miembros de su familia y las relaciones familiares, y como material para los juegos utilizan proyectivamente diversos conjuntos de juguetes para representar situaciones vitales, principalmente familiares. **M. Loewenfeld** (1935) admite también, no solo la tesis del simbolismo del juego, sino además “... la tendencia a la reconstitución obsesiva” como útiles para interpretar los juegos y las ocupaciones de niños pequeños (en Polcz, 1999, p. 14).

Claparède (1915, p. 45) resalta –en su artículo sobre el juego- otra función inseparable de los anteriores, que sería la “compensación afectiva”. El juego permite al niño desempeñar el papel de protagonista, que la realidad le niega, así en esta forma, se puede autoafirmarse y/o hablar de compensación porque es juego.

V. Axline (1996) elaboró su terapia de juego, en la funcionalidad del juego, como la posibilidad del “ejercicio” de los sentimientos y problemas a través de la auto expresión del medio con el niño. Con su técnica, el niño puede hacer o decir cuanto quieren en la habitación a jugar. El niño siente de pronto, que puede soltarse y mostrar lo que es y lo que puede. A juicio de V. Axline, en esta situación se permite al niño ensayar sus sensaciones acumuladas de tensión, disgusto, inseguridad, agresividad, miedo, turbación o reprimirlos. Gracias a ello, el niño alcanza estabilidad emocional y adquiere madurez psicológica. Estas perturbaciones sometidas a este

tipo de tratamiento, se deben en la mayoría de los casos a relaciones conflictivas entre los adultos y los niños; por eso mismo, unas relaciones de nuevo tipo con los adultos pueden corregirlo.

Elkonin (1980) opina que los métodos diagnósticos proyectivos que utilizan el juego y las diversas ocupaciones para indagar la vida interna del niño son los más discutibles. Ciertamente, es una opinión que hay que tener en cuenta, pero los casos prácticos –en donde aplican el juego libre- para su observación, análisis e interpretación con fines diagnósticos abundan. En ello, se basa la “prueba psicodiagnóstica” proyectiva “Mi mundo mediante el juego”, de Loewenfeld, iniciando en los años treinta en Suecia, que se difundió en muchos países de Europa, en América; lo perfeccionó Ch. Bühler, famosa psicóloga de su época y en su forma actual – estandarizada y aplicada- se usa en Hungría desde hace décadas. Se presentará –con los respectivos casos de aplicación- en el siguiente capítulo.

4. Diagnóstico y evaluación por el juego.

4.1 Método.

- Objetivos:**
- Comprobar que mediante el juego se pueden detectar diferentes trastornos en niños y adolescentes (ver los casos presentados).
 - Elaborar un instrumento para el registro, sistematización e interpretación del juego que a su vez facilitará el diagnóstico de los diferentes trastornos que se pueden observar (ver –MI MUNDO MEDIANTE EL JUEGO Psicodiagnóstico dinámico-).

Procedimiento

Para comprobar que el juego es una actividad que nos delata diferentes rasgos de la personalidad así como anomalías de la misma, fue suficiente observar detenidamente el juego de los niños cuyos casos se presentan a continuación. A través de la forma, la estructura y el contenido de la construcción de “su mundo”, así como su actitud durante esta prueba reflejan claramente –y desde la primera ocasión-, la problemática que los hace venir a la consulta. En los juegos subsecuentes, de costumbre esto se repite dos veces más con una semana de intervalo, la primera impresión se reafirma, para luego emitir la evaluación y el diagnóstico de cada caso.

Observamos el primer juego de varios niños, niñas húngaras, cuyas edades coinciden aproximadamente. (Esto se puede explicar fácilmente, ya que los niños al llegar a sus primeros años de escolaridad, con el inicio de sus tareas “deberes” formales, empiezan a fallar, casi siempre como resultado de algún problema familiar, y es cuando esta nueva actitud revela que algo anda mal, hecho que es notado por la maestra de su clase –raras veces por los mismos padres, y luego se les canaliza hacia un tratamiento aconsejable-). Así sucedió con estos casos observados en Hungría que se utilizaron para estudiar a fondo sus juegos y a su vez detectar e interpretar los trastornos que cada uno de ellos manifestó jugando.

La construcción del mundo con objetos en miniatura es una prueba proyectiva cuya interpretación requiere conocimiento clínico, pero no disponían de algún instrumento evaluativo, por lo tanto se procedió a elaborar un protocolo o registro que sistematizara todos los detalles durante el juego y así facilitará su interpretación (esto se verá más adelante en este trabajo).

Tomando las instrucciones, los elementos a observar, los tiempos de duración de cada parte – construcción, cuento, exploración-, las categorías en los cuales estos objetos en miniaturas están registrados etc. Y seguido de la descripción verbal que cada niño hace en forma de cuento de “su mundo”, parte de esta prueba y finalmente las preguntas directas llamadas exploración que se aplica a cada uno de ellos, nos guiaron en la elaboración de este instrumento que quedó en forma de protocolo, para facilitar la evaluación y prestar un carácter formal a esta prueba proyectiva.

Desde luego esta prueba se desarrolla en otro país, quizás con rasgos culturales diferentes, pero tomando de base el concepto que el juego es universal, mediante el cual todos los niños expresan lo bueno y lo malo que les sucede en su entorno, traté de redactar los términos de los mismo de tal forma que su aplicación pudiera llevarse a cabo allá en Hungría como aquí en México. Esto último queda por comprobarse.

4.2 Antecedentes históricos de la prueba.

Ya el filósofo danés **Kierkegaard** (1847) dijo que la mejor manera de conocer a los niños es observándolos durante el juego cuya necesidad es con el fin de expresar sus experiencias y emociones. Aunque esto se reconoció desde hace muchos años, hasta el decenio de 1930, que el juego se utilizó de forma sistemática, para comprender los problemas de los niños. Por ello se elaboró el Método Erica –evaluación del juego., En el decenio de 1940 en la fundación Erica de Estocolmo, Suecia. Este método utilizó la arena y los juguetes de una manera estandarizada. El método combina la observación estructurada con la intuición clínica, dicho de otra forma integra la solidez de una observación formal basada en la realidad, con la delicadeza y fragilidad del contacto empático con el niño (en Schaefer, 1988).

La Técnica Mundial Loewenfeld la elaboró Margarita Loewenfeld (1960) en Londres, donde invitaba a los niños a jugar utilizando los objetos en miniatura para construir un mundo dentro del “cajón maravilla” y a partir de ellos construir un “microcosmos”, haciendo esto, los niños tenían la oportunidad de expresar sus sentimientos y conflictos interiores (en Schaefer, 1988).

Charlotte Buhler –psicóloga infantil alemana-, elaboró la Prueba Mundial con materiales estandarizados, para poder estudiar como niños de diferentes edades construyen su mundo de juego. Así mismo, observó que los niños con problemas psicológicos construían mundo que eran diferentes de aquellos que eran normales, de otra forma, los niños inadaptados mostraron mayor probabilidad de crear mundos agresivos, vacíos, caóticos o rígidos. **Kamp** y **Erikson**, también utilizaron pequeños juguetes con el cajón de arena, para dejar libre la creatividad de los niños, observándolos y estudiando el proceso de su juego. Posteriormente **H. Bratt** visitó a la Fundación Erica de Estocolmo y desarrolló una versión modificada de la Prueba Mundial; todos estos intentos se dirigían hacia la aclaración del problema, si existía una técnica para la diagnóstica del juego natural de los niños (Schaefer, 1988).

Con la supervisión de la doctora **Loewenfeld**, el psiquiatra infantil **Gosta Harding** posteriormente desarrolló un procedimiento estandarizado del juego en la caja de arena y lo utilizó como una herramienta de diagnóstico, con los juguetes en miniatura y el cajón de madera, los niños desarrollaron los mundos –sus mundos-, que les eran personales y por lo común describían la situación del niño en forma más significativa que si hubiera sido con palabras. A su vez **Harding** elaboró el método y paulatinamente coleccionó los juguetes en miniatura, cada uno con un significado simbólico particular. A lo largo de los años esto se formó en una herramienta de evaluación aceptada y utilizada con frecuencia (Schaefer, 1988).

Este método se utiliza con niños de 3 a 12 años de edad, pero en realidad no se restringe aun rango de edad, tanto adolescentes como adultos pueden en un momento dado aceptar la oportunidad de proporcionar “gestalt” a sus experiencias vitales, sin utilizar necesariamente las palabras para lograr comunicación. Los niños con algún tipo de trauma y maltrato resultan excelentes candidatos para este método, ya que la arena y los juguetes les proporciona una oportunidad para proyectar sus sentimientos y revelar su experiencia anterior de una manera no

amenazante y segura. Se puede decir, que la gran mayoría de los niños se adaptan con facilidad a la tarea de construir un mundo donde pueden utilizar los materiales de una manera muy productiva. Todos los diferentes juguetes conllevan distintas significación simbólica, algunos con valor individual, otros de forma ambigua (Schacfer, 1988).

4.3 Mi mundo mediante el juego.

Presentación breve del instrumento elaborado y agrupado en siete apartados. Estos “apartados” serían las diferentes partes en que el registro de esta prueba está dividido según las aplicaciones observadas y nuestro criterio.

4.3.1 Interpretación breve de los apartados I al VII

Apartado I.

Contiene los datos personales para ubicar a la persona en edad, sexo y lugar de procedencia. Además en esta parte introductoria se concentran los tiempos que se utilizarán para las diferentes fases del juego como —juego con la arena, la construcción y la exploración—.

Se debe mencionar que los tiempos que se ocupan para cada parte del “juego diagnóstico” desempeñan papel de suma importancia.

Colocación de la arena.— Ocupa un tiempo promedio de 3—7 minutos, ya que si esta actividad se alarga, se toma el juego con la arena como finalidad en sí, así el niño no reconoce que en este caso la arena es sólo un medio con lo cual debe construir su mundo. Se debe tomar en cuenta —sin falta— la edad biológica del infante, ya que hasta los 3.5—4 años si se presenta el juego detenido con la arena, se interpreta como propio de su etapa evolutiva; más adelante —y con el avance de la edad todavía más— se toma como síntoma regresivo o en el caso de desarrollo normal, como algún tipo de fijación. En casos de obsesión o perfeccionamiento, también se puede alargar el trato de la arena ya que se necesita un acabado exacto, perfecto que toma su tiempo. Si se toma menos tiempo —de la arriba mencionada—, puede ser resultado de estrés,

atención desconcentrada. Los trastornos de todos modos se manifiestan, como trata en forma general la arena.

El tiempo de construcción no se determina en forma categórica, sin embargo se puede fijar aproximadamente en 17—20 minutos como mínimo—máximo. Aquí se puede mencionar que autores americanos y alemanes limitan el tiempo de construcción, los primeros en 15 minutos y los otros en 20 minutos, que debe obedecer a ciertos rasgos culturales. Si el niño se desconcentra durante la construcción, y se fija en otros distractores, se vale llamarle la atención, pero de ninguna manera obligarlo a terminar a un determinado tiempo.

En caso que se dedicó menos tiempo y la construcción presenta buena estructura, se puede deducir como una excelente organización y motricidad de la persona. Así se puede resumir que el tiempo de construcción se relaciona con la estructura y el contenido; señalando el ritmo psicomotriz, organizacional, cognitivo, capacidad de asimilación y acomodación de sus experiencias adquiridas. Los neuróticos se caracterizan por una rica y rápida representación de “su mundo”.

Apartado II. Tratamiento de la arena.

Mediante el trato de la arena, se puede observar el atraso en el desarrollo, la fijación o la regresión. La arena es un excelente medio de diagnóstico así como terapéutico. La arena es la representación del primer material para el niño, no tiene firmeza, es cambiante, por lo mismo corresponde a la percepción que el infante tiene del mundo. El objeto —la arena—, es idéntico a su función, en ello no existen símbolos porque los objetos se traslapan de uno en otro y eso permite vivir sus experiencias, emociones en forma concreta.

En cuanto al trato de la arena, en ello se distinguen tres formas:

- Solamente toca con la mano—, es decir, ignora el uso de los instrumentos que acompañan a la cubeta de arena; quizás no lo necesita, trabaja con mayor velocidad e impulsividad si sólo toca con la mano. También pueden significar tendencias anales.

- Sólo trata la arena con la pala—, y le da repulsión de tocarla, se puede pensar en la presencia de fobias, perfeccionismo, obsesividad, narcisismo e hipocondría o la presencia de una educación exagerada al orden.
- Trato con la mano e instrumento (pala), significará el reconocimiento del uso de la pala en sí, pero a su vez la capacidad de otra actividad más práctica también.

La caricia y el aplanamiento —con la mano—, puede señalar obsesión, inseguridad interna; cuando se avienta la arena, estamos en presencia de impulsividad u oposición; el sólo cernimiento es característica de la etapa evolutiva de niños menores (hasta los 4 años); cuando una parte de la arena no se toca se percibe miedo, angustia, estado de estrés, depresión o falta de concentración; el tirar la arena afuera de la charola es como falta de atención, pero también es el caso de trastorno de coordinación —apraxia, ataxia—, grado fuerte de impulsividad u oposición.

Apartado III. Construcción.

En esta fase —es decir en la fase principal del juego—, se debe observar minuciosamente la forma en que el niño —o persona—, va a estructurar “este mundo”, cuáles van a ser los objetos expuestos, en qué orden y en cuál espacio.

De las doce categorías de objetos —explicados posteriormente— cuál va a ser la primera expuesta, tiene significado de gran importancia, en muchas ocasiones nos da la clave de la problemática no manifiesta. La edad —como antes ya se mencionó— aquí también juega un papel considerable.

Categoría I. Personas. Esto puede tener interpretación positiva o negativa, más frecuentemente es señal de conflicto, dificultad en las relaciones sociales si es éste primer objeto, cuando representa una figura rara, de cuento o alguna forma extraña.

Categoría II. Animales. Señala problemas, malas relaciones con las personas o muy fuerte relación con un animal en especial como puede ser una mascota, etc. En niños pequeños, los animales pueden tomar el lugar de las personas, como lo es un animal

doméstico con sus cachorros, esto se toma como transferencia y se evalúa como personas, aún cuando señala un apego exagerado o ambivalencia en las relaciones padres—hijos. Serpiente puede ser el primer objeto, su significado es un trauma fuerte aún sin solución actual. Pez, león, hipopótamo u otro animal salvaje se evalúa como señal traumática o sintomatológica.

Categoría III. Plantas. Su exposición como primer objeto significa infantilismo, en niñas —arriba de los 4-5 años— fuerte emocionalidad encubierta. En los niños no es usual.

Categoría IV. Construcciones. Como primer objeto es una opción madura, segura (rasgo cultural en

Europa ya que con la construcción de la casa se inicia el adulto). Si la construcción tiene algún rol particular— cárcel, casa en ruinas—, entonces se valora como elemento único y señalará un tipo de trauma en particular.

Categoría V. Vehículos. Señala desinhibición, una forma infantil. (Según Bühler es un rasgo cultural; estilo americano, ya que es donde los adultos prestan más atención al automóvil que a sus casas).

Categoría VI. Instrumentos de guerra. Aún en niños, es raro que lo escojan como primer objeto. Se interpreta de forma inequívocamente como símbolo de agresividad dominante. En niños pequeños — si tiene forma llamativa, rara, no acostumbrada—, puede significar como respuesta infantil y sustitución de vehículo.

Categoría VII. Construcción de la naturaleza. Es una respuesta madura, normal, característica de rasgo constructivista. La base de la estructura en la vida real, lo representan los elementos de la naturaleza y las casas, en ello —luego— se ubican los seres humanos.

Categoría VIII. Objetos de diferentes señalizaciones. (No es una categoría muy homogénea). Su ubicación al principio se toma como deseo a establecer contactos o cambio espacial, deseo de viaje y todo relacionado con esta problemática.

Categoría IX. Muebles. Frecuentemente sirven de primer objeto a niñas; su significado hasta los 7-8 años es normal, demuestra una inclinación hacia su hogar. También se observa cual objeto se tomó —andadera, cuna, etc.—, en este caso puede señalar regresión, apego exagerado hacia los padres. Pero puede ser un deseo hacia la protección en una relación padre—hijo predominante. En niños pequeños esta opción es natural.

Categoría X. Alimentos. Es poco frecuente que sirvan de primer objeto, pero su significado siempre será algún tipo de problemática ligada con la alimentación o digestión. Tendencias orales pueden ser predominantes.

Categoría XI. Objetos de distracción. Su colocación inicial es frecuente, se le da la interpretación de diversión, de felicidad.

Categoría XII. Objetos diversos. Que no tienen categoría definida, su interpretación dependerá del contenido de la construcción. Ejemplos: cruz, horca, pozo, etc.

Exploración. Procede al terminar propiamente la construcción del mundo. Se realiza mediante preguntas — o el cuento independiente — del niño, todas ellas dirigidas hacia su mundo presente. Deben contar qué pasa en su mundo y por qué, tratándose en la forma más detallada, se pregunta sobre las piezas “raras”, para conocer su razón de ser.

Se apuntan todas las preguntas con las contestaciones exactas y al final se marca la duración. La característica de esta exploración lo dan las respuestas que formula la persona, según ello puede ser:

—Silencio; cuando el niño no contesta porque no quiere o no puede; por negativismo o inhibición. Ayudando con preguntas auxiliares, se puede conseguir algunas respuestas pobres sobre su mundo.

—Enumeración simple; es el caso de niños pequeños, la forma de preguntas es el método a seguir.

—Enumeración taxativa; tanto en niños mayores como en adultos siempre significará inhibición, represión o motivación pobre.

—Cuento; tanto en niños como en adultos significa rica imaginación, fantasía y emociones abundantes; si el cuento es divagante, saltando de un tema a otro, presencia de confabulación, se tomará como actividad mental atenuada.

—Explicación racional; se observa con niños de buena capacidad cognitiva y conducta natural, mente objetiva; aún también podría ser una forma defensiva contra el inconsciente, en este caso la persona proyecta su problemática e interpreta la historia —su historia— como si fuera ajena.

—El niño sigue jugando; es una forma de contestación que la persona hace a través del juego, es decir, en el momento de las preguntas jugando expresa lo que pasa en su mundo, es su forma de comunicarlo.

Apartado IV. Representación espacial.

Es importante que la distribución de los objetos tenga cierto equilibrio, es decir, no existan áreas vacías, ni partes saturadas. El desarrollo saludable, armónico de la personalidad se manifiesta a través de un mundo donde las partes tienen cierto ritmo y los objetos están distribuidos uniformemente.

En la utilización del espacio se observa, si la persona supo aprovechar adecuadamente su espacio o no, o rebasa los límites (construcción afuera); si existe relación inteligente, estética u organizativa entre los objetos expuestos. El orden y la forma, así como la imagen que presenta “su mundo”, proviene de su personalidad o de un momento de su vida real. Los niños pequeños todavía no poseen el sentido real del espacio, por lo mismo hasta los cinco años se valora la construcción dentro del espacio total.

Si hay pocos objetos expuestos —en forma general— se considera como un mundo vacío. Es característica de niños muy pequeños o de personas con trastornos graves de la personalidad. Se procede al conteo de los objetos, a la descripción de su localización, ya que mientras unas partes son vacías otras pueden presentar saturación. La falta de equilibrio es causante de la saturación de las partes o al total del “mundo”. Aún así, saturado o vacío, dependerá del contenido y de la estructura del “mundo”.

Apartado V. La categoría utilizada y su número de objetos expuestos.

Ya se expusieron anteriormente las doce categorías en que están agrupados los objetos del mundo real que nos rodea; por lo tanto, se procede a contarlos, según lo que la persona utilizó en la representación de “su mundo”. Esta valoración —según el número de categoría y el número de objetos en cada una de ellas—, da la estimación de la estructura y el contenido relacionado con el nivel cognitivo de la persona y así se distinguirán un nivel deficiente, pobre, normal, rico o elevado, de excelentes capacidades.

Antes de proceder a las preguntas directas, que en cada caso se aplican a todos los niños, se pide que cuenten cómo es el mundo que allí construyó; este cuento llamado exploración puede tener diferentes características, como ser una simple enumeración de los objetivos expuestos, un cuento racional o un cuento que contiene elementos mágicos, etc., pero siempre será resultado de la imaginación del propio niño. En el caso de que el niño no accede a esta invitación, es decir su respuesta es el silencio, se procede a preguntar la razón de cada objeto ahí expuesto.

Apartado VI. Preguntas directas.

¿Dónde vives en este mundo? —el lugar que el niño señala concretamente, será su hogar, siempre y cuando no tenga problemas con ello. Cualquier respuesta que salga de lo normal o no acostumbrado, se interpretará como signo patológico, Ej. Cueva—falta de hogar, representa trastorno emocional cuyo inicio recae al hogar. Se debe —en todos los casos— verificar la respuesta con el hogar verdadero del niño.

¿Con quién vives en este mundo? Cuya respuesta normal es —con mi papá y con mi mamá—. En caso de celos con hermanos, pueden omitirlos. Si sólo menciona a uno de los padres, puede significar conflictos o ausencia de ello.

¿Quién eres en este mundo? Aquí el niño se señala con el dedo y se dice —éste soy yo—. En caso de no identificarse con ningún objeto expuesto, en adultos porque les da pena, ya que descubren que ello puede señalar la problemática, en cambio los niños sí se colocaron a sí mismos lo señalarán, ya que su forma de proyectarse es mucho más espontánea que la del adulto.

El nombramiento de la figura del yo, tanto para la diagnóstica como para la terapia es el punto clave. Su interpretación obedece a lo acostumbrado en la experiencia clínica, Ej. Identificarse como enano es signo patológico, significa presencia de un trastorno. Niños pequeños pueden identificarse con animales, es aceptable siempre y cuando madre y cachorros se encuentran en su cercanía.

¿Dónde brilla el sol y dónde hay sombra? Nos aclara las áreas positivas y negativas emocionalmente. Los lugares de sombra señalarán angustia, tensión, desagrado, un espacio emocionalmente negativo de alguna forma.

¿Dónde estalla el fuego? Su señalamiento marcará zonas de peligro, problema, sitios y situaciones que están acompañados con temor, angustia real o instintiva. Esta representación puede ser consciente o inconsciente, simbólico o transferencial.

Si se hace falta aclarar alguna situación, se puede agregar preguntas aclaratorias.

Apartado VII. Impresiones diagnósticas.

En este juego se representa “el mundo” de cada quien, los signos sintomatológicos —según lo visto en cada apartado—, significarán en parte trastornos emocionales —adquiridos—, como rasgos de la personalidad. Es lo que se va a valorar en su forma y en su contenido.

Los signos sintomatológicos se elaborarán con base a las experiencias con la construcción del “mundo”. Algunos signos se prestan para la valoración cuantitativa, otros sirven como impresiones positivas o negativas, su utilidad es indiscutible para la terapia posterior, para posible investigación, etc., pero requiere algún tipo de experiencia.

4.4 Protocolo del psicodiagnóstico dinámico.

Aquí se presentará el instrumento elaborado y traducido para este trabajo, que a su vez fue supervisado desde el principio por su autora en Hungría.

Elaboró: Luisa Sólyomváry

Supervisó: Dra. Polcz Alaine

Psic. Faine Esquivel

I. Datos Personales.

Nombre:	Nombre del evaluador:
Fecha de nacimiento:	Fecha de aplicación:
Sexo:	
Remitido por:	

Tiempo de juego con arena:
Tiempo de construcción:
Tiempo de exploración:
Tiempo Total:
Nº de categorías utilizadas:
Nº total de objetos de construcción utilizados:

II a. Tratamiento de la arena.

Si

No

1. Caricia y aplanamiento		
2. Cernimiento		
3. Una parte de la arena queda sin tocar		
4. Los "instrumentos" se quedan en la arena		
5. Avienta la arena en forma agresiva		
6. Se tira afuera de la arena		

b. Uso de los "objetos" en la arena.

Si

No

1. Sólo toca la arena con la mano		
2. Sólo toca con pala "pulcritud"		
3. Uso adecuado con mano y pala		

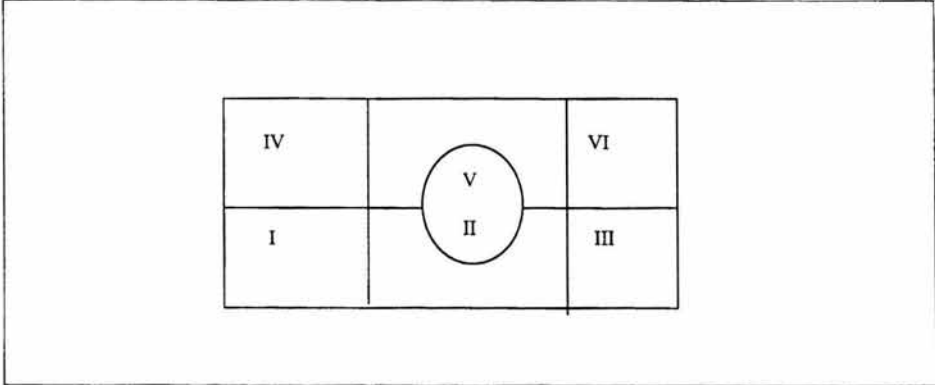
III. a. Construcción.

Nombre de los objetos	No. De los objetos colocados en orden de exposición	Lugar de los objetos	Otras señales	Manifestaciones no verbales: preguntas auxiliares.

b. Exploración.

Tiempo:
1. Silencio
2.Enumeración taxativa:
3.Cuento objetivo:
4.Cuento normal:
5.Explicación racional:
6.Sigue jugando (explicación con juego):
Otras preguntas y contestaciones enumerativas...

IV. a. Representación de la distribución espacial de los objetos expuestos/ ver dibujos anexos.



b. Características de cada espacio.

	Mundo vacío	Lleno normal	Mundo saturado	Otro
I				
II				
III				
IV				
V				
VI				

V. a. Las categorías utilizadas y su N° de objetos.

Valoración numérica.

Primer Objeto expuesto:

N° cat.	Nombre	N° de objetos en total aprox.	N° de objeto utilizado por el "constructor".
I	Personas	50	
II	Animales	25	
III	Plantas	30	
IV	Construcciones	30	
V	Obj. Transporte	25	
VI	Obj. de guerra	10	
VII	Constr. de la naturaleza	18	
VIII	Señalizaciones difer.	15	
IX	Muebles	25	
X	Alimentos	10	
XI	Obj. de distracción	7	
XII	Material diverso para auxiliar: papel de col pasto, etc.	5	
	T o t a l	250 aprox	

Este test se puede ampliar -el n° de objetos dentro de cada categoría- sin perder las proporciones necesarias.

b. Valoración del contenido y estructura relacionada con el nivel cognitivo.

Nº cat. total: 12	Nº cat. utilizadas:
-------------------	---------------------

Nº de de objetos usados por el "constructor".	Elevado	80 y +	
	Rico	60-80	
	Normal	40-60	
	Pobre	20-40	
	Deficiente	10-20	

VI. Preguntas directas / al final del "juego"/

	Respuesta:
<ul style="list-style-type: none">• ¿Dónde vives tú en este mundo?• ¿Con quién vives en este mundo?• ¿Quién eres tú en este mundo?• ¿En que parte brilla el sol y dónde hay sombra?• ¿Dónde estalla el fuego?	

(Pueden haber más preguntas según las contestaciones del niño)

VII. Impresiones Diagnósticas.

Breve descripción general.

1. Organización-desorganización. <ul style="list-style-type: none">• Mundo caótico• Poco organizado• Organización regular• Mundo perfeccionista.
2. Isolación. <ul style="list-style-type: none">• En gran medida• En todo el espacio• En algunas partes
3. Mundo vacío <ul style="list-style-type: none">• En todas partes• Ciertas partes (dónde)• Regular
4. Rigidez <ul style="list-style-type: none">• En todos los aspectos/construcción y comportamiento/• En algunos aspectos/ en qué/• Diferencial• Simetrías
5. Falta de categorías <ul style="list-style-type: none">•Cuál categoría, en orden de importancia del I al IV.
6. Características traumáticas. <ul style="list-style-type: none">•En la construcción, ¿cuál?•En el comportamiento durante la construcción verbal; no verbal.
7. Señales agresivas. <ul style="list-style-type: none">• En su comportamiento durante la construcción.• Señalada en la construcción.
8. Angustia-miedo. <ul style="list-style-type: none">• Señalización respectiva en la construcción /¿qué?/

- En su forma de comportarse durante toda la "prueba y plática".

9. Regresión.

- Señales (ej. Chupa dedo...etc)
- Forma verbal
- Forma organizacional (construcción)

10. Depresión.

Todo el tiempo:

Momentáneo:

Forma simbólica:

- Señales senso-motores
- Construcción pobre
- N° de objetos
- Manifestación del yo

Elaboró: Luisa Sólyomváry.

Supervisó: Psic. Polcz Alaine, autora del Test estandarizado en Hungría.

4.5 Presentación de los casos observados

Datos generales.

Caso 1

Nombre: Cs. Kriszti

Lugar y fecha de nacimiento: Budapest, 1994 – 01- 17.

Escolaridad: Segundo año de primaria.

Viene por: Iniciativa de la madre.

Motivo de consulta:

- Ansiedad
- Temor que un coche la vaya a atropellar
- Tosesita
- Come las uñas
- No tiene amigas en la escuela
- No quiere caminar al borde de la banqueta

Su lugar en la familia: Hija única.

Caso 2

Nombre: P.Marci

Lugar y fecha de nacimiento: Budapest, 1994 – 12- 30.

Escolaridad: Tercero de primaria.

Viene por: Iniciativa de la escuela y su maestra.

Motivo de consulta:

- Malestar general.
- Síntomas depresivos.
- Apatía hacia la escuela y tareas.
- Bajo rendimiento escolar.

Su lugar en la familia: Tercero de cuatro hijos.

Caso 3

Nombre: K. Sándor.

Lugar y fecha de nacimiento: Budapest, 1995 – 02 – 26.

Escolaridad: Segundo de primaria.

Viene por: Maestra de la escuela.

Motivo de consulta:

- Ansiedad en la comunidad.
- Pasividad total en las actividades de la escuela.
- No se relaciona con otros niños.
- Casi no habla “mutismo selectivo”.

Su lugar en la familia: Hijo único, con padrastro.

4.6 Informe de los casos.

4.6.1 Entrevista con la madre de Kriszti y su primer juego.

Nombre: Kriszti

Escolaridad: 2º año de primaria

Sexo: Femenino

Fecha de nacimiento: 1994-01-17

Motivo de la consulta

El estudio fue solicitado por los padres, debido a que la madre notó los siguientes síntomas:

- Temor de que un coche la vaya a atropellar
- Ligera tosecita, sin resfriado
- Se come las uñas
- No tiene amigas en la escuela
- No quiere caminar al borde de la banquetta

- En ocasiones angustia sin motivo explicable.

Es una niña tranquila, pulcra, ordenada, que no desobedece “ni da lata”, y cumple con las tareas que se le encomiendan. Sus tareas las realiza con mucho cuidado y limpieza.

De parte de la escuela, no existe ningún tipo de queja. En cuanto a sus calificaciones son altas, tiene buen promedio en todo, por ello su rendimiento es satisfactorio.

Antecedentes

Es hija única. Su desarrollo ha sido normal. Se sentó, caminó y habló a sus tiempos adecuados. El control de los esfínteres lo logró al año y medio. Ingresó al jardín de niños a los tres años y medio su adaptación fue adecuada, pero la madre no estaba satisfecha con el ambiente y la cambio de jardín. Esto lo resintió la niña en forma visible, se volvió algo inquieta, empezó a morder a las niñas. Cursó la primaria a los 7 años, aprendió a leer y a escribir sin problemas, pero al terminar el primer año, la madre no encontró la escuela de su agrado y la cambió nuevamente. Esto incomodó a la niña y a partir de entonces mostró síntomas de angustia frente a situaciones que suceden de improviso, le da miedo que un coche la vaya a atropellar y además no tiene amigos en la escuela hasta la fecha.

Otro evento perturbador, es que sus abuelos maternos se divorciaron recientemente y eso causa un malestar visible en la niña ya que ellos se disputan las visitas de la nieta y ella no sabe con quien quedar bien.

Como un detalle más, la madre platica que tienen grandes planes con su hijita, ya que es tan lista e inteligente que piensa que para sus 18 años tiene que hablar mínimo tres idiomas; ellos —los papás— planean que tiene que ser profesionista pero todavía no se ponen de acuerdo sobre que vaya a estudiar. En general, todo lo bueno y exitoso le tiene que suceder a su niña, ya que la vida es muy difícil actualmente y se necesita mucha preparación. Por ello, cuando ella —la madre— ve algún síntoma que no le gusta, enseguida se alarma y trata de poner remedio platicando con la niña.

La relación madre—hija aparentemente es buena, se percibe que la madre se comunica con su hija —como si fuera su amiga— y por ello que la chica tiene un comportamiento como de “pequeño adulto”, esto no va de acuerdo con su edad cronológica y tampoco encuentra el tono y la manera de comunicarse adecuadamente con sus compañeros de clase.

Actitud durante la prueba

Al inicio presentó preocupación para hacer bien su mundo como debe ser aún cuando no recibe ningunas reglas a seguir.

Después de estas palabras de inicio, ya no habla mientras construye su mundo.

Al caer un poco de arena afuera de la charola, la niña se muestra temerosa al ver la reacción o lo que se le va a decir, pero sigue adelante.

Al terminar su juego se despide y pregunta varias veces si su mundo estuvo bonito, si nos gustó y si lo vamos a guardar.

Exploración

Terapeuta: Cuenta algo de este mundo.

Kristy: Las personas que se encuentran cerca de la iglesia, van entrando.

Está la estación del metro y personas que viajan en él, entran con sus perros; la viejita de negro va al entierro de su hermano.

Las cercas (que se encuentran cerca del lago) están armadas con alarma —de movimiento—, para que no puedan lastimar a los que se encuentran adentro.

En el buzón no hay cartas.

T: ¿Y la mesa y cuatro sillas?

K: La mesa con las cuatro sillas (—puestas al último que no van en absoluto con el conjunto expuesto—) están en el parque, porque es “silencioso” y en ellas también se puede jugar.

Preguntas directas

Terapeuta: ¿Quién eres tú en este mundo?

Kristy: El caballo blanco.

Quiero mucho a los caballos, porque son libres, solamente me dan pena cuando los jalan y lastiman con la montadura.

Ya he subido a un caballo pero lo guiaban.

T: ¿Dónde vives en este mundo?

K: No vivo aquí, sólo voy a la escuela.

Mi madre está yendo a la iglesia —se refiere a más vieja de lo expuesto cerca de la iglesia—, a pesar de que no es religiosa, pero va a la iglesia.

T: ¿Dónde brilla el sol?

K: Donde está el lago. (También el caballo que es ella).

T: ¿Dónde está la sombra?

K: Arriba del parque de los juegos.

T: ¿Qué cosa buena podría suceder en este mundo?

K: Que la niña que se accidentó, se curara y vaya de nuevo a la escuela.

T: ¿Qué cosa mala podría pasar?

K: Que los animales se escaparan y los árboles se secaran y el niño accidentado no se podría salvar.

(Se refiere a una compañera que se cayó en la nieve y se fracturó la pierna).

Elaboró: Luisa Sólyomváry

Supervisó: Dra. Polcz Elaine

Psic. Faine Esquivel

"Mi mundo mediante el juego".

Psicodiagnóstico dinámico

II. Datos Personales.

Nombre: Cs. Kriseti	Nombre del evaluador: Ircu - Luisa
Fecha de nacimiento: 1994-01-17 Bp.	Fecha de aplicación: abril 17-2003
Sexo: F	
Remitido por: iniciativa de la madre	

Tiempo de juego con arena:	2 minutos, posteriormente agrega poco de arena
Tiempo de construcción:	18 minutos
Tiempo de exploración:	15 minutos
Tiempo Total:	35 minutos
Nº de categorías utilizadas:	7
Nº total de objetos de construcción utilizados:	54 las vías se tomó por uno, los vagones separados

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

II a. Tratamiento de la arena.

Si

No

1. Caricia y aplanamiento	X	
2. Cernimiento	X	
3. Una parte de la arena queda sin tocar		X
4. Los "instrumentos" se quedan en la arena		X
5. Avienta la arena en forma agresiva		X
6. Se tira afuera de la arena	<i>un poco casualmente</i>	

b. Uso de los "objetos" en la arena.

Si

No

1. Sólo toca la arena con la mano		X
2. Sólo toca con pala "pulcritud"		X
3. Uso adecuado con mano y pala	<i>X con pulcritud</i>	

III. a. Construcción.

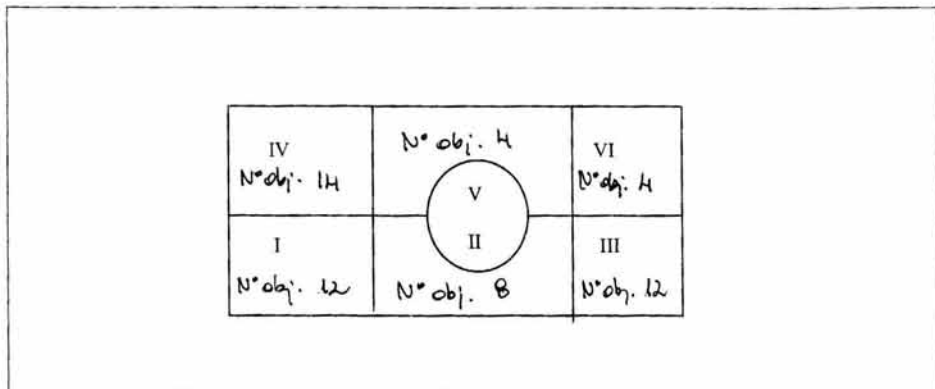
Nombre de los objetos	No. De los objetos colocados en orden de exposición	Lugar de los objetos	Otras señales	Manifestaciones no verbales: preguntas auxiliares.
rasca cielo	1	I		
hospital	1	I - IV.		
estación de tren	1	V.		
vies de tren	10 secciones	IV - V.	abarca parte	Sigue cerniendo arena al construir la vía del tren...
tren	5 vagones	II - V.	medio - " -	aplunando con los dedos..
resbaladilla	1	VI.	Setiró un poco de arena, se levanta la vista con angustia, si la vieron?	
Columpio	1	III.		
banca	2	II.		
buzón de cartas	1	II.		
lago	1	I.		
banca	2	I.		
barda	3	I.	No habla durante la construcción, su conducta es normal	
árbol frutal	2	IV.		
árbol sauce florido	2	I.		
iglesia	1	VI.		
escuela	1	IV.		
enfermera	1	IV.		
mujer	2	V.		
hombre	2	V.		

Nombre de los objetos	No. De los objetos colocados en orden de exposición	Lugar de los objetos	Otras señales	Manifestaciones no verbales: preguntas auxiliares.
mujer	1	(1)		<p>la viejita se viste de negro con la cabeza cubierta</p> <p>de repente verbaliza sus actos y dice:</p> <p>el animal salvaje se encuentra dentro de la cueva y los ositos se hallan entre los puros escondidos</p>
viejita	1	(2)		
perito	1	(3)		
Caballo	2	(4) (5)		
puros	5	(6) (7) (8) (9) (10)		
perito	1	(11)		
una cueva	1	(12)		
animal salvaje	1	(13)		
ositos	3	(14) (15) (16)		
gasolinera	1	(17)		
mesa cuadrada	1	(18)		
sillas	4	(19) (20) (21) (22)		

c. Exploración.

Tiempo:	15 minutos
1. Silencio	-
2. Enumeración taxativa:	-
3. Cuento objetivo:	Objeto por objeto explica qué significan las piezas expuestas en este mundo, no existe algún cuento o fantasía. Ej. aquí está el lago, alrededor de ello están los árboles.... en la iglesia está entrando la gente...., la viejita va a subir al metro con su <u>perrito</u>
4. Cuento normal:	-
5. Explicación racional:	-
6. Sigue jugando (explicación con juego):	-
Otras preguntas y contestaciones enumerativas...	-

IV. a. Representación de la distribución espacial de los objetos expuestos/ ver dibujos anexos.



b. Características de cada espacio.

	Mundo vacío	Lleno normal	Mundo saturado	Otro
I		x		
II		x		
III		x		
IV		x		
V	x			
VI	x			

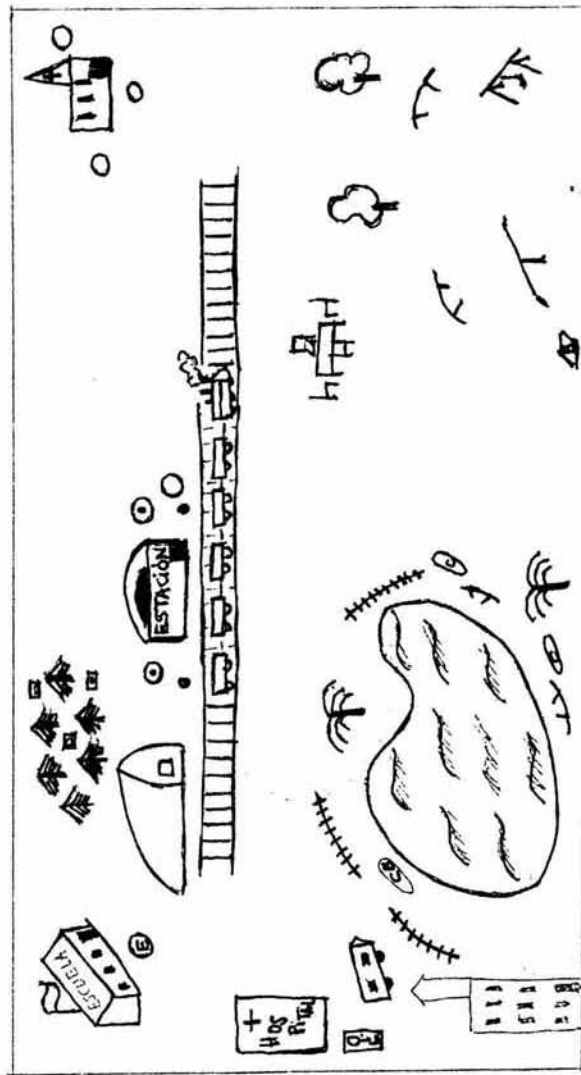
V. a. Las categorías utilizadas y su N° de objetos.

Valoración numérica.

Primer Objeto expuesto: *rasca cielo*

N° cat.	Nombre	N° de objetos en tot aprox.	N° de objeto utilizado por el "constructor".
I	Personas	50	6
II	Animales	25	9
III	Plantas	30	9
IV	Construcciones	30	7
V	Obj. Transporte	25	6
VI	Obj. de guerra	10	—
VII	Constr. de la naturaleza	18	8
VIII	Señalizaciones difer.	15	<i>vía del tren, 2</i>
IX	Muebles	25	5
X	Alimentos	10	—
XI	Obj. de distracción	7	2
XII	Material diverso para auxiliar: papel de col pasto, etc.	5	
	T o t a l	250 aprox	54
Este test se puede ampliar -el n° de objetos dentro de cada categoría- sin perder las proporciones necesarias.			

CASO N° 1



- ⑤ - caballo
- ⑥ - caballo blanco(ella)
- T - banca
- T - resbaladilla
- T - colimpio
- ++++ - cerca
- ▲ - pinos
- ⊞ - árboles

- ⊞ - enfermera
- - mujeres
- - perro
- ⊙ - hombres
- ⊞ - osito
- ⊞ - buzón

b. Valoración del contenido y estructura relacionada con el nivel cognitivo.

Nº cat. total: 12	Nº cat. utilizadas: 7
-------------------	-----------------------

Nº de de objetos usados por el "constructor".	Elevado 80 y +	
	Rico 60-80	
	Normal 40-60 x
	Pobre 20-40	
	Deficiente 10-20	

VI. Preguntas directas / al final del "juego"/

Respuesta:

- ¿Dónde vives tu en este mundo? No vivo aquí, sólo voy a la escuela. Mi madre está yendo a la iglesia, a pesar de que no es religiosa, pero va a la iglesia.
- ¿Con quién vives en este mundo? —
- ¿Quién eres tú en este mundo? El caballo blanco, quiero mucho a los caballos porque son libres, solamente me da pena cuando los jalar y los lastiman con la montadura.

- ¿En que parte brilla el sol y dónde hay sombra? El sol brilla arriba del lago y hay sombra arriba del parque de los juegos.
- ¿Dónde estalla el fuego? No hay

(Pueden haber más preguntas según las contestaciones del niño)

Tesapenta: ¿Qué cosa buena podría suceder en este mundo?

Kriszti: Si la compañera que se accidentó se curará pronto y va a la escuela.

Tesapenta: ¿Qué cosa mala podría suceder en este mundo?

Kriszti: Si los animales se escaparan y los árboles se secaran y la niña accidentada no se podría salvar.

VII. Impresiones Diagnósticas.

Breve descripción general.

1. Organización-desorganización.	
• Mundo caótico	—
• Poco organizado	—
• Organización regular	—
• Mundo perfeccionista.	<i>es lo que más caracteriza este mundo</i>
2. Isolación.	
• En gran medida	—
• En todo el espacio	—
• En algunas partes	<i>Sí, se ven pocos objetos, alejados entre sí</i>
3. Mundo vacío	
• En todas partes	—
• Ciertas partes (dónde)	<i>entre el lago y el parque se siente un vacío</i>
• Regular	—
4. Rigidez	
• En todos los aspectos/construcción y comportamiento/	—
• En algunos aspectos/ en qué/	<i>Se siente un mundo ligeramente perfeccionista</i>
• Diferencial	—
• Simetrías	—
5. Falta de categorías	
• Cuál categoría, en orden de importancia del I al IV.	NO
6. Características traumáticas.	
• En la construcción, ¿cuál?	<i>hospital, se hace referencia al compañeros de clase accidentado en la nieve</i>
• En el comportamiento durante la construcción verbal; no verbal.	—
7. Señales agresivas.	
• En su comportamiento durante la construcción.	NO
• Señalada en la construcción.	
8. Angustia-miedo.	
• Señalización respectiva en la construcción /¿qué?/	<i>la pregunta del inicio "¿si lo va a hacer bien" su construcción y la arena que cae a fuera ----</i>

<ul style="list-style-type: none"> • En su forma de comportarse durante toda la "prueba y plática". 			
9. Regresión.			
<ul style="list-style-type: none"> • Señales (ej. Chupa dedo...etc) • Forma verbal • Forma organizacional (construcción) 	Ninguno		
10. Depresión.			
Todo el tiempo:	Momentáneo:	NO	Forma simbólica: NO
<ul style="list-style-type: none"> • Señales senso-motores • Construcción pobre • N° de objetos • Manifestación del yo <i>ella no está presente se identifica plenamente con el caballo blanco</i> 			

Elaboró: Luisa Sólyomváry.

Supervisó: Psic. Polcz Alaine, autora del Test estandarizado en Hungría.

4.6.2 Entrevista con la madre de Marci y su primer juego

Nombre: P. Marci

Edad: 9 años, 3 meses

Escolaridad: 3º año de primaria

Sexo: Masculino

Fecha de nacimiento: 1994-12-30, Budapest

Fecha de valoración: 2003, abril.

Motivo de la consulta

El estudio fue solicitado por la maestra de la escuela primaria del niño, debido a que notó al niño muy apático, triste de apariencia, bajó considerablemente su rendimiento escolar que coincide con las frecuentes faltas por enfermedad.

Es un niño tranquilo, no presenta problemas de conducta ni en la escuela ni en la casa, tiene buena relación con sus compañeros, sin tener muchas amistades. Hasta hace poco, su rendimiento escolar era satisfactorio, tanto en las diferentes materias como en su aprovechamiento general. Pero su estado actual de tristeza, palidez, enfermedades y poca comunicación, llamaron la atención de la maestra. Se comunicó con la madre del niño y se enteró del divorcio de los padres lo que le dio la idea de canalizar al niño al Centro Psicopedagógico para su revisión.

Antecedentes

Marci es el tercero de cuatro hijos. Tiene dos hermanas mayores, una en edad de pubertad y un hermanito más chico que él.

El desarrollo —según la madre— ha sido normal, se sentó, caminó, habló en los tiempos debidos; a los dos años y medio, controló sus esfínteres. Ingresó al jardín de niños a los tres años y su adaptación fue sin mayores dificultades.

Cuando el niño tenía tres años, su madre entró a trabajar en el “negocio familiar”; una fábrica de ropa donde el abuelo es el dueño y jefe, la abuela también participa y el marido —o sea, el padre del niño- entonces era un empleado más. El abuelo piensa dejar con el tiempo la fábrica, retirarse y decidió que su hija —quien tiene carácter para ello—, sea el futuro jefe. Al yerno no lo consideró digno compañero de su hija, “poca cosa”, menos para el futuro próximo, cuando ella sea jefe y lo “indemnizó”, comprándole un departamento para que se separe de su hija. La madre nos hace entender, que el nacimiento del cuarto hijo —cuando Marci tenía un poco más de 3 años—, obedeció al intento que hizo para mantener a su familia unida. Pero la situación con el abuelo no se mejoró y ella tuvo que escoger entre su marido y su padre (con la fábrica) y al decidirse por su padre su marido se retiró, situación que podría ser motivo del malestar del niño. (Las enfermedades frecuentes en los últimos tiempos, la madre no las relaciona con el estado de ánimo del chico).

Menciona la madre, que a raíz de los problemas entre su padre y su marido, ella tuvo una depresión y verdaderamente no prestó atención a su hijo, ya que también el chico necesitaba más de ella. Además, Marci siempre era un muchacho muy tranquilo, más bien introvertido, esto de sus calificaciones —que son bajas—, hasta hace poco que no lo notó. La madre es una mujer bien vestida, arreglada, ligeramente masculina, da impresión de ser de decisiones firmes, con don de mando. Está dispuesta a apoyar a su hijo si existe la necesidad de traerlo, para que su situación mejore.

Actitud durante la prueba

Al principio poco interés, pero cumple con las indicaciones y sin hablar construye su mundo en la forma de dos islas – hechas de arena -, no habla mientras construye. Su trabajo muestra coordinación, pero la construcción representa un enorme vacío. Se puede notar una gran tristeza en el niño, eso expresan sus facciones.

Exploración

Terapeuta: Describe “tu “ mundo.

Marci: Es una isla que tiene dos partes y se puede llegar de un lado al otro en barco (a pesar de que sí existe una franja estrecha arriba que comunica el lado izquierdo con el lado derecho).

T: ¿Qué hace la serpiente? ¿Quién es?

M: Es una serpiente sanguinaria, que vive en el desierto —y soy yo—. (Pero después cambia de opinión) y él es un soldado.

T: ¿Qué hacen los soldados?

M: Se preparan para el combate.

Preguntas directas

Terapeuta: ¿Dónde vives tú en este mundo?

Marci: En el desierto. (No hay casa).

T: ¿Qué hay en el otro lado?

M: Es el mundo y el agua en medio, empieza a inundarlo, transformándolo en pantano.

T: ¿Dónde vive tu familia?

M: Mi madre en la fábrica

T: ¿Dónde hay fuego?

M: En la fábrica.

T: ¿Qué se podría hacer para mejorar este mundo?

M: No sé, qué es mejor, la guerra, el ejercito, el desierto o la inundación.

Elaboró: Luisa Sólyomváry

Supervisó: Dra. Polcz Alaine

Psic. Faine Esquivel

"Mi mundo mediante el juego".

Psicodiagnóstico dinámico

III. Datos Personales.

Nombre: P. Marci	Nombre del evaluador: Ana María - Luisa
Fecha de nacimiento: 1994 - 12 - 30, Bp.	Fecha de aplicación: abril de 2003, Bp.
Sexo: M	
Remitido por: la maestra de su escuela primaria	

Tiempo de juego con arena: $16^{05} - 16^{15} = 15 \text{ min.}$
Tiempo de construcción: $16^{15} - 16^{30} = 15 \text{ min.}$
Tiempo de exploración: $16^{30} - 16^{55} = 25 \text{ min.}$
Tiempo Total: 50 min.
Nº de categorías utilizadas: 5
Nº total de objetos de construcción utilizados: 26

II a. Tratamiento de la arena.

Si

No

1. Caricia y aplanamiento	X	
2. Cernimiento	X	
3. Una parte de la arena queda sin tocar		X
4. Los "instrumentos" se quedan en la arena		X
5. Avienta la arena en forma agresiva		X
6. Se tira afuera de la arena		X

b. Uso de los "objetos" en la arena.

Si

No

1. Sólo toca la arena con la mano		X
2. Sólo toca con pala "pulcritud"		X
3. Uso adecuado con mano y pala	X	

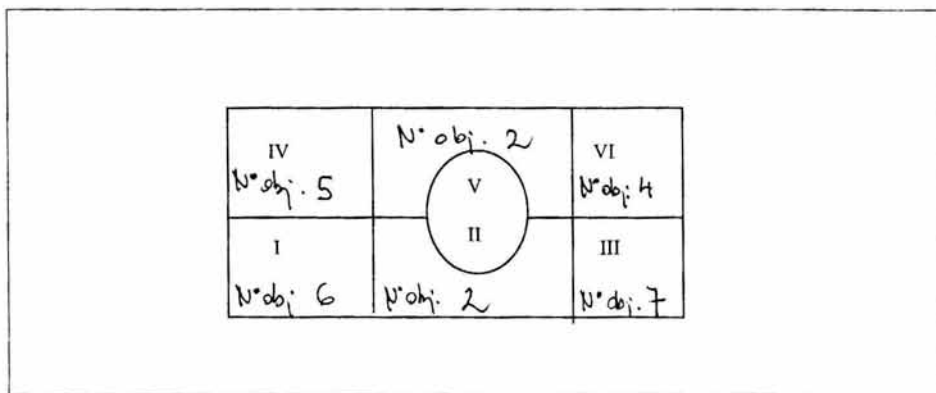
III. a. Construcción.

Nombre de los objetos	No. De los objetos colocados en orden de exposición	Lugar de los objetos	Otras señales	Manifestaciones no verbales: preguntas auxiliares.
Soldados	10	I - (II).		Construcción lenta, a veces con actitud dudosa
Serpiente	1	I' - (II').		
barco	2	(IV).		No habla durante la construcción
delfin	1	(V).		
velero	1	(VI).		
casa	3	(VII).		
edificio	1	(VIII).		
carro de transporte	1	(IX).		
Cinema	1	(X).		
casa	1	(XI).		
tunel	1	(IV) - (VI).		
vagon del tren	1	(XII).		
fabrica	1	(XIII).		
avion	1	(XIV).		

d. Exploración.

Tiempo:	25 minutos
1. Silencio	de momentos
2. Enumeración taxativa:	—
3. Cuento objetivo:	—
4. Cuento normal:	<p>...este mundo consta de dos partes, que son dos islas, /nótese, que existe comunicación entre las dos partes, arriba en forma de franja delgada/, y sólo se puede comunicarse con la ayuda del barco.... Del lado izquierdo es un desierto, es una isla donde vive el sapiente, que es salvaje -ese soy yo-, pero mejor yo soy uno de los soldados, que se preparan para la batalla. Luego el agua empieza a inundar el mundo y todo se hace un pantano. ¿No sé qué es mejor, el desierto, la guerra o la inundación?</p>
5. Explicación racional:	—
6. Sigue jugando (explicación con juego):	—
Otras preguntas y contestaciones enumerativas...	—

IV. a. Representación de la distribución espacial de los objetos expuestos/ ver dibujos anexos.



b. Características de cada espacio.

	Mundo vacío	Lleno normal	Mundo saturado	Otro
I		X		
II	X			
III		X		
IV		X		
V	X			
VI		X		

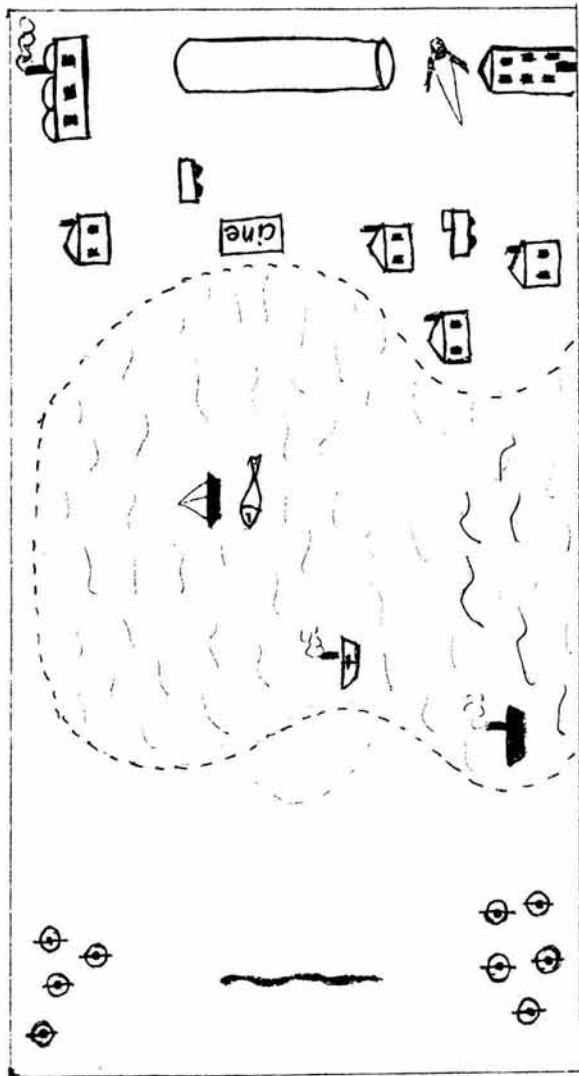
V. a. Las categorías utilizadas y su N° de objetos.

Valoración numérica.

Primer Objeto expuesto: *Soldados*

N° cat.	Nombre	N° de objetos en total aprox.	N° de objeto utilizado por el "constructor".
I	Personas	50	10 soldados
II	Animales	25	2
III	Plantas	30	—
IV	Construcciones	30	7
V	Obj. Transporte	25	6
VI	Obj. de guerra	10	—
VII	Constr. de la naturaleza	18	1
VIII	Señalizaciones difer.	15	—
IX	Muebles	25	—
X	Alimentos	10	—
XI	Obj. de distracción	7	—
XII	Material diverso para auxiliar: papel de col pasto, etc.	5	
	T o t a l	250 aprox	26
Este test se puede ampliar -el n° de objetos dentro de cada categoría- sin perder las proporciones necesarias.			

CASO Nº 2



-  - soldados
-  - serpiente
-  - barco grande
-  - barco de salvamento
-  - tren
-  - coche
-  - avion
-  - tunel
-  - fabrica
-  - límite de la arena

b. Valoración del contenido y estructura relacionada con el nivel cognitivo.

Nº cat. total: 12	Nº cat. utilizadas: 5
-------------------	-----------------------

Nº de de objetos usados por el "constructor".	Elevado 80 y +	
	Rico 60-80	
	Normal 40-60	
	Pobre 20-40	----- X
	Deficiente 10-20	

VI. Preguntas directas / al final del "juego"/

	Respuesta:
• ¿Dónde vives tu en este mundo?	en el desierto (no hay casa)
• ¿Con quién vives en este mundo?	Solo
• ¿Quién eres tú en este mundo?	primero: serpiente luego: soldado
• ¿En que parte brilla el sol y dónde hay sombra?	no brilla el sol, todo es sombra
• ¿Dónde estalla el fuego?	en la fábrica

VII. Impresiones Diagnósticas.

Breve descripción general.

1. Organización-desorganización.	
• Mundo caótico	—
• Poco organizado	—
• Organización regular	X
• Mundo perfeccionista.	—
2. Isolación.	
• En gran medida	X
• En todo el espacio	—
• En algunas partes	—
3. Mundo vacío	
• En todas partes	en realidad es un mundo con pocos objetos,
• Ciertas partes (dónde)	que dan el aspecto general de ser vacío
• Regular	—
4. Rigidez	
• En todos los aspectos/construcción y comportamiento/	
• En algunos aspectos/ en qué/	
• Diferencial	NO
• Simetrías	
5. Falta de categorías	
• Cuál categoría, en orden de importancia del I al IV.	III. plantas
6. Características traumáticas.	
• En la construcción, ¿cuál?	Serpiente salvaje, Soldados que se preparan para la guerra, fábrica con fuego
• En el comportamiento durante la construcción verbal; no verbal.	construye lentamente en forma a pática
7. Señales agresivas.	
• En su comportamiento durante la construcción.	NO

<ul style="list-style-type: none"> • Señalada en la construcción. <p style="text-align: center;"><i>fuego en la fábrica, soldados</i></p>
<p>8. Angustia-miedo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalización respectiva en la construcción <i>/¿qué?/ dos islas que sólo por barco se comunican</i> • En su forma de comportarse durante toda la "prueba y plática". <i>lentitud, dudas a veces</i>
<p>9. Regresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señales (ej. Chupa dedo...etc) • Forma verbal <i>NO</i> • Forma organizacional (construcción)
<p>10. Depresión.</p> <p>Todo el tiempo: <i>Si</i> Momentáneo: <i>-</i> Forma simbólica: <i>-</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Señales senso-motores <i>lentitud en los movimientos, en la construcción y en el cuento</i> • Construcción pobre <i>Si</i> • N° de objetos <i>pocas</i> • Manifestación del yo <i>Serpiente o Soldado</i>

Elaboró: Luisa Sólyomváry.

Supervisó: Psic. Polcz Elaine, autora del Test estandarizado en Hungría.

4.6.3 Entrevista con la madre de K. Sanyika y su juego

Nombre: K. Sanyika

Edad: 8 años 2 meses

Sexo: Masculino

Escolaridad: 2º año de primaria

Fecha de nacimiento: 1995-02-26, Budapest

Fecha de valoración: 2003, abril.

Motivo de la consulta

El estudio fue solicitado por la maestra de la escuela, ya que notó un comportamiento raro del chico. Él casi no habla, se puede decir que sufre mutismo selectivo, no se relaciona con otros niños, en las actividades escolares muestra una pasividad total. En la comunidad se percibe una ansiedad en el chico, más no en la casa. La madre sólo dice que es un chico tranquilo, introvertido que más bien no tiene amigos, solamente donde viven los abuelos -en el pueblo-, le gusta jugar. En la casa sí habla.

Antecedentes

Es hijo único, sus padres se han divorciado y actualmente tiene padrastro. El padre fue alcohólico, este padrastro— según la madre— “es decente”.

El chico tuvo un desarrollo normal pero lento, enfermedades de niños — sólo tos, garganta, resfriados — pero nada grave. Empezó a hablar después de los tres años, pero entonces habló todo. Hasta los tres años controló sus esfínteres, pero desde entonces no tuvo ningún problema ni de día, ni de noche. Usaba chupón, pero cuando entró al jardín de niños lo dejó sin problemas. Cuando su padre no estaba tomado, le gustaba jugar con el niño y entonces se llevaban bien. Pero cada vez con mayor frecuencia tomaba y entonces se mostró agresivo con la madre así como con el chico, hasta que llegaron a los golpes, que según la madre, el niño no lo vio y entonces ella se separó de él, posteriormente conoció a su pareja actual con quien viven muy

bien, él aceptó al chico, sin problemas, en casa no se presentan dificultades. Después de la separación su primer esposo, fue atropellado por un automóvil en estado de ebriedad. No se murió del accidente pero se quedó en estado vegetativo, así lo cuidan sus padres en su pueblo natal. El muchacho conoce este evento, así mismo, ha visto a su padre quien por supuesto, no reconoce a las personas de su alrededor.

Actitud durante la prueba

Se presenta para el juego, lo trae la madre. El chico no habla solo se mira de frente. Se le dan las instrucciones de construir un mundo con la arena y los objetos expuestos. En forma automática, toma la arena, la esparce en la charola y con la abundante arena forma diferentes relieves, siempre tocando la arena sólo con la pala. Elabora algunos espacios sobresalientes en forma de cerro. No habla en absoluto, cuando se le pregunta algo, contesta en forma —con una palabra—, posteriormente hay que insistir que conteste a las preguntas. Es lento, pero no duda de los objetos escogidos, ni los cambia de lugar. Al terminar su construcción, se queda esperando cabizbajo, las preguntas las contesta lentamente, pero sabe lo que dice, no da impresión de dudar de lo dicho.

Su cara no presenta ninguna expresión, que no sea apatía, cierta indiferencia; sus movimientos más bien son automáticos.

Exploración

Terapeuta: Cuenta algo de tu mundo.

Sanyika: . . . (Silencio).

No presenta un cuento, ni enumeración sobre su mundo, así deben hacerse las preguntas para conseguir información.

T: ¿Quiénes viven aquí?

S: Personas

T: ¿Dónde se encuentran?

S: En las casas.

T: ¿Qué hacen?

S: Están enfermos, se resfriaron.

T: ¿Quiénes viven en el castillo?

S: El rey y la reina.

T: ¿Esto qué es? (Señala la horca)

S: Una horca

T: ¿Por qué existe?

S: Para colgar a la gente.

T: ¿Por qué?

S: Si no obedecen al rey.

T: ¿Qué quisiera el rey?

S: Que salgan de sus casas, pero tienen miedo del rey, porque él es un malvado, de corazón malo que mata a la gente.

T: ¿Y la reina?

S: La reina protegería a las personas, pero no puede porque el rey es muy severo.

T: ¿Y la cruz?

S: Representa a Jesús.

T: ¿Por qué, qué hizo?

S: ... (Silencio).

T: ¿Por qué hay necesidad de una cruz en esta ciudad?

S: Es el cementerio, donde entierran a todos los colgados.

T: ¿Quiénes se mueren?

S: El tío de mi mamá, fui a su entierro.

T: ¿Qué pasa cuando alguien se muere?

S: Lo asesinan, de enfermedad, en accidente de coche, hay una explosión... Cuando se mueren, su alma pasa a otra persona.

T: ¿Qué es el alma?

S: Nuestro corazón.

T: ¿Qué hay en el circo?

S: Payasos, animales y personas.

T: ¿Cómo es este mundo? (Se refiere al mundo construido por el chico).

S: Malo, porque mucha gente se muere por culpa del rey.

Preguntas directas

Terapeuta: ¿Tú, dónde vives en este mundo?

Sanyika: Yo soy una persona, tengo 9 años y vivo en una casita. (enseña la casa incendiada).

T: ¿Con quién vives ahí?

S: Con mi papá y mamá.

T: ¿Y la tienda de campaña?

S: Es para los animales, pero tienen miedo de salir, por eso todo parece una “ciudad fantasma”.

T: ¿De qué forma se pudiera ayudar en esta ciudad?

S: De que el rey se mude de casa y la reina se quede sola.

T: ¿Dónde brilla el sol?

S: (Señala el lado izquierdo). Sin hablar.

T: ¿Dónde hay sombra?

- S: (Señala el lado derecho). Sin hablar.
- T: ¿Dónde hay fuego?
- S: Donde están los árboles, pinos, palmas (en el lado izquierdo).
- T: Si el cartero trajera una carta, ¿a quién la mandarían?
- S: A la reina, de los abuelos maternos, que se mude de casa porque dentro de poco van a bombardear.
- T: ¿Se puede salvar este mundo?
- S: No, se va a destrozar.
- T: ¿Tu familia se mudaría a la casa de los abuelos maternos?
- S: Se mudaría a la casa de la abuela, ahí hay un muchacho con quien me gusta jugar. También hay amigos, pero luego nos peleamos.

Elaboró: Luisa Sólyomváry

Supervisó: Dra. Polcz Alaine

Psic. Faine Esquivel

“Mi mundo mediante el juego”.

Psicodiagnóstico dinámico

IV. Datos Personales.

Nombre: K. Sany	Nombre del evaluador: Valeria - Luison
Fecha de nacimiento: 1995 - 02 - 26, Bp.	Fecha de aplicación: 1 de abril 2003
Sexo: M.	
Remitido por: la maestra de la escuela	

Tiempo de juego con arena:	$16^{00} - 16^{04} = 4 \text{ min.}$
Tiempo de construcción:	$16^{04} - 16^{15} = 11 \text{ min.}$
Tiempo de exploración:	$16^{15} - 16^{40} = 35 \text{ min.}$
Tiempo Total:	50 min.
Nº de categorías utilizadas:	5
Nº total de objetos de construcción utilizados:	32

II a. Tratamiento de la arena.

Si

No

1. Caricia y aplanamiento	X	
2. Cernimiento	X	
3. Una parte de la arena queda sin tocar		-
4. Los "instrumentos" se quedan en la arena		-
5. Avienta la arena en forma agresiva		-
6. Se tira afuera de la arena		-

b. Uso de los "objetos" en la arena.

Si

No

1. Sólo toca la arena con la mano		-
2. Sólo toca con pala "pulcritud"	X	
3. Uso adecuado con mano y pala		-

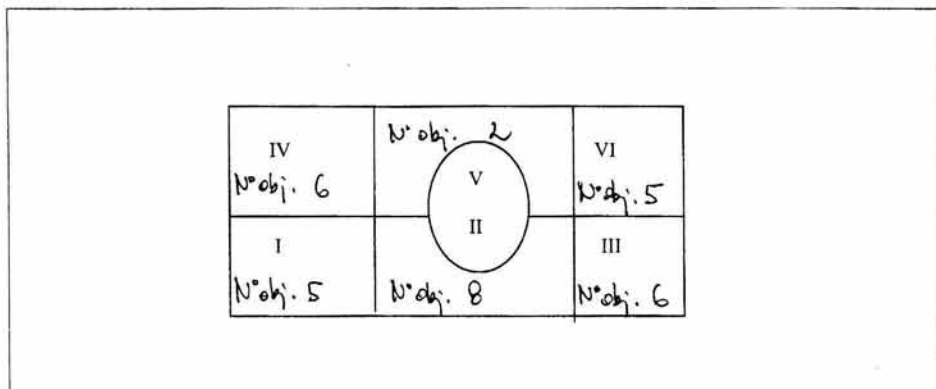
III. a. Construcción.

Nombre de los objetos	No. De los objetos colocados en orden de exposición	Lugar de los objetos	Otras señales	Manifestaciones no verbales: preguntas auxiliares.	
circo	1	1	El nivel de la arena es desigual, hace "un cerro" que sobre sale y en ello coloca la horca	El uso de la arena - en forma de cerro. Se repite varias veces durante la construcción.	
jardín de niños	1	2			
castillo	1	3			
horca	1	4			
columnio	1	5			
cruz grande	1	6			
árbol	1	7			
gasolinera	1	8			
edificio	1	9			
tractar	1	10			
gasolinera	1	11			
árbol- palmera	2	12			
tienda de campés	1	13			No habla.
casa en fuego	1	14			
bauce	3	15			
pared	1	16			
barda	2	17			
pinos	3	18			
iglesia	1	19			
baños públicos	1	20			
casas	5	21			
café	1	22			

e. Exploración.

Tiempo:	35 minutos
1. Silencio	profundo, hay que hacer preguntas constantemente para que hable
2. Enumeración taxativa:	-
3. Cuento objetivo:	-
4. Cuento normal:	-
5. Explicación racional:	Quizás es la forma que más se apega a la realidad, ya que lo que se obtiene del niño, tiene sentido real, a pesar de que use la forma expresada del "rey y reina", no tiene las características de un cuento.
6. Sigue jugando (explicación con juego):	-
Otras preguntas y contestaciones enumerativas...	-

IV. a. Representación de la distribución espacial de los objetos expuestos/ ver dibujos anexos.



b. Características de cada espacio.

	Mundo vacío	Lleno normal	Mundo saturado	Otro
I		X		
II		x		
III		X		
IV		X		
V	X			
VI		X		

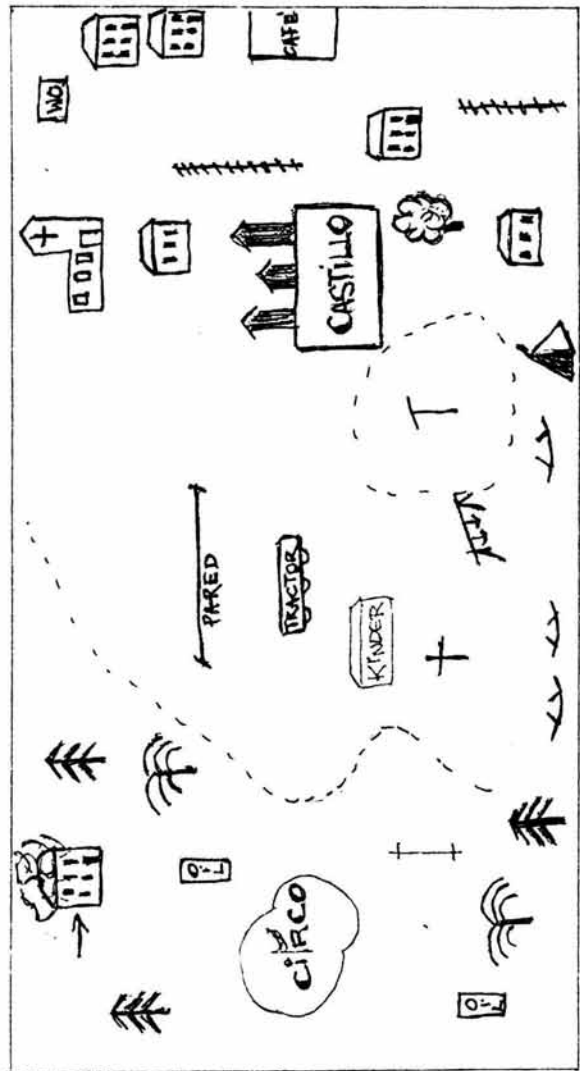
V. a. Las categorías utilizadas y su N° de objetos.

Valoración numérica.

Primer Objeto expuesto: *Circo*

N° cat.	Nombre	N° de objetos en total aprox.	N° de objeto utilizado por el "constructor".
I	Personas	50	—
II	Animales	25	—
III	Plantas	30	6
IV	Construcciones	30	12
V	Obj. Transporte	25	1
VI	Obj. de guerra	10	—
VII	Constr. de la naturaleza	18	7
VIII	Señalizaciones difer.	15	3
IX	Muebles	25	—
X	Alimentos	10	—
XI	Obj. de distracción	7	3
XII	Material diverso para auxiliar: papel de col pasto, etc.	5	
	T o t a l	250 aprox	32
Este test se puede ampliar -el n° de objetos dentro de cada categoría- sin perder las proporciones necesarias.			

CASO N° 3



- límite de la arena
- Gasolina
- baño público
- pino
- árbol
- palmera
- pared

- +++++ - cerca
- tienda de campaña
- + - Cruz (Cementerio)
- T - hercules
- banca
- casa que mando
- / calle vive el /

b. Valoración del contenido y estructura relacionada con el nivel cognitivo.

Nº cat. total: 12	Nº cat. utilizadas: 6
-------------------	-----------------------

Nº de de objetos usados por el "constructor".	Elevado 80 y +	x
	Rico 60-80	
	Normal 40-60	
	Pobre 20-40	
	Deficiente 10-20	

VI. Preguntas directas / al final del "juego"/

Respuesta:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde vives tú en este mundo? en una casita • ¿Con quién vives en este mundo? con mi papa y mi mamá • ¿Quién eres tú en este mundo? un niño de 3 años, que vive en una casita / señala la casa en juego / • ¿En que parte brilla el sol y dónde hay sombra? brilla en el lado izquierdo y hay sombra a la derecha / sólo con señas sin hablar / • ¿Dónde estalla el fuego? en el lado izquierdo, donde están los árboles y está la casa quemando

VII. Impresiones Diagnósticas.

Breve descripción general.

<p>1. Organización-desorganización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mundo caótico — • Poco organizado — • Organización regular ✕ • Mundo perfeccionista. — 	
<p>2. Isolación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En gran medida — • En todo el espacio — • En algunas partes ✕ 	
<p>3. Mundo vacío</p> <ul style="list-style-type: none"> • En todas partes — • Ciertas partes (dónde) <i>en el área V.</i> • Regular — 	
<p>4. Rigidez</p> <ul style="list-style-type: none"> • En todos los aspectos/construcción y comportamiento/ <i>no tocó la arena con las manos en ningún momento</i> • En algunos aspectos/ en qué/ • Diferencial — • Simetrías — 	
<p>5. Falta de categorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuál categoría, en orden de importancia del I al IV. <i>I y II. = personas y animales</i> 	
<p>6. Características traumáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la construcción, ¿cuál? <i>horca, cruz que significa cementerio para él</i> • En el comportamiento durante la construcción verbal; no verbal. <i>actitud apático, automática</i> 	
<p>7. Señales agresivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En su comportamiento durante la construcción. — • Señalada en la construcción. <i>la presencia de la horca</i> 	

8. Angustia-miedo.

- Señalización respectiva en la construcción /¿qué?/ ausencia de personas y animales "todos en su casa"
- En su forma de comportarse durante toda la "prueba y plática".

9. Regresión.

- Señales (ej. Chupa dedo...etc) -
- Forma verbal -
- Forma organizacional (construcción) -

10. Depresión.

- Todo el tiempo: X Momentáneo: - Forma simbólica: apatía vista bajada, poca palabra
- Señales senso-motrices lentitud en la colocación de los objetos
 - Construcción pobre X
 - N° de objetos 32, falta categoría I y II.
 - Manifestación del yo no está presente, sólo menciona que vive en la casa en fuego

Elaboró: Luisa Sólyomváry.

Supervisó: Psic. Polcz Alaine, autora del Test estandarizado en Hungría.

4.7 Evaluación clínica del trastorno emocional.

La evaluación así como la terapia, rara vez se limita a un solo instrumento. Tratándose de los infantes, la diagnóstica y el trabajo terapéutico son en la realidad difícilmente separables, frecuentemente se funden en uno solo, ya que la presentación de un problema mediante el juego –desde el punto de vista del terapeuta-, tiene valor diagnóstico, pero el simple hecho de presentar jugando un conflicto, significa alivio, por lo mismo su efecto terapéutico es innegable para el infante. Él lo juega para comunicarlo y al mismo tiempo aliviarse de ello. Con estas ideas preliminares examinarán los tres casos presentados, así como se elaborarán sus respectivas evaluaciones clínicas.

Kriszti.

Se observan primero los datos numéricos formales, estructurales, para analizar después el contenido de la construcción de su mundo.

Según la valoración numérica de los objetos utilizados en la construcción –54 en total-, se observa como una persona con una inteligencia normal para su edad; en cuanto al primer objeto expuesto –un rascacielos (no casa habitación)-, que pertenece a la categoría IV de construcciones, igualmente resulta como una elección madura, segura, según estándares de la prueba. Las categorías presentes en esta construcción –7 en total-, tomando en cuenta que los primeros cuatro son de vital importancia, es decir personas, animales, plantas y construcciones-, se juzgan que las experiencias que ella ha recogido de su medio ambiente son positivas.

En cambio, observando la descripción de su mundo, no existe un cuento rico en imaginación, Kriszti se limita a la descripción de sus objetos expuestos, una que otra vez completando con algo, “extra”, como es la presencia de las cercas alrededor del lago, que según ella están armadas con alarma de movimiento, para que no puedan lastimar a los que se encuentran adentro. Fuera de ello, no acontece nada especial en su mundo, podría decir que es estático, todos los objetos están en su lugar, no existe imperfección. Esto ya indica una defensa, contra algo o alguien que pueden atacar.

Se debe insistir –antes de analizar sus respuestas a las preguntas directas-, en el hecho de su preocupación inicial, que su construcción salga “bien”, o “a ver si podía” que repetía varias veces al empezar; así como en la preocupación notada durante la distribución de la arena, en el momento en que se cayó de la pala fuera de la charola. Levantó la mirada para observarnos, si percatamos de ello. Al final, de la misma manera quería cerciorarse si nos gustó su construcción y si lo vamos a guardar.

Analizando las preguntas directas –conociendo así el contenido de la construcción-, queda claro, que ella no está presente en este mundo –está en la escuela, pero no se ve-, esto representa deber, obligaciones a las cuales ella está permanentemente sometida. Posteriormente nombra al caballo blanco como su personificación y agrega “porque el caballo es libre” Esto según nuestras consideraciones no necesita más explicación, y viene ser reforzada con la siguiente pregunta; ¿dónde brilla el sol? A lo cual ella contesta, que se encuentra arriba del lago y del caballo blanco, en cambio la sombra se halla en el parque de juego. Este último significa tener dificultades en cuanto a la adaptación a su comunidad, o sea a sus compañeros de clase. Aquí, se encuentra una coincidencia con lo que se conoció durante la heteroanamnesis, cuando la madre se refiere que su hija no tiene amigas en la escuela así de la misma manera se observa la relación madre-hija, que da la impresión de una chica “buena”, casi amiga de la madre, quien se conduce como una pequeña adulta, que ciertamente no encuentra la forma adecuada de relacionarse con sus contemporáneos.

Por todo lo antes descrito –según nuestro criterio-, a Kriszti se le puede diagnosticar **trastorno de ansiedad excesiva o ansiedad generalizada**, que se caracteriza por los síntomas de tensión y el perfeccionismo, la preocupación por hacer o haber hecho las cosas bien, que siempre están presentes en este trastorno. Sus causas son variadas se pueden referir al rendimiento escolar, a la opinión de los demás (padres...), a las relaciones sociales (compañeros de clase), o al temor a los accidentes etc. y varios de ellos se pueden observar en caso de Kriszti.

Estos síntomas observados en el “juego mundo” y conducta no verbal de Kriszti según Victoria del Barrio (2000), es de mayor frecuencia en niños-niñas de la clase media y alta, en familias reducidas, cuyos miembros viven constantemente preocupados por la obtención de éxitos, con

una dinámica de sobrevivencia que los niños no son siempre capaces de asimilar. Esto puede complicarse y coexistir con trastorno de evitación.

Ranschburger (1998), refiriéndose al trastorno de la ansiedad generalizada menciona, que se puede reconocer fácilmente, porque no solamente se presenta en ocasiones especiales –como la ansiedad de separación-, sino está presente permanentemente, en todos los momentos, eventos del infante. El niño –niña con este trastorno se caracteriza por tener dudas en todos momentos, respecto a todos los aspectos, si puede cumplir, si será capaz de llevar a cabo determinada tarea, es decir no se confía en sí mismo. Entre otros síntomas diversos se encuentra la sudoración de las manos, náuseas y comer las uñas, sin embargo su ansiedad no influye negativamente en su rendimiento escolar, en cambio dificulta su socialización.

No existen datos estadísticos respecto a su frecuencia, pero las experiencias –en Hungría-, muestran que sucede con mayor frecuencia en familias de clase media –dice Ranschburger (1998), donde al fondo se halla “la ansiedad de rendimiento” que está relacionada con el cumplimiento de los deberes y en caso de no llenar las expectativas, el infante puede perder el cariño de los padres. Los infantes con estos síntomas atraen los fracasos, que a su vez explica su aislamiento y poca popularidad.

En cuanto a su pronóstico Victoria del Barrio (2000), manifiesta que si bien este trastorno surge sin comienzo claro, con el transcurso del tiempo tiende a cronificarse con un agravamiento adicional ante las situaciones de estrés y con aparición de síntomas diversos como tics nerviosos, miedo a hablar en público etc. No es infrecuente la prolongación de este cuadro, hacia la vida adulta.

P.Marci.

Un chico de 9 años, presenta un mundo con 26 objetos utilizados en total, que se considera un resultado cognitivamente “pobre”, si bien de las cuatro primeras categorías presentó tres/personas, animales y construcciones/, las personas –soldados-, se pueden interpretar como elementos bélicos y en todo caso significarían agresividad, además su significancia aumenta ya

que son sus primeros objetos expuestos en este mundo. En un mundo cerrado –en el desierto-, vacío, la presencia de los soldados se asocia con la guerra, que puede ser determinante en este caso. Seguido de la presencia de la serpiente sanguinaria, que viene a reforzar a los primeros, dándole inclusive un enfoque sexual así como de trauma fuerte no resuelto. Su mundo es vacío, esto caracteriza a niños muy chicos o a personas con una apatía severa, cuyo acercamiento es difícil y que tienen la tendencia de rechazar todo tipo de ayuda o relación con su medio.

Otro elemento de forma estructural, la separación del mundo de Marci en dos islas –según él- que está separado con un extenso cuerpo de agua, que sólo tres barcos y un pez ocupan. Un barco es de auxilio. No obstante los soldados se preparan para la guerra; el chico que primero se identifica con la serpiente sanguinaria, luego cambia de opinión y es un soldado. En la otra isla se hallan varias casas y la fábrica –que él identifica con su madre-.

En cuanto se refiere al contenido, él dice no tener casa porque vive sólo en el desierto. La casa representa el hogar, el espacio de todas las actividades humanas, su ausencia nos refiere a serios problemas relacionados con ello. El cuento relatado por el muchacho es simple, pero refleja imaginación y a su vez lleno de simbolismos. Su mundo es una isla –aislamiento-, sólo en barco se puede llegar de un lado al otro. Una serpiente sanguinaria vive sólo en el desierto, rodeado de soldados, que a su vez están preparándose para la guerra (supuestamente para atacar al otro lado). Al otro lado del cuerpo de agua, es otro mundo, donde está la fábrica, algunas construcciones, un cine (representa distracción) y el agua empieza a inundar este mundo, transformándolo en pantano.

Al preguntar dónde vive su familia, sólo se refiere a su madre que vive en la fábrica, así relaciona a ella directamente con su trabajo, que probablemente sea el elemento o lugar con que ella se puede identificar mejor. Posteriormente se pregunta ¿dónde estallará el fuego? Y de nuevo señala la isla donde se halla la fábrica. En otras palabras es el elemento que representa el peligro en su vida (motivo por el cual los padres se separaron). El sol no brilla en ningún lado, eso significa francamente un estado depresivo. A la pregunta que se puede hacer para mejorar este mundo, él contesta que no hay nada que hacer, ya que no se sabe que es peor: la guerra, el desierto o la inundación que provocará un pantano. Él visualiza exclusivamente alternativas

negativas; sin embargo se puede pensar, que si él es un soldado y opta por la guerra, sería para salvar a su madre de la fábrica que se incendia –ver problemática familiar ya presentado al principio del caso- y reconquistarlo para él. El desierto no promete absolutamente nada, ya que no contiene más que elementos de agresión y la inundación transformándose en pantano significa que aquí ya no hay nada que hacer, la fuerza de la naturaleza es más fuerte. Él se sumerge en la apatía.

Si a todo esto se le agrega el aspecto físico del chico, lento, apático, enfermizo, con mirada triste, se completa un cuadro de depresión infantil. Según Ranschburger (1988), esto es más frecuente en niños antes de los 10 años, y con la depresión siempre están presentes en forma dominante los diferentes tipos de ansiedades y sólo de momento aparecen los síntomas propiamente depresivos.

Esta depresión cuando se presenta –sobre todo- en forma de trastornos emocionales y cognitivos, se conoce como depresión reactivo – neurótico, que encuentra sus causas en fenómenos del medio, que a su vez han provocado los síntomas. Entre sus causas pueden ser el duelo, los conflictos interpersonales, ausencia o falta de capacidad de socialización. En caso de infantes, el origen que causa más frecuentemente esta depresión es la muerte y la separación. En ambos casos un adulto significativo se desaparece o se retira del mundo del infante.

Victoria del Barrio (2000), argumenta, que los inconvenientes de la forma de vida actuales en cuestiones sociales, expresamente ligados a la familia son los desencadenantes de las alteraciones emocionales más frecuentes o sea, responsables directamente de estos trastornos de la infancia; donde en primer orden menciona a las familias rotas. La familia –según ella-, es una pieza esencial en la explicación de la conducta infantil. El adecuado control emocional del infante tiene que ver con su educación sentimental, que el entorno familiar lleva a cabo desde la cuna. No se debe olvidar de la entrevista con la madre del chico, lo que manifestó respecto a su problema, matrimonial –iniciado hace años atrás-, luego su último embarazo como intento de arreglo matrimonial (bebé nacido después de Marci), luego su depresión fuerte, posparto, cuando no se ocupaba del chico, teniendo él escasos tres años entonces. Los rasgos familiares que tienen estrecha relación con la depresión, son la estabilidad social, emocional y la afectividad.

La estabilidad social se refiere a la duración de la familia –esto ya se tambaleaba en este caso-, y cuando el niño siente fisuras entre los miembros de la pareja, se siente amenazado. La separación matrimonial –antes-, se consideraba como desencadenante de la depresión infantil, actualmente se puede observar en estos casos, que las alteraciones del niño son transitorios y no desembocan necesariamente en una depresión. Lo que sí son traumáticos, son las malas relaciones de los padres antes, durante y después del divorcio, donde el chico se siente utilizado y en ocasiones culpable de lo que ocurre.

La estabilidad emocional se refiere a la equanimidad y solidez emocional de los padres y fundamentalmente de la madre. Una vez más nos referimos a la entrevista con la madre de Marci, y recordamos donde ella menciona su depresión y poca atención que prestó en este momento dado al chico. Es la familia quien tiene que dar al niño la dosis necesaria de cariño adecuado y la carencia de ello es uno de los aspectos más ligados a la aparición de la depresión en los niños. Un niño que no se siente querido, apoyado, admirado, psíquicamente protegido, puede desarrollar muy diversos tipos de problemas. Al niño, además, hay que dotar de un buen sistema de afrontamiento, de modo que llegue a poseer mecanismos y estrategias que le permiten enfrentarse a los problemas y superarlos.

Es necesario agregar unas aseveraciones más al diagnóstico tentativo, respecto a la depresión infantil. Durante mucho tiempo, no se aceptó en absoluto su existencia y actualmente sigue siendo un tema controversial. Ranschburger (1988), Victoria del Barrio (2000) Wicks –Nelson et al (2001), lo mencionan en sus tratados en forma natural, el DSM IV también lo acepta su existencia, sin embargo en opinión de Vikár (1988), la depresión infantil no pertenece al grupo de las neurosis, él los llama “reacciones patológicas a eventos exógenos”. Argumenta, que durante la infancia, la pérdida de los padres o falta de amor, abandono emocional o frialdad, pueden causar fracasos repetidos, que a su vez puedan causar estados depresivos. Aquí el problema causal se inicia en el medio exterior y cuando aparecen los síntomas se interiorizan; a su vez su sintomatología puede ser distinta, que a primera vista no delata el estado depresivo. Esto no se debe confundir con la “crisis del desarrollo”, que a su vez aparece como un fenómeno psicológico en la intersección de determinadas etapas del desarrollo, y su grado depende si es

fisiológico o patológico, pero ambos casos se presentan en forma dificultades/chupar dedo, neurosis, pavor nocturno, tics, comer uñas etc.

Sanvika.

K. Sanyika cuenta con ocho años, presenta un cuadro de mutismo selectivo, eso se reflejará en su expresión verbal. Distribuye la arena –base de su futuro mundo-, sólo con la pala, nunca la toca con la mano. Este hecho puede tener diferentes significados, que al final con los demás síntomas se debe tomar en cuenta. Por el momento sólo se menciona que su causa puede ser múltiple, como perfeccionismo, obsesión, hipocondría, narcisismo o exagerada educación al orden etc. Expone en total 32 objetos, que según la valoración numérica señala una capacidad intelectual pobre, como objeto primero, pone el circo. Esto –según la práctica de las psicólogas húngaras de este Centro- simbólicamente representa en todos casos problemas familiares, y como primer objeto –es decir dominante-, todavía es más sintomático. Pero existe otro fenómeno agravante en la parte formal de este caso y se refiere propiamente a las categorías de los objetos expuestos (ya se ha mencionado al iniciar los casos expuestos, la importancia de las primeras cuatro categorías), aquí faltan las dos primeras, es decir **personas** y **animales**. La falta de una categoría es uno de los mejores señalamientos respecto a ¿dónde se halla la problemática?. Por lo mismo, su ausencia será rasgo sintomático, en este caso dificultades en las relaciones interpersonales en su forma generalizada. El chico tiene problemas en todas sus relaciones humanas, ya que en este caso tampoco aparecen animales, que tratándose de infantes pueden sustituir o simbolizar a los humanos y sus relaciones interpersonales. Otro fenómeno igualmente agravante de esta construcción, que en este mundo –sólo- los árboles representan al mundo viviente, que señala regresión en grado severo. Su espacio ocupado con los elementos de su construcción no se halla lleno, pero tampoco muestra vacío en especial.

Su actitud durante la construcción es de silencio absoluto, sus movimientos son lentos, pero no manifiesta duda al escoger los objetos, tampoco los cambia de lugar una vez expuestos.

Aquí se debe mencionar un hecho significativo más, al repartir la arena, claramente prepara un espacio saliente –en forma de cerro-, donde posteriormente colocará la horca. (En su momento

hubo una interrupción de parte de la terapeuta, preguntando qué era este objeto, ya que dudó si la horca fue colocada conscientemente por el chico, pero él aclaró enfáticamente que era una horca. Hay que mencionar, que si bien la horca es la forma oficial de exterminio –en caso de pena de muerte en Hungría-, actualmente no se menciona este tipo de ejecución).

La exploración se desarrolla lentamente, porque el chico está envuelto en un profundo silencio. No levanta la vista, ni inicia ningún cuento, hasta después de la insistencia de la terapeuta contesta a las preguntas hechas por esta. Reconoce que en su mundo viven personas, pero no están a la vista, ya que se encuentran en sus casas enfermos de resfriado. En el castillo viven un rey malvado y una reina, el rey cuelga la gente en la horca porque no obedecen a sus órdenes; la gente no sale de sus casas por el miedo que le tienen al rey, quien tiene el corazón malo y mata a la gente. Se observa a pesar del cuento escueto, una insistencia en cuanto a los atributos negativos del rey, que fácilmente puede simbolizar al padrastro del chico. En cambio la reina es buena –su madre-, pero no puede hacer nada porque el rey es severo. La presencia de la cruz, que señala al cementerio podrá significar, que el chico inconscientemente ya enterró a su padre, por su ausencia y por su estado físico.

En cuanto a las diferentes formas de muerte, él menciona varias muertes no naturales, eso indica que el accidente sucedido a su padre –atropellamiento-, le dejó un trauma profundo.

En cuanto a las preguntas directas, también reflejan rasgos traumáticos, como ejemplo: los animales que viven en la tienda de campaña, porque tienen miedo de salir –coincidencia con las personas que tampoco aparecen por miedo al rey-, la ciudad que parece “fantasma”, algo no real. Él vive con su papá y su mamá en una casa que está incendiada –otro rasgo traumático, aparente problemática en el hogar-, el sol brilla en el lado izquierdo, donde se encuentra “su casa”; ¿habrá alguna pequeña señal de optimismo en esta respuesta? Y la sombra está en el lado derecho, que incluye al castillo en donde vive el rey. Pero también hay presencia de fuego donde se encuentran los árboles y “su casa”, que una vez más señala peligro!. Finalmente se cambia la conjugación y en vez de la reina y el rey en forma impersonal, menciona a los abuelos maternos, donde puede existir solución, si la reina se muda de casa, porque dentro de poco van a bombardear y este mundo se va a destrozarse.

La ausencia del chico en este mundo, puede ser momentánea, una especie de retiro del espacio vital, pero existen muchos elementos en esta construcción, que señalan una situación grave relacionada con su medio que lo rodea. La causa principal por lo cual está remitido a este centro es el mutismo selectivo, aspecto a lo cual Ranschburger (1988), dice que es un trastorno sumamente raro, cuando un infante físicamente sano, intelectualmente capaz, solamente en su medio familiar se comunica –habla-, de forma normal y fuera de ello están en su mutismo absoluto. Ciertamente se puede mencionar, que esto a lo largo presenta problemas en la escuela – ya se ha visto aquí-, en su rendimiento y a causa de su isolación total con sus compañeros de clase. Las características que han observado en estos niños es que son tímidos –sin excepciones- fuera del hogar y en ello en cambio, frecuentemente son “pequeños tiranos”, berrinchudos con exceso de coraje. Igualmente menciona -Ranschburger (1988)-, que hasta la fecha no se conoce el origen y la causa de este trastorno, por lo tanto no lo clasifican oficialmente entre las distintas neurosis, sin embargo en la práctica clínica se pueden observar que esta conducta funge como una especie de mecanismo de defensa contra la ansiedad presente. Además se puede afirmar que es una defensa –clínicamente considerada- patológica, ya que el niño la desarrolla para evitar un ataque de ansiedad (parecido a la claustrofobia, según el autor). Se considera que su tratamiento es largo y complejo y antes que nada, se debe conocer la causa que desencadenó este trastorno. Cabe aclarar que el **mutismo selectivo** aparece en el DSM-IV en el apartado “otros trastornos de la niñez o la adolescencia” sin explicación.

Ahora bien, en este caso el mutismo selectivo y su pasividad escolar sería la señal de alarma, que dirigió el interés de la maestra para remitir al chico hacia el centro especializado para brindarle la ayuda necesaria. La madre no nota, ni señala ningún problema relacionado con la vida cotidiana del chico. Pero con toda certeza se puede predecir que en el caso de Sanyika, subyacen trastornos graves. Dificultad en sus relaciones interpersonales, trastorno de separación (madre con nueva pareja, padre moribundo a raíz del accidente); él está ausente en este mundo de “fantasmas” su realidad es otra, quizás al lado de sus abuelos, donde su madre pertenece. Hay que recuperar la madre –reina-, ya que este mundo corre peligro, se va a destrozarse por el bombardeo. Evidentemente en este plan “el rey” no tiene cabida. Él es uno de los posibles causantes, que

originó estos trastornos, y esto va en franca contradicción con los hechos mencionados por la madre en su entrevista, refiriéndose al padrastro.

La ansiedad del chico puede tener otra fuente que sería el sentimiento de culpa, por el accidente y estado actual del padre, motivo suficiente para llenarlo de temor.

Tomando en cuenta el mutismo selectivo y el trastorno de separación quizás se hace pensar a un estado depresivo muy disimulado, que no sería el síntoma dominante, sin embargo subyace en forma interiorizada, y no se manifiesta en la vida cotidiana en el hogar del chico finalmente se debe tomar en cuenta que los distintos informantes dan versiones muy diferentes de los problemas emocionales y de conducta de los niños, así como el criterio de síntomas depresivos en niños varían en las definiciones (Kazdin, 1994).

La impresión que me nació al ver la construcción de este mundo, que este chico necesita ayuda urgentemente y si eso no llega a tiempo, su comportamiento se agravará.

Discusión y conclusiones

La investigación cualitativa está diseñada para describir, interpretar y comprender la experiencia humana y con ello elaborar el significado que este aprendizaje tiene para los participantes.

Los datos son fundamentalmente palabras y se derivan de análisis profundo de los casos, cuyas características principales se apoyan en la descripción detallada sin presuponer medidas específicas o categorías. Todo el énfasis se concentra en cómo explicar y comprender mejor las experiencias de los participantes.

También se asemeja a la metodología cuantitativa en cuanto es empírica, tiene interés en la confiabilidad y validez de sus métodos y pone empeño en cómo se hizo el estudio; si las conclusiones que se alcanzaron así como la acumulación de los conocimientos son comprobables por otros (Kazdin, 2001).

A lo largo del trabajo se describieron, interpretaron y trataron de comprender tres casos de tres infantes con diferentes trastornos del estado de ánimo. Se desarrolló una relación de empatía con cada uno de ellos y en un ambiente de confianza se observó directamente el juego de "construir su mundo". Dice Piaget (2002, p.233), que "existen en el dominio del juego infantil manifestaciones de un simbolismo recóndito, que revelan en el sujeto preocupaciones que ignora a veces él mismo.." más adelante "... el inconsciente está por todas partes, hay pues, un inconsciente tanto intelectual como afectivo..."

Los tres infantes fueron observados en Hungría y a través del simbolismo presente en sus juegos se reconocen sus traumas interiorizadas, causantes de sus sintomatologías, como es la ansiedad presente en todo momento en Kristi; el semblante enfermizo, triste, apático de Marci, quien sin embargo en el juego, en su mundo, se vuelve una serpiente sanguinaria y luego soldado guerrero y Sanyika que en su forma de actuar lento y silencioso, de rostro rígido y apático, crea un mundo

donde no hay presencia de seres humanos ni animales, todos están escondidos con temor a muerte, causado por un rey malvado.

La descripción detallada de estos casos ya se han visto en el capítulo anterior, por lo tanto en este último espacio sólo se pretende resaltar algunos rasgos del trastorno reflejado en el juego de estos chicos que manifiestan de forma indiscutible la idea principal de esta investigación, es decir que a través del juego libre es posible detectar trastornos emocionales en los infantes explorados, así mismo el origen de sus posibles causas.

Kriszti, es una chica a quien no le falta nada, tiene familia establecida, segura, recibe todo el afecto de los adultos que la rodean -es hija única-, sin embargo y derivado precisamente de estas condiciones, desarrolla un cuadro de ansiedad generalizada, ya que el ambiente perfeccionista, obsesivo de su familia -en particular de su madre -, la oprime y la tensa, no le garantiza la libertad que ella necesita para su sano desarrollo. Kristi está en la edad perfecta cuando todavía se puede cambiar su estilo de afrontamiento para enfrentar las exigencias maternas con mayor resistencia, sin que la afecten. En cambio, si esto no sucede pronto, se transformará en un rasgo de su personalidad, que la acompañará toda su vida. Sus consecuencias se pueden predecir con mucha certeza. No obstante, la conscientización de sus padres es indispensable en este caso, ya que sin su cooperación y cambio de actitud -en las exigencias hacia la chica-, difícilmente se logrará éxito en su terapia. Ahora bien, estos fueron sólo algunos aspectos reconocidos e interpretados de su juego, existen todavía muchos elementos más, que se pueden interpretar, para profundizar en el caso y acertar cada vez con mayor seguridad respecto a los rasgos de su personalidad.

Marci, es un chico que viene por sugerencia de su maestra de la escuela y muestra desde la entrada al consultorio, el estado anímico en el que se halla en los últimos tiempos. Desde luego, ver un chico triste, abatido, nos llama la atención a primera vista, además crea expectativas de algún problema latente. Los niños de su edad naturalmente son vivos, inquietos, platicadores, algo traviosos -cuando son sanos-, la ausencia de estos rasgos, pueden dar señales de que algo anda mal. No obstante, la madre no se percató de ello, como tampoco la alertaron las frecuentes enfermedades de su hijo.

Ciertamente está absorbida en su propia problemática, agregando a esto la carga de trabajo que la fábrica de su padre le significan. La ausencia de casa-hogar y la identificación de su madre con la fábrica, señalan esto claramente en el "mundo" del chico.

Marcí ve su "mundo" triste, vacío, sin esperanzas de algún cambio positivo, a pesar de ello en este "mundo" él no es un enfermo, sino se identifica con elementos de agresión - serpiente sanguinaria, soldado-, y con un acto bélico, de los soldados que se preparan para la guerra. Su aparente inactividad, enfermedades y apatía, en este "mundo " se transforman en actos de agresividad -quizás poder también--, aunque este ataque no prometa forzosamente el resultado esperado; dicho por el chico de esta manera "no sé cuál es peor la guerra, el desierto o la inundación".

Él es un soldado, pero su confianza en sí mismo está tan mermada, que no queda más que la simple intención de luchar por un cambio en este "mundo" (su vida actual), donde no brilla el sol en ningún lado, porque todo está cubierto de sombra. Es un estado clásico de depresión infantil, donde domina la inercia física y mental -reflejados también en su bajo rendimiento escolar -, a pesar de contar con una capacidad cognitiva natural. Existen otros elementos - objetos-, expuestos en este "mundo", que pueden ser interpretados, desde el momento en que cada examen descubre algún rasgo nuevo, que viene a completar lo ya descubierto.

Sanyika, el tercer caso, parece todavía más enigmático. Su maestra se percata del silencio del chico y de su aislamiento escolar, le llama la atención y lo canaliza hacia el Centro. La madre no observa ningún cambio de actitud en la conducta de su hijo, para ella todo es normal como siempre.

Un chico, que ya pasó por experiencias tan traumáticas como era el alcoholismo y agresividad del padre, quien tuvo un accidente, donde lo atropellan y lo dejan en estado vegetativo y la madre tiene una nueva pareja; todos estos sucesos traumáticos en sí y observando bien, cada uno de estas circunstancias por sí solas pueden cambiar la vida del chico. En este caso todo es acumulativo, un hecho sigue al otro y el chico aparentemente los tolera, los asimila. Pero en el

momento de la acomodación y quizás por algún evento inadvertido, se inicia su mutismo selectivo, acompañado de su aislamiento escolar.

Es un chico entero, no presenta duda alguna al exponer los objetos de "su mundo", se podría decir con Piaget, que presenta un "simbolismo consciente", aunque el mismo Piaget más adelante retoma su idea y dice que no existe límite reconocible entre símbolo consciente e inconsciente ya que todo elemento simbólico está construido de la manifestación de ambos. Luego menciona, que precisamente la "técnica psicoanalítica del juego ha sido elaborada por algunos especialistas como A.Freud, M.Klein, Löwenfeld entre otros. para el estudio de sus símbolos lúdicos inconscientes" (p.233), como es el rey y la reina o la horca en el mundo de Sanyika. Esta prueba psicodinámica para el diagnóstico, los expertos comparan como la prueba Rorschach en cuanto a su alcance, está basado en el argumento de Löwenfeld, y si bien ha pasado por ciertas modificaciones, sus características principales permanecen, es de corte analítico y su interpretación implica conocimiento clínico.

Sanyika -en su mundo-, delata elementos de profundo temor, de trastornos graves en sus relaciones interpersonales así como en todos los aspectos que se refieren al hogar. Su "mundo" es rígido, severo -como su rostro con la mirada hacia abajo -. Todas las interpretaciones se tomaron de su primer juego, faltan otras ocasiones donde se pueden repetir acciones de forma diferente, pero siempre comunicando mediante su juego el profundo trauma de su niñez. Es un chico que da la impresión de una resistencia fuerte, pero se puede desmoronar, por lo tanto la terapia es indispensable en este caso. Pregunta que surge obligatoriamente ¿comprenderá la madre la situación grave de su hijo y el estadio emergente en que se halla?, Ya que para ella la situación familiar y de pareja está solucionada satisfactoriamente y el chico del caso no presenta problemas. Esta situación se puede profundizar y analizar más adelante, e interpretar ciertamente más elementos aparentes de su "mundo".

Los casos presentados reflejan principalmente la relación juego y estado emocional, ya que la base del juego simbólico frecuentemente se origina por conflictos internos, situaciones traumáticas y/o sufrimientos que los infantes al jugar depositan en el objeto que es el juguete. El infante asimila lo real por medio de la ficción simbólica que se halla en sus representaciones, en

los juegos que a su vez se extienden de forma natural en combinaciones compensadoras cada vez que se quiere corregir lo real más que simplemente reproducirlo. Esta reacción, presente en el juego simbólico, es una forma de defensa contra el miedo, o la manifestación a través del juego para liquidar una situación desagradable que revive ficticiamente, que de otra forma se puede definir como la asimilación de lo real al Yo, evitando así su acomodación directa. El Yo permite tomar un desquite contra el efecto traumante sucedido en la realidad, donde el Yo ha sido amenazado (ver representación de Marci “Serpiente sanguinaria o soldado guerrero”) y de esta forma se permite asimilarlo y vencerlo después.

Otra modalidad presente en el juego simbólico, cuando la compensación se convierte en catarsis, eliminando así situaciones no deseadas, desagradables, intolerantes o penosas que el infante no puede compensar o aceptar, pero mediante el simbolismo de su juego intenta revivirlo y trasponiéndola simbólicamente –como Kriszti que no está presente en su mundo, se halla en la escuela pero después se personifica como caballo blanco, que es un ser libre; o Sanyka en cuyo mundo todos los humanos y animales están escondidos por miedo al malvado rey-, así de esta manera se aíslan del contexto desagradable y la situación real es asimilada por medio del simbolismo, que es facilitado en la construcción del mundo de cada quien mediante el juego.

Considerando que se logró comprobar a través de elementos descriptivos, informativos e interpretativos de cada caso, concluyo entonces que el tema central “la construcción del mundo mediante el juego” en Hungría, es un instrumento útil que permite evaluar con validez comprobable casos de trastorno emocional en infantes. ¿Podríamos entonces observar cambios por la diferencia del contexto social si esto fuese aplicado en niños mexicanos? Para contestar esta pregunta sería necesario realizar investigaciones con esta Técnica con niños mexicanos y de otros países.

Limitaciones y sugerencias

Se partió de las distintas consideraciones sobre el juego –a lo largo de la historia- y se llegó a la conclusión que el juego es universal con distintas modalidades, tipos y funciones pero todos los niños se expresan a través de ello. Por esta universalidad el juego de todos los niños refleja los

acontecimientos sucedidos en su entorno –buenos o malos-, de la misma manera ellos expresan a través del mismo lo que sienten o lo que les perturba. Precisamente en este sentido el juego de los niños es utilizado con fines de diagnóstico, que en caso de algún trastorno, puede asemejarse al discurso de un adulto, cuando solicita apoyo para un problema no resuelto. De ello deriva la aplicación de esta prueba donde al construir –su mundo- el niño refleja posibles trastornos, conflictos, necesidades, falta de algo o simplemente sus deseos. En este concepto la construcción muy particular del mundo de cada niño logra sus objetivos como instrumento de diagnóstico y según nuestro criterio es aplicable en diferentes países con buenos resultados.

Quizás una limitación pudiera ser que no todos los terapeutas tienen la facilidad de crear un ambiente de empatía donde forzosamente debe desarrollarse esta prueba, que ciertamente debe adecuarse a las diferentes condiciones del país donde se aplica.

Como sugerencia, se debe tomar en cuenta que existen fuertes influencias transculturales de un país a otro, la idiosincrasia de cada pueblo es diferente y derivado de ello muchos de los objetos de este mundo en miniatura no tienen el mismo significado para todos los niños de diferentes países. En esta prueba donde el simbolismo de los objetos expuestos durante la construcción de su mundo tiene una especial relevancia, no se puede tomar por igual la presentación de sus elementos –objetos del mundo en miniatura-, sin antes revisar y sustituir algunas piezas por otras. Esto significa, que si alguien tiene el interés de elaborar la prueba aquí en México, tiene que proceder con cuidado al escoger las piezas del mundo para que el inventario de ellos corresponda a los objetos de uso según los valores, costumbres y tradiciones del país.

Bibliografía consultada

- Anzieu, A et. al. (2001). El juego de la psicoterapia del niño, España: Ed. Biblioteca Nueva.
- Axline, V. (1996). Terapia del Juego; 14 a reimpresión, México: Ed. Diana.
- Axline, V. (1985). Dibs en busca del yo, 10ª reimpresión, México: Ed. Diana.
- Benedek, L. (2001). Játék és Pszichoterápia, Budapest, Hungría: Animula.
- Bettelheim, B. (1994). Az elég jó Szülő, Budapest, Hungría: Gondolat.
- Bleger, J. (1973). Psicología de la Conducta, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Campoy, A. (1997). Un programa de intervención desde una perspectiva psicodinámica: la hora del juego Kleiniana: Universidad de Jaén.
- Del Barrio, V. (2000). La depresión infantil. Factores de riesgo y posibles soluciones, Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Delval, J. (1996). El desarrollo humano, 4ta edición, México: Siglo XXI.
- Díaz, V. (1997). El juego y el juguete en el desarrollo del niño, México: Ed. Trillas.
- Echeburúa, O. (1993). Trastorno de ansiedad en la infancia, Madrid: Ed. Pirámide.
- Elkonin, D.B. (1980). Psicología del juego, Madrid: Pablo del Río Editor.
- Esquivel, F. (1999). Psicodiagnóstico clínico del niño, México: Manual Moderno.

- Freeman, F. (2001). Terapia narrativa para niños, Barcelona: Ed. Paidós.
- Freud, A. (1988). Manual de Terapia de Juego, México: Manual Moderno.
- Gil, E. et.al. (2000). Engaging families in therapeutic play in children in therapy, New York : C. Everett Bailey Editor.
- González, F. (2000). Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y Desafíos, México: Internacional Thomson Editores.
- Grassano, E. et. Al. (2000). Las técnicas proyectivas y el psicodiagnóstico, 24a edición, Buenos Aires: Ed, Nueva Visión.
- Huizinga, A. (2001). Homo Ludens, Szeged, Hungría: Universum.
- Kazdin, A. (2001). Métodos de Investigación en psicología Clínica, México: Ed. Prentice Hall.
- Kende, B.H. (1997). Az Individualpszichológia Játékterápiája, Budapest, Hungría: Tanfolyami Előadás.
- Merani, A. (1979). Diccionario de Psicología, México: Tratados y Manuales Grijalbo.
- Mérei, F. (1993). Gyermeklélektan, Budapest, Hungría: Gondolat.
- Millar, S. (1972). Psicología del Juego Infantil, Barcelona : Ed. Fontanella.
- Méndez, F. (2000). Miedos y temores en la Infancia. Ayudar a los niños a superarlos, Madrid: Ed. Pirámide.
- Petzold, H. et. al. (1996). Gyermek pszichoterapia, Budapest : Ed. Osiris.

Piaget, J. (2002). La Formación del Símbolo en el Niño, 15ª reimpresión, México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Polcz, A. (1999). Világjáték, Budapest, Hungría: Ed. PONT.

Polcz, A. (1974). Aktiv Játékdiagnosztika és játékterápia, Kézirat, Intaháza, Hungría.

Plutchik, R. (1987). Las Emociones, México: Ed. Diana.

Power, T. et.al. (2000). Assessing the cognitive ability of infants and toddlers through play: the symbolic playtest in play diagnosis and assessment, USA; John Wiley et Sous, Inc.

Ranschburger, J. (1991). Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban, Budapest, Hungría : Nemzeti Tankönyvkiadó.

Rivera, C. (1989). El Juego, los niños y el diagnóstico. "La historia del Juego", Barcelona: Ed. Paidós.

Sampieri, H. et.al. (1991). Metodología de la Investigación, 2ª edición, México: Ed. Mc Graw Hill.

Schaefer, ch., et.al. (1998). Manual de Terapia de Juego, México: Ed. Manual Moderno.

Schlomo, A. (2001). Terapia de Juego familiar, México: Ed. Limusa Wiley.

Spitz, R. (2001). El primer año de vida del niño, 19ª reimpresión, México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Stöckert, K. (1995). Játékpszichológia Szöveggyűjtemény, Budapest, Hungría: Eötvös József Kiadó.

Stroufe, A. (2000). Desarrollo Emocional, México: Oxford University Press.

Takács, B. (2001). Gyermek Játékterápia, Budapest, Hungría: Okker Kiadó.

Vikár, Gy. (198). Bevezetés a gyermekpszichopatólogiába./ Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok, Szerkesztette Gerő Zsuzsa, Budapest, Hungría: Akadémia; Kiadó.

Vikár, Gy. (1988). Neurózis a gyermekkorban. / Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok, Szerkesztette Gerő Zsuzsa, Budapest, Hungría: Akadémia; Kiadó.

Villanueva, L.B. et al. (1997). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos, en Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E) Volumen 3, Número: 4, España, Universidad de Jaime I. De Castellón.

Wallon, H. (1984). La evolución psicológica del niño, 5ª edición, España: Ed. Grijalbo, S.A.

West, J. (1996). Terapia de juego centrada en el niño, 2ª edición, México: Manual Moderno.

Wicks - Nelson, R. et al. (2001). Psicopatología del niño y del adolescente, 3ª edición, España: Ed. Prentice Hall.

Winnicott, D. (2001). Realidad y Juego, 8ª reimpresión, Barcelona: Ed. Gedisa, S.A.