

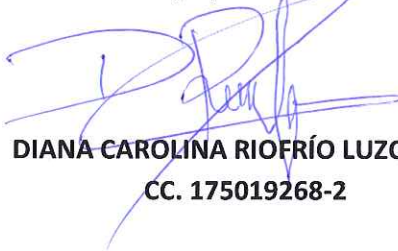
## DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo: **DIANA CAROLINA RIOFRÍO LUZCANDO**, con CC. 175019268-2, autora del trabajo de graduación intitulado: “**LAS FORMAS DE SIMBOLIZACIÓN DE LA ANGUSTIA EN EL JUGAR**”. **Análisis realizado con niños institucionalizados que han sido víctimas de maltrato en la ciudad de Quito, durante el período Enero- Abril de 2017**, previa a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA CLÍNICA**, en la Facultad de **Psicología**.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, septiembre 2017



**DIANA CAROLINA RIOFRÍO LUZCANDO**  
**CC. 175019268-2**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
PSICÓLOGA CLÍNICA**

**LAS FORMAS DE SIMBOLIZACIÓN DE LA ANGUSTIA EN EL JUGAR.**

**Análisis realizado con niños institucionalizados que han sido víctimas de  
maltrato en la ciudad de Quito, durante el período Enero - Abril de 2017**

**DIANA CAROLINA RIOFRIO LUZCANDO**

**DIRECTORA: MTR. CECILIA VACA**

**QUITO, 2017**

## **DEDICATORIA**

A mí querido sobrino Martín que hace de mis días más alegres, llenos de risas, abrazos y juegos.

## **AGRADECIMIENTOS**

A las hermanas misioneras de la niñez por abrirme las puertas de su hogar y permitir la realización de este estudio.

A Cecilia por su conocimiento y sabiduría para guiar el desarrollo de este trabajo.

A mis padres por su dedicación y su fe en mí.

A mis hermanos y sus esposas por su preocupación y aliento.

A Ricardo, Erika, Mishell y Lorena por su cariño y confianza.

A mis tíos, tías, primos y primas por siempre animarme a continuar.

A la Facultad de Psicología, sus profesores y mis compañeros de carrera por enseñarme tanto a lo largo de estos 5 años.

Gracias por su apoyo, su amor y por siempre creer en mí.

## Tabla de contenido

RESUMEN.....	V
INTRODUCCIÓN.....	1
1. MALTRATO, INSTITUCIONALIZACIÓN Y ANGUSTIA.....	4
1.1 Maltrato .....	4
1.1.1 Definición y epidemiología.....	4
1.1.2 Maltrato físico .....	5
1.1.3 Maltrato psicológico.....	6
1.1.4 Abuso sexual.....	7
1.1.5 Negligencia.....	8
1.1.6 Consecuencias y repercusiones del maltrato.....	8
1.1.7 Medidas legales frente al maltrato .....	10
1.2 Acogimiento institucional .....	11
1.2.1 Definición.....	11
1.2.2 Marco legal .....	12
1.2.3 Dificultades de la institucionalización .....	13
1.2.4 Medidas a tomar en cuenta ante el cuidado de niños y niñas .....	15
1.2.5 Implicaciones psicológicas de la institucionalización.....	16
1.3 Angustia .....	16
1.3.1 Angustia y ansiedad.....	16
1.3.2 La angustia desde la teoría psicoanalítica.....	17
1.3.3 La angustia infantil.....	19
2. EL JUEGO, EL JUGAR Y LA SIMBOLIZACIÓN .....	22
2.1 El juego y el jugar.....	22
2.1.1 El juego en el psicoanálisis.....	23
2.2 Simbolización .....	26
2.2.1 ¿Qué es simbolizar?.....	26

2.2.2	Proceso de simbolización .....	27
2.2.3	Formas de simbolización .....	28
2.2.4	La simbolización en el jugar.....	29
3.	ANÁLISIS DEL JUEGO .....	32
3.1	Metodología.....	32
3.1.1	Población.....	32
3.1.2	Instrumentos .....	32
3.1.3	Encuadre .....	33
3.1.4	Sistematización de los datos.....	35
3.2	Presentación de los casos, resultados del dispositivo y análisis.....	35
3.3.1	Rodrigo y la guerra .....	35
3.3.2	Isis y su cuidado maternal hacia los demás .....	45
3.4.3	Rodrigo, Isis y la simbolización de su jugar.....	53
3.4.4	Rodrigo e Isis en la institución.....	54
	CONCLUSIONES .....	56
	RECOMENDACIONES.....	58
	BIBLIOGRAFÍA.....	60
	ANEXOS.....	64

## RESUMEN

Desde el psicoanálisis, el jugar tiene gran importancia en el desarrollo de la simbolización del malestar de niños y niñas. Por esta razón, en esta disertación se desarrolló un dispositivo psicológico desde una perspectiva clínica que fomenta la simbolización de la angustia que presentan niños y niñas que han sido retirados de sus familias por maltrato, es decir, se analizará la forma de simbolizar la angustia mediante el jugar.

En este estudio, desde una metodología cualitativa, se planteó un dispositivo de juego con dos momentos: uno grupal y uno individual, dirigido a una población específica de niños y niñas de 5 a 6 años de edad, que han vivido situaciones de vulnerabilidad de derechos y por esa situación se encuentran protegidos en una institución de acogida en Quito.

En este trabajo se analizaron dos casos específicos, en los resultados obtenidos de este estudio se destaca como estos niños y niñas presentan cierta inhibición en el juego o incluso formas de elaborar la angustia mediante expresiones de agresividad. Esta angustia, está estrechamente relacionada con su situación actual y la vivida anteriormente. Otro resultado que se destaca es el interés de los niños y las niñas en el jugar y como cada uno se relaciona con el espacio de juego de manera distinta.

## INTRODUCCIÓN

En el Ecuador, alrededor del 40% de niños han sido víctimas de maltrato en su entorno familiar (UNICEF, 2016), estas situaciones acarrearán consecuencias en la vida de aquellos que sufren este fenómeno; como la defunción de los infantes ante la carencia de cuidados o ante las lesiones producidas por agresiones. El maltrato también acarrea un gran malestar psíquico en estos niños y niñas, perturba el desarrollo psico-emocional (Drouet & Rouyer, 1994) y esta conducta destructiva aleja a la familia de su función de asegurar el sano crecimiento; además, dificulta la capacidad de convivencia social del infante (Dupret, 2012).

Ante esta situación, Winnicott afirma que: “La vida de una persona puede quedar perturbada por años y años a raíz de las dificultades que se inician en estos primeros tiempos” (Winnicott, 1998, p.56). Tomando en cuenta este postulado, el Estado y la legislación, con el fin de salvaguardar la vida del infante, y junto con la colaboración de profesionales que determinan la situación de maltrato, toman la decisión de proteger a los niños y niñas alejándoles de sus hogares y acogiéndoles en instituciones, siendo ésta la última medida a tomar. En el Ecuador hay alrededor de 3.300 niños y niñas que viven en instituciones de acogida (UNICEF, 2013).

En lo que respecta a la justificación de este tema, éste se escogió a raíz de la preocupación por estudiar las dificultades que se presentan durante la institucionalización de los niños y las niñas, cuyas dificultades se hacen latentes en una suerte de respuestas agresivas, debido al cúmulo de pérdidas y separaciones que ellos viven. La importancia de este tipo de investigaciones recae en el estudio de poblaciones vulnerables a las que los profesionales e investigadores no se aproximan con frecuencia, debido a la dificultad tanto social como burocrática para acceder a ellas. La pertinencia de esta tesis tiene como enfoque el poder comprender la situación en la que viven los niños y niñas acogidos, así como también el potenciar el desarrollo de dispositivos de juego y su perfeccionamiento.

En este trabajo, se pretende abordar desde el juego, un análisis sobre las situaciones que esta población vulnerable experimenta. El enfoque a partir del cual se desarrollará esta tesis es la teoría psicoanalítica, con Freud, Klein y Winnicott como principales exponentes, además se incluyen autores que centraron su práctica en el

psicoanálisis con niños y niñas, quienes tomaron como referencia los psicoanalistas previamente mencionados.

Para el desarrollo de esta disertación se ha formulado como objetivo principal: analizar las formas de simbolización de la angustia en el jugar de los niños y niñas institucionalizados. En tanto, en los objetivos específicos se planteó diseñar un dispositivo de juego que permita la simbolización de la angustia, para luego analizar lo producido en este dispositivo.

Es así que, con un método de investigación cualitativa, se ha propuesto responder la siguiente pregunta: ¿cómo se manifiestan las formas de simbolización de la angustia en el jugar de los niños institucionalizados?

Para poder responder esta pregunta se llevó a cabo el dispositivo de juego, el cual posibilitó la demostración de la angustia y la simbolización de la misma en el jugar de los niños y las niñas. Luego se procedió al análisis de la producción lúdica en este dispositivo.

Tomando en cuenta las vivencias por las cuales el niño o la niña tienen que pasar, desde el maltrato sufrido en sus hogares, la separación y la reubicación en un nuevo lugar para vivir, forman un cúmulo de situaciones que producen efectos psicológicos, así como malestar y angustia. Por lo cual, se ha visto pertinente abordar los siguientes conceptos en el primer capítulo de este trabajo: el maltrato sufrido en sus hogares, la institucionalización y la angustia.

En el segundo capítulo, se abordará el tema del juego. Melanie Klein (1926) menciona que: “en su juego los niños representan simbólicamente fantasías, deseos y experiencias” (Klein, 1926, p. 8). Ya que, el jugar es la vía por la que se puede acceder al inconsciente del niño y de la niña, además que les permite expresar y elaborar situaciones traumáticas que no pueden ser manifestadas en palabras. Así, el juego es una herramienta que permite al niño o a la niña simbolizar su angustia. La simbolización también será abordada en este capítulo, también la relación de los conceptos: angustia, simbolización y jugar.

Finalmente, en el último apartado se detalla la metodología de esta disertación y el desarrollo del dispositivo propuesto, así como también sus resultados. El trabajo de campo se realizó en una institución de acogida, bajo la dirección y cuidado de religiosas, se llevaron a cabo: entrevistas, también se revisaron informes personales, se observó el juego libre y se estructuró un dispositivo de juego dirigido a un grupo de niños y niñas.

Durante el proceso, se seleccionó a un niño y una niña de 5 años del hogar de acogida, para presentar el estudio desde sus situaciones singulares. Se realizaron 15 sesiones durante aproximadamente un mes, donde los niños y las niñas jugaban junto con sus compañeros de clase, para posteriormente tener 2 sesiones individuales con cada uno de ellos. Además, se relata las situaciones en las cuales este niño y esta niña llegaron al hogar, su vida y los problemas que presentaban cuando vivían dentro del núcleo familiar. Luego se describen sus juegos en el dispositivo, para posteriormente articularlo con la teoría dándole una dimensión clínica al estudio.

Entre las principales conclusiones, es importante tomar en cuenta las pequeñas diferencias de los conceptos de maltrato, violencia y castigo, para discernir sobre las situaciones de los niños y las niñas de una manera más conveniente dependiendo del caso por caso. Asimismo, se menciona que la angustia es un concepto complejo y difícil de diferenciar de otros afectos. También se llega a la conclusión que el jugar demuestra la realidad y las fantasías de los niños y las niñas, y su importancia a la hora de provocar un proceso de simbolización.

# **1. MALTRATO, INSTITUCIONALIZACIÓN Y ANGUSTIA.**

Este capítulo abarca tres grandes temas: el maltrato, la institucionalización y la angustia, los cuáles se encuentran ligados, ya que son las situaciones de violencia y maltrato las que han provocado que los niños y las niñas estén residiendo en una institución y que una parte representativa de los procesos psíquicos que tienen lugar durante la infancia deban producirse en este contexto de violencia e institucionalización. De tal manera que es pertinente abordar de modo articulado los conceptos de maltrato, institucionalización y angustia.

## **1.1 Maltrato**

Este estudio se enfocará en el maltrato ejercido por parte de los padres, cuidadores o familiares hacia los niños o las niñas. En esta sección se ubicará al maltrato como una forma de violencia, tanto psicológica como física, teniendo en consideración tanto la dimensión legal, es decir, basándose en las distintas leyes que se aplican para la protección del niño o la niña que ha sido víctima y, fundamentalmente, la dimensión psicológica del mismo. Al ser un tema complejo se describirán posteriormente las diferentes formas de maltrato, así como también las consecuencias que presenta su desarrollo.

### **1.1.1 Definición y epidemiología**

El maltrato infantil, es un fenómeno muy común en nuestra sociedad, según la UNICEF estima que, alrededor de 275 millones de niños y niñas en el mundo son víctimas de violencia dentro de sus hogares (UNICEF, 2009). En el Ecuador, según un estudio sobre la niñez y adolescencia, el 40% de niños, niñas y adolescentes recibe un trato violento por parte de sus padres (UNICEF, 2016). Ante esta cifra de perjudicados por esta problemática, varias entidades se ven inmersas en el intento de erradicarla o prevenirla. El Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador, en el Art. 67 menciona que:

Se entiende por maltrato toda conducta, de acción u omisión, que provoque o pueda provocar daño a la integridad o salud física, psicológica o sexual de un niño, niña o adolescente, por parte de cualquier persona, incluidos sus progenitores, otros parientes, educadores y personas a cargo de su cuidado;

cualesquiera sean el medio utilizado para el efecto, sus consecuencias y el tiempo necesario para la recuperación de la víctima. Se incluyen en esta calificación el trato negligente o descuido grave o reiterado en el cumplimiento de las obligaciones para con los niños, niñas y adolescentes, relativas a la prestación de alimentos, alimentación, atención médica, educación o cuidados diarios; y su utilización en la mendicidad. (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, p. 7)

Así, se entiende según el ámbito legal, al maltrato como aquellas conductas perpetuadas, que afecten, de manera física o psicológica, a un niño, niña o adolescente. La OMS y la Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y abandono de los niños y las niñas (2009) mencionan cuatro tipos de maltrato infantil: maltrato físico, maltrato psicológico, abuso sexual, y negligencia.

### **1.1.2 Maltrato físico**

El maltrato físico ocurre cuando se usa la fuerza física en contra del niño o de la niña, lo que puede causar daños en la salud y lesiones corporales, la mayoría de estos abusos son usados como formas de educación, para enseñar modos correctos de conducta y erradicar aquellas que no son deseadas. Aun así, puede llegar a ser desmedido de manera que cause lesiones graves como las antes mencionadas. Estas agresiones tienden a reflejar la ira o la desesperación del cuidador al momento de tratar con el niño o niña (OMS y Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y abandono de los niños, 2009).

El castigo físico, al tener un fin educativo, aunque inadecuado, no es considerado como maltrato grave por Dupret, quien ha estado envuelta en estudios sobre el tema en el Ecuador y ella menciona que la meta inconsciente del maltrato grave, “es la destrucción moral, física y/o emocional de la víctima” (Dupret, 2012, p. 25). Se debe tomar en cuenta que esta forma de agresión física puede dejar secuelas y en algunos casos puede escalar y llegar a convertirse en violencia o maltrato grave, situaciones que conllevan medidas judiciales.

### **1.2.1. Entre violencia y maltrato**

Como definición desde el psicoanálisis, Dupret en su texto acerca de la violencia intrafamiliar contra niños, niñas y adolescentes propone: “Es violencia el actuar de un adulto contra un niño, una niña o una adolescente, cuando este actuar está desprovisto

de palabras humanizadoras” (Dupret, 2012, p. 19) de manera que la violencia es toda conducta contraria a un diálogo, donde no caben palabras comprensivas o compasivas. Menciona que la violencia es un actuar hacia otro que no tiene ningún fin positivo para aquel que es violentado, “sino un simple desfogue contra el más pequeño, tratándole como mera cosa, sin que exista por parte del adulto un afán de hacerle un bien y de cuidar su bienestar” (Dupret, 2012, p. 19). Deja de ver al infante como sujeto, de manera que pasa a ser un objeto en el cual el perpetrador desfoga su agresividad.

En cuanto al “maltrato grave”, Dupret lo expone como una vertiente de la violencia intrafamiliar, de manera que expresa violencia, en cuanto la meta de la acción es destructiva (Dupret, 2012). La autora no diferencia el término violencia de maltrato grave, más bien explica al maltrato grave como un fenómeno que forma parte de la violencia intrafamiliar y lo concibe como una conducta destructiva que aleja a la familia de su función de asegurar el sano crecimiento de la niñez; además, dificulta grandemente la capacidad de convivencia social del infante (Dupret, 2012).

En cualquier caso, se debe tomar en cuenta los contextos familiares, por ello, cada situación de maltrato requiere un estudio de caso por caso para lo cual se tomará en cuenta la naturaleza de la acción, es decir: la frecuencia y la fuerza. Incluyendo el cuestionamiento sobre la intencionalidad del adulto para contemplar si el comportamiento se puede catalogar como aberrante o un castigo con un fin educativo, así como también se toma en cuenta la valoración del impacto emocional considerando la subjetividad del maltratado (Dupret, 2012). Una vez establecido el carácter de maltrato o maltrato grave, las acciones a tomar podrían tomar rumbos distintos.

### **1.1.3 Maltrato psicológico**

Abusos emocionales y psicológicos suceden cuando un progenitor o cuidador mantiene al niño o niña en un ambiente carente de ternura y apoyo al menospreciar, amenazar o ridiculizar constantemente al niño o niña con palabras crueles (OMS y Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y abandono de los niños, 2009). Según el Código de la Niñez y Adolescencia, en el Art. 67, el maltrato psicológico es definido de la siguiente manera:

Maltrato psicológico es el que ocasiona perturbación emocional, alteración psicológica o disminución de la autoestima en el niño, niña o adolescente agredido. Se incluyen en esta modalidad las amenazas de causar un daño en su

persona o bienes o en los de sus progenitores, otros parientes o personas encargadas de su cuidado. (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, p. 7)

Al manifestarse por palabras insultantes, burlas crueles o descalificaciones dirigidas al niño o a la niña, es complicado al tomarlo en cuenta como manifestación de violencia, al no tener una lesión física comprobable, y puede ser usado también como forma de educación. (Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ODNA))

#### **1.1.4 Abuso sexual**

Abusos sexuales corresponden a situaciones donde el niño o la niña participa en actividades sexuales pero que no las comprenden plenamente, ya que no se encuentra completamente desarrollado, física y emocionalmente para las mismas y se expone abiertamente a los excesos de las personas, imposibilitando la capacidad de consentir de la misma forma que un adulto (OMS y Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y abandono de los niños, 2009).

El Art. 68 del Código de la Niñez y Adolescencia, lo define de la siguiente manera: “constituye abuso sexual todo contacto físico, sugerencia de naturaleza sexual, a los que se somete un niño, niña o adolescente, aun con su aparente consentimiento, mediante seducción, chantaje, intimidación, engaños, amenazas o cualquier otro medio.” (Congreso Nacional del Ecuador, 2003, p. 7-8) Estudios mencionan que por cada niño abusado sexualmente hay tres o cuatro niñas que han sufrido el mismo tipo de violencia (UNICEF, 2009), de manera que, aunque las niñas estén más expuestas a verse envueltas en los actos sexuales ya descritos, los niños también corren el riesgo de ser sometidos a los mismos.

Desde un análisis psicoanalítico, según Dupret (2012) todo abuso sexual de un adulto a un infante irrumpe en el tabú del incesto, ya que rompe con la dimensión intergeneracional. En el Ecuador, el 98% de los casos denunciados en la Fiscalía fueron perpetrados en el entorno familiar (Ortega J. , 2015). Es así que, la mayor cantidad de niños o niñas que han sufrido abuso sexual se han visto sometidos ante un abuso intrafamiliar que ha sido perpetrado por miembros de la familia nuclear o extendida (Defensa de los Niños Internacional, 1990). Lo que construye una relación en la cual el niño o la niña pasa de ser sujeto, a ser objeto de deseo del adulto, lo que conlleva al

atropello del niño o la niña como un individuo (Cyrulnik, Héritier, Vrignaud, & Xanthakou, 1995).

### **1.1.5 Negligencia**

La desatención o negligencia se caracteriza por el desinterés ante el cuidado de un niño o una niña de manera que se le deja de brindar el bienestar necesario para poder desarrollarse e incluso sobrevivir. En algunos países el mayor número de casos de maltrato infantil son de negligencia (OMS y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y Abandono de los Niños, 2009). Las necesidades, tanto fisiológicas como afectivas, no están satisfechas en los niños o niñas que sufren de desatención. Los cuidadores lo alimentan de manera irregular, le prestan atención de una manera anárquica, le dejan grandes periodos de tiempo solo o lo llevan alrededor sin respetar su estilo de vida.

Algunos niños o niñas víctimas de negligencia reciben tranquilizantes o alcohol para inducirles el sueño, otros son expuestos algunos minutos al gas con el fin de calmarlos. En algunos casos, los niños o niñas menores de 2 años de edad que sufren negligencia presentan un retraso significativo en el desarrollo, por ejemplo: un cese del crecimiento, estancamiento o pérdida de peso gradual que no siempre se relaciona con la privación de alimentos, así como también el desarrollo psicomotor se retrasa (Drouet & Rouyer, 1994).

Hay autores que comparan la negligencia con el abandono, ya que ambas pueden ser entendidas como una situación en la que un niño o niña vive desprotegido y sus necesidades básicas no son atendidas temporal o permanentemente. Se diferenciaría al abandono de la negligencia dando cuenta el nivel de precariedad y las elevadas consecuencias físicas para el niño o la niña (Moreno Manso, 2002).

### **1.1.6 Consecuencias y repercusiones del maltrato**

La mayor preocupación que el maltrato infantil causa es la defunción de niños o niñas ante la carencia de cuidados o ante lesiones producidas por agresiones. Pese a esto, millones de niños o niñas no mueren a raíz del maltrato, aun así, los lactantes y niños o niñas en edad preescolar son más vulnerables y propensos a fallecer a causa del mismo. Las consecuencias del maltrato abarcan los daños a la salud y al desarrollo tanto físico y mental del niño la niña. La exposición al maltrato puede acarrear problemas en la

adulterez de niños que fueron víctimas del mismo, tales como: tabaquismo, obesidad, inactividad física, alcoholismo, consumo de estupefacientes, depresión, intentos de suicidio, promiscuidad sexual y enfermedades de transmisión sexual (OMS y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y Abandono de los Niños, 2009). Aunque, la perspectiva de este estudio no es la de la relación lineal causa efecto, es importante considerar estos datos que vienen de estudios cuantitativos. Desde el enfoque clínico y cualitativo del estudio se requiere contar con la subjetividad del sujeto para conocer el modo en que ha sido afectado por el maltrato o la violencia.

Cuando el maltrato se produce durante la infancia, se ve perturbado el desarrollo psico-emocional. estudios revelan que desde los 18 meses a los dos años los niños o niñas maltratados empiezan a tomar actitudes defensivas, como, por ejemplo, mantener las expresiones faciales fijas con los ojos expectantes ante los movimientos del adulto, esta conducta se mantiene durante meses, pero tiende a desvanecerse luego de que el infante sea reubicado lejos de la amenaza (Drouet & Rouyer, 1994).

La OMS y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y Abandono de los Niños (2009) mencionan que existen varios factores que favorecen la presencia de maltrato en ciertas familias y no en otras. Entre estos factores se sugiere: aquellos padres a los que se les hace difícil crear un vínculo con su hijo recién nacido, padres que fueron maltratados en la niñez; padres que padecen problemas de salud física o mental, padres que no saben controlarse cuando se irritan o enfadan o que consumen de manera inadecuada alcohol o estupefacientes o que atraviesan algún tipo de dificultad personal que pueda influir en la relación con sus hijos.

También se mencionan ciertos aspectos del hijo que pueden producir reacciones maltratantes por parte de los padres, como: un hijo no esperado, o que no respondía a las expectativas de sus padres, un niño o una niña que requiere mucha atención en sus primeros años, o que presenta rasgos de un temperamento que constituye un problema para el progenitor, así como también niños o niñas que presenten rasgos físicos, como una anomalía o la presencia de alguna enfermedad al nacer. Estas son situaciones que pueden incrementar la frustración en los padres de manera que recurran al maltrato como única solución (OMS y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y Abandono de los Niños, 2009).

### **1.1.7 Medidas legales frente al maltrato**

Tomando en cuenta esta problemática que puede causar grandes dificultades en el desarrollo de los niños y niñas, la Ley Ecuatoriana (Congreso Nacional del Ecuador, 2003) también tiene mucho que decir ante lo que se debe hacer frente al maltrato en sus distintas formas. El Código de la Niñez y Adolescencia, en el Art. 113 manifiesta que se priva a los progenitores de la patria potestad del niño o niña, en situaciones de maltrato físico o psicológico reiterado y grave o en caso de abuso sexual.

Según el Art. 73 de la misma ley, es obligación de la ciudadanía intervenir para proteger a un niño, niña o adolescente en casos de maltrato para así requerir la intervención de la autoridad necesaria; en el Art. 30 los establecimientos de salud están obligados a "Informar, inmediatamente a las autoridades y organismos competentes los casos de niños, niñas o adolescentes con indicios de maltrato o abuso sexual" (Congreso Nacional del Ecuador, 2003, p. 3),. como también según el Art. 72 aquellas personas que por su profesión conozcan casos del maltrato están obligadas a denunciar el mismo.

Acorde al Art. 74 el Estado deberá adoptar las medidas legislativas, administrativas, sociales, educativas y de otra índole, necesarias para la protección del niño o la niña contra el maltrato y otras conductas, impulsando políticas dirigidas a

1. La asistencia a la niñez y adolescencia y a las personas responsables de su cuidado y protección con el objeto de prevenir estas formas de violación de derechos;
2. La prevención e investigación de los casos de maltrato, abuso y explotación sexual, tráfico y pérdida;
3. La búsqueda, recuperación y reinserción familiar, en los casos de pérdida, plagio, traslado ilegal;
4. El fomento de una cultura de buen trato en las relaciones cotidianas entre adultos, niños, niñas y adolescentes. (Congreso Nacional del Ecuador, 2003, p. 8)

#### **1.1.7.1 Medidas de protección**

Las medidas de protección son acciones que, mediante una resolución judicial, son tomadas en favor del niño, niña o adolescente, cuando se ha producido una violación de sus derechos por parte del Estado, la sociedad, sus progenitores o un responsable del

cuidado del infante o adolescente. Al aplicar estas medidas se debe preferir aquellas que protejan y desarrollen los vínculos familiares y sociales. El objetivo de estas medidas es cesar el acto de amenaza, restituir el derecho que ha sido vulnerado y asegurar el respeto permanente de sus derechos (Congreso Nacional del Ecuador, 2003).

Constan como medidas de protección las acciones que se toman con el fin de apoyar al núcleo familiar para fortalecer o restablecer los vínculos de los miembros; la orden de cuidado del niño o la niña en su hogar, la reinserción del infante con su familia biológica, la orden de inserción del niño o la niña en programas de protección, el alejamiento temporal de la persona que haya amenazado un derecho o garantía, del lugar en que convive con el afectado, finalmente, la custodia de emergencia del niño la niña. Son medidas judiciales de cuidado: el acogimiento familiar, acogimiento institucional y la adopción (Congreso Nacional del Ecuador, 2003).

Para poder evitar mayores complicaciones en la salud tanto física como psíquica del infante maltratado, así como protegerlo de un ambiente nocivo, varias instancias judiciales pueden tomar cartas en el asunto y aplicar una de estas medidas ya mencionadas. La medida de la que se hablará a continuación es el acogimiento institucional.

## **1.2 Acogimiento institucional**

Las instituciones de protección tienen diversas modalidades. El presente trabajo se enfocará en centros que brindan acogimiento residencial de niños, niñas y adolescentes, a tiempo completo con el fin de protegerlos de situaciones que hayan atentado a su integridad tanto física como psicológica en su medio familiar en el que vivían antes de ser ubicados en este tipo de establecimientos que los acogen.

### **1.2.1 Definición**

Según el Código de la Niñez y Adolescencia el acogimiento institucional es una medida transitoria de protección que es dispuesta en aquellos casos de niños o niñas que se encuentran privados del medio familiar y no ha sido posible el acogimiento de tipo familiar. El establecimiento tiene por obligación: preservar y fortalecer los vínculos familiares, evitar el abandono y procurar la reinserción del niño o la niña a su familia biológica o su adopción (Congreso Nacional del Ecuador, 2003).

Se entiende por institución de acogida a una residencia a cargo de personas que son responsables del cuidado del niño o la niña. Aquellas llamadas “casa hogar” pretenden recrear a una familia, albergando a un limitado número de niños y niñas con figuras responsables estables que conviven a tiempo completo con ellos. También existen aquellas “macro-instituciones” que albergan un gran número de niños y niñas, como en el caso de los orfanatos. La medida de protección de acogimiento institucional consiste en la inclusión de algún infante en alguna institución. En América Latina, miles de niños y niñas han sido institucionalizados por la pérdida del cuidado parental (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar; Aldeas Infantiles SOS Internacional, 2010).

### **1.2.2 Marco legal**

La convivencia en un entorno familiar constituye un derecho primordial al cual todos los niños y niñas merecen acceder. Es por ese motivo que el Código de la Niñez y Adolescencia en el Art. 22 establece que: “Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a vivir y desarrollarse en su familia biológica. El Estado, la sociedad y la familia deben adoptar prioritariamente medidas apropiadas que permitan su permanencia en dicha familia” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, p. 2). En el Art. 9 consta que: “La ley reconoce y protege a la familia como el espacio natural y fundamental para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, p. 1).

De acuerdo al Código (2003) la familia queda protegida y amparada por la ley, como principal medio de cuidado de niños y niñas, ya que es la más capaz de ofrecer un ambiente propicio para su desarrollo tanto físico como emocional. Pero la familia, según el artículo 22, “tiene que proporcionar un clima favorecedor, de afecto y comprensión que respete los derechos y el desarrollo completo de todo niño y niña” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, p. 2).

Es así la obligación del Estado establecer y desarrollar medidas que resguarden y favorezcan la fortaleza del núcleo familiar, y que así los niños y niñas tengan a una mejor protección por parte de sus padres o cuidadores que forman parte de su familia biológica. Este deber del Estado ante las familias ecuatorianas se encuentra amparado por el mismo Código de la Niñez y Adolescencia en el cual se especifica en el Art. 10, la necesidad de “definir y ejecutar políticas, planes y programas que apoyen a la familia para cumplir con las responsabilidades con y para sus miembros” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, p. 1).

El Art. 22 del Código de la Niñez y Adolescencia especifica al final que: “El acogimiento institucional, el internamiento preventivo, la privación de libertad o cualquier otra solución que los distraiga del medio familiar, debe aplicarse como última y excepcional medida” (Código de la Niñez y Adolescencia, 2003, p. 2). De esta forma queda planteada la institucionalización como un último recurso a usar en cuanto al cuidado de los niños y niñas.

### **1.2.3 Dificultades de la institucionalización**

Pese al hecho de que las leyes describen al acogimiento institucional como la última medida a la que se debe recurrir, la UNICEF declara que en Latinoamérica y el Caribe se la utiliza de manera desmedida. En el Ecuador hay alrededor de 3.300 niños y niñas que viven en instituciones. Como se mencionó anteriormente, existen otras medidas de protección, de manera que cuando los progenitores no puedan ofrecer un ambiente adecuado, de acuerdo a las leyes ya establecidas, y no sea posible recurrir a otro familiar, según la UNICEF, los estados deben promover las modalidades de acogimiento de tipo familiar (UNICEF, 2013).

La Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (Relaf), en sus publicaciones da cuenta que existe una cifra alta de niños y niñas que viven en instituciones, aunque cuentan con padres, pero que ellos no tienen las capacidades o recursos para afrontar el cuidado de sus hijos. La Relaf junto a las Aldeas SOS mencionan que esto se debe a: “la falta de apoyo desde las políticas públicas y la indiferencia social, que “naturaliza” el apartamiento del grupo de niños y niñas cada vez que son encerrados innecesariamente en las instituciones” (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar; Aldeas Infantiles SOS Internacional, 2010, p. 20).

De esta manera, muchas veces las medidas de protección se vuelven indefinidas ya que no se da el debido seguimiento y no se adoptan medidas que refuercen a la familia de origen; se toman decisiones sin el adecuado procedimiento legal.

Además de que los cuidados alternativos tienden a enmarcarse desde una perspectiva de asistir a los vulnerados, antes de abordar desde una perspectiva de derechos, así como también se ingresa a personas por causas ilegítimas como la pobreza, así se causa una utilización indebida de las medidas de protección, consiguiendo dificultades y problemáticas mayores en los niños y niñas afectados que se encuentran con profesionales que toman decisiones acerca de su destino de manera

ociosa (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar; Aldeas Infantiles SOS Internacional, 2010).

### **1.2.3.1 Complejidad de la evaluación**

Debido a un cúmulo de factores, psicológicos, sociales, económicos, etc., que confluyen en la manifestación de una situación de maltrato o violencia, al momento de tomar decisiones se encuentra que en algunas ocasiones la institucionalización podría no ser necesaria (UNICEF, 2013). Dolto (1988) comentaba su oposición a estas medidas cuando son tomadas por instancias exteriores a la familia y que además no son discutidas con el niño o niña. “Si el niño no expresa un cierto sufrimiento, no veo por qué habría que separarlo de su familia con el pretexto de que el medio exterior estima que su madre o su padre no son buenos padres para él” (Dolto F. , 1988, p. 117.) De manera que en algunos casos se podría cometer un error al separar a estos niños o niñas de sus padres.

Pero yo me opongo a esa modalidad de colocación en que se retira al niño de su madre como si fuera un objeto con el pretexto de que en ese momento preciso es nociva para él: no lo fue siempre, de lo contrario él no habría nacido como un ser viable; es una madre genitora que trajo este niño al mundo, que lo amamantó hasta cierta época; no es ni mala ni buena, en este momento ya no sabe cómo criar a su hijo (Dolto F. , 1988, p. 120).

Como se mencionó anteriormente, muchas situaciones de maltrato tienen un fin educativo equivocado (Dupret, 2012). En estas situaciones Dolto (1988) insiste en que estos padres no son malos o buenos, sino que ya no saben cómo educar a sus hijos de otro modo que no sea la agresión. Este tipo de situaciones pudieron acontecer en el contexto francés en el cual trabajó Dolto. Aun así, es posible que sus pronunciamientos hayan influido en las políticas actuales alrededor del mundo. En el Ecuador, por ejemplo, desde la implementación del Código de la Niñez hay una obligatoriedad de escucharle al niño o la niña, el juez debe considerar el pronunciamiento del niño o de la niña, ya que en su Art. 60, el Código expresa que tienen el derecho a ser consultados en todos los asuntos que les afecten de una manera u otra (Congreso Nacional del Ecuador, 2003).

#### **1.2.4 Medidas a tomar en cuenta ante el cuidado de niños y niñas**

El Comité de los Derechos Humanos declara la importancia de que los niños y las niñas se encuentren en un ambiente que asemeje el medio familiar, tras haber perdido el cuidado de sus padres biológicos. Ante esto la UNICEF propone a los Estados la posibilidad de promover modalidades de tipo familiar y el posible regreso de los infantes a sus familias (UNICEF, 2013).

Lo mencionado da cuenta de la importancia de la familia ya que, como menciona Tenorio: “Las instituciones que ofertan nuevas formas de protección pretenden ofertar no la familia real, puesto que es imposible, pero si algo que se asemeje y que de cierta continuidad a la relación familiar” (Tenorio, 1999, p. 146). Esto quiere decir que, pese a que los niños y las niñas se mantengan alejados de la familia y entran en una lógica distinta en la cual se ven envueltas otras personas que cumplen distintas funciones, una institución de acogida intentará brindarles lo más parecido a una familia que puedan ofrecer, por lo cual, pese a las pérdidas vividas, al institucionalizarlos se intenta remediar las mismas. Aunque con un sistema que propone un modelo similar a la familia, Tenorio (1999) expone la importancia de la existencia de un otro referente que sea capaz de presentarse como aquel que produjo la vida biológica, como la vida del deseo, de lo social y cultural.

De esta manera, también se toma en cuenta la necesidad de que estos niños y niñas que han sido separados de sus padres biológicos, tengan la posibilidad de verlos si así lo desean, y que tengan la posibilidad de regresar a sus hogares de origen, aludiendo también a su derecho de ser consultado y siempre y cuando estos profieran ciertas condiciones.

Si los niños no quieren verlos, tienen derecho a ello; pero no es la sociedad la que tiene que declarar a los padres: “Nunca volverán a ver a su hijo, ya no tienen derechos sobre él”. Las soluciones para estos problemas nunca hay que tomarlas sino a corto plazo, y deben ser sostenidas con flexibilidad, sin que se instale una separación definitiva entre un niño y su familia, lo que no tiene más efecto que el de reforzar en él la idealización del padre del que ha sido separado (Dolto F., 1988, p. 121).

### **1.2.5 Implicaciones psicológicas de la institucionalización**

Dolto menciona que:

La colocación es beneficiosa si el niño comprende que la sociedad tiene deberes a su respecto y que él tiene para con la sociedad el deber de protegerse de algo que lo haría morir antes de tiempo. Hay que tomar en cuenta el riesgo de muerte física, moral, intelectual, en la decisión de una colocación. Es perfectamente posible ayudar a un niño por mediación de la palabra: a breve plazo será doloroso, pero a largo plazo será mucho mejor para él. El niño nunca es demasiado pequeño para que se le diga la verdad (Dolto F. , 1988, p. 120).

La separación de muchos niños y niñas de sus familias biológicas, es una situación necesaria para evitar que corran con los peligros que la violencia acarrea. Dolto (1988) indica la necesidad de que ellos perciban que esta medida tuvo el fin de evitar que siga en peligro, así como poner palabras donde anteriormente no las hubo.

Ante las dificultades que la institucionalización conlleva en la vida del niño o la niña, se puede dar cuenta de un sinfín de consecuencias que esta situación, junto a la violencia vivida anteriormente, podría acarrear en el día a día de estos niños y niñas.

## **1.3 Angustia**

La situación de maltrato en el hogar que conlleva al acogimiento institucional, tiene efectos en el niño o niña que las sufre. Este estudio se propone identificar la angustia, o su rastro, tanto como un afecto común en el desarrollo de los seres humanos, como un afecto que podría presentarse ante el acogimiento institucional en la que actualmente viven los niños y niñas, así como también el maltrato que vivieron anteriormente. La angustia es un concepto tratado desde distintos enfoques psicológicos. En este apartado se abordarán las convergencias respecto a este afecto y el recorrido teórico respecto al mismo, desde la postura psicoanalítica.

### **1.3.1 Angustia y ansiedad**

Existe un inconveniente en el concepto de angustia, ya que se ha utilizado el término de “angustia” con el de “ansiedad” de manera indiferenciada, es decir, muchas veces se los usa como sinónimos y otras como términos con distinta conceptualización.

Freud usa el término alemán *Angst*, para denominar este tipo de afecto, pero fue traducido al inglés como *anxiety*, al español como ansiedad y angustia y al francés como *anxiété* y *angoisse*, De manera que se volvió difícil la diferenciación del término. Hoy en día la psicología científica habla de ansiedad, mientras que las corrientes psicoanalíticas se refieren a la angustia (Ortega, Sierra, & Zubeidat, 2003).

Marcelli distingue la ansiedad de la angustia y el miedo de la siguiente manera:

- Ansiedad: afecto penoso asociado a una actitud de espera de un acontecimiento imprevisto pero vivido de forma desagradable.
- Angustia: sensación acompañada de un cortejo de manifestaciones somáticas (neurovegetativas y viscerales).
- Miedo: asociado a un objeto o situación precisa, sea a causa de la experiencia, sea a causa de la educación (Marcelli , 2007, p. 304).

Cabe recalcar que la psiquiatría y psicologías afines al discurso médico a la misma usan solamente el término ansiedad, para referirse a varios tipos de fenómenos, abarcados en una gran familia denominada como “trastornos de ansiedad”, en la cual se encuentran envueltas alteraciones tales como: trastorno de ansiedad por separación, mutismo selectivo, ansiedad social, trastorno de pánico, agorafobia, ansiedad generalizada, aquella que es inducida por sustancias o aquella que es debida a otra afección médica (American Psychiatric Association, 2014).

Como se mencionó anteriormente, Freud en sus escritos utiliza el término *Angst*, que en distintas lenguas tomó distinto nombre, aun así, esta misma palabra conjuga las sensaciones físicas con el afecto penoso y displacentero (Freud, 1976 (1926 [1925])). Sin embargo, Freud diferencia la angustia del miedo, refiriéndose a la primera como un estado en el cual se puede prescindir del objeto, en cambio el miedo alude a un objeto en particular (Freud, 1976 (1916-17)).

### **1.3.2 La angustia desde la teoría psicoanalítica**

Según Freud (1976 (1926 [1925])) la angustia se puede entender, como un estado afectivo displacentero, que produce sensaciones corporales en las vías respiratorias y el corazón. En su texto “Inhibición, síntoma y angustia”, la define como una reacción del yo frente una situación de peligro, desde esta reacción el yo emprende un camino para preservarse de dicha situación. De manera que ante un peligro el yo hace algo para

evitarlo o huir de él, para que así, la angustia disminuya. Sin embargo, antes de esta última teorización sobre la angustia, Freud (1976 (1916-17)), había propuesto otras conceptualizaciones anteriormente.

En una de las conferencias de introducción al psicoanálisis, propone una diferenciación de la angustia en realista y neurótica. La angustia realista es descrita como: “una reacción frente a la percepción de un peligro exterior, es decir, de un daño esperado, previsto; va unida al reflejo de la huida” (Freud, 1976 (1916-17), p. 358). Se puede considerar a la angustia realista como racional y adecuada, y la reacción ante la misma es el defenderse o huir.

Aun así, si el afecto sentido es desmedido puede paralizar toda acción, incluso la huida. La presencia de este estado dependerá del saber de un sujeto frente al mundo exterior, ya que a mayor conocimiento es posible predecir antes el peligro. La angustia neurótica es planteada por Freud como un estado general de angustia que “está dispuesta a prenderse del contenido de cualquier representación pasajera; influye sobre el juicio, escoge expectativas, acecha oportunidades para justificarse.” (Freud, 1976 (1916-17), p. 362).

También se encuentra la angustia expectante que tiene como característica prever cada hecho, aunque accidental como indicio de un desastre. Otra forma de angustia expuesta por Freud se manifiesta a través de las fobias, ligadas a un objeto, que pueden ser terribles para cualquiera, pero para el fóbico puede llegar a ser un afecto desproporcionado ante tal objeto (Freud, 1976 (1916-17)).

En su texto de Inhibición, síntoma y angustia del año 1925, Freud reitera los caminos que puede tomar la angustia, en el intento defensivo del yo de deshacerse de este afecto displacentero y los relaciona con la amenaza de la castración.

La angustia de señal-afecto se expresa cuando el yo se sustrae de la angustia por medio de una evitación o de un síntoma-inhibición manteniendo el contenido de la angustia inconsciente, y deviene consciente desfigurado, como es en el caso de las fobias que ante el peligro de castración “el yo da la señal de angustia e inhibe el proceso de investidura amenazador en el ello” (Freud, 1976 (1926 [1925]), p. 119), de esta manera esta angustia de castración recibe un objeto distinto y desfigura su expresión inicial, formando una fobia, pero se deberá haber vivenciado un primer ataque de

angustia. Igual que con la neurosis obsesiva, donde el motor que forma un síntoma es la angustia del yo frente al superyó, su hostilidad es de la cual el yo se quisiera sustraer.

Aunque anteriormente Freud (1976 (1926 [1925])) había referido que se puede entender a la neurosis traumática como una consecuencia directa de la angustia ante la muerte, ya que la misma es secuela de un peligro mortal que amenaza la pulsión de autoconservación. En 1925 Freud menciona la dificultad de que una neurosis sobrevenga sin la participación de mociones inconscientes, pero compara esta angustia de muerte con la angustia de castración donde “la situación frente la cual el yo reacciona es la de ser abandonado por el superyó protector” (Freud, 1976 (1926 [1925]), p. 123) por lo cual, la angustia no se presenta solamente ante el peligro, sino que también se muestra como una reacción ante una pérdida o separación. Así otorga al peligro la condición de real ya se trate de una amenaza externa, ya se trate de la amenaza de castración que produce la separación.

Así, Freud concibe a la angustia de muerte, aquella que se presenta frente a un peligro mortal, como semejante a la angustia de castración, el yo reacciona a ser desamparado por el protector, ya que sin este no estaría seguro frente a todos los peligros a los que podría estar expuesto. Ante esta puntualización Freud llega a considerar que, así como la angustia se presenta, a menudo como una señal-afecto del peligro, también refiere al peligro de la castración como la reacción a una pérdida (Freud, 1976 (1926 [1925])).

### **1.3.3 La angustia infantil**

El psicoanálisis ha realizado, desde la práctica clínica, descubrimientos que han conducido hacia un mejor entendimiento de la psique del niño o de la niña, así como también de dispositivos terapéuticos destinados al infante. Klein (1948) menciona que estos hallazgos:

Nos han enseñado que los niños, aun en los primeros años, no sólo experimentan impulsos sexuales y ansiedad, sino que sufren también grandes desilusiones. Ha desaparecido la creencia en el "paraíso de la infancia", y la creencia en la asexualidad del niño. Los análisis de adultos y observaciones realizadas directamente en niños nos han conducido a estas conclusiones, que se han confirmado y ampliado mediante el análisis de niños de corta edad (Klein M. , 1948, p. 4).

Como ya se mencionó, Freud (1976 (1926 [1925])) describe a la angustia como un peligro de castración, es decir un peligro ante la separación. Por tanto, da cuenta que la primera experiencia de angustia en el sujeto es el nacimiento, ya que se refiere a ser separado, casi arrancado de la madre. Y menciona a esta vivencia de angustia como modelo, ya que posteriormente durante la vida, el estado de angustia se presentará como una reproducción de la vivida durante el nacimiento.

Posteriormente, describe aquellos momentos que reflejan la angustia en un niño o de una niña. Estos tienden a producirse cuando está solo, en la oscuridad o cuando está en la presencia de una persona desconocida. Freud menciona que “estos tres casos se reducen a una única condición, a saber, que se echa de menos a la persona amada” (Freud, 1976 (1926 [1925]), p. 129) una persona familiar, añorada, es decir la madre. El niño o la niña extraña a su madre ya que su experiencia le ha enseñado que ella es la que satisface sus necesidades y mucho más.

En la conferencia 32 sobre la angustia y vida pulsional, Freud (1989 (1932-36)) determina que la angustia se da en distinta condición, dependiendo de la etapa del desarrollo del niño o de la niña.

El peligro del desvalimiento psíquico conviene al estadio de la temprana inmadurez del yo; el peligro de la pérdida de objeto (de amor), a la heteronomía de la primera infancia; el peligro de la castración, a la fase fálica; y, por último, la angustia ante el superyó, angustia que cobra una posición particular, al período de latencia (Freud, 1989 (1932-36), p. 81-82).

Mientras el niño o la niña continúan desarrollándose y pasando estas etapas abandonará estas condiciones de angustia, pero de manera incompleta.

Winnicott (1998), señala la importancia de la relación del cuidador con el bebé al mencionar la preocupación maternal primaria como la capacidad natural que tienen las madres de ponerse en el lugar del bebé, de manera que les permita cumplir con tareas para satisfacer sus necesidades. El trabajo que la madre puede hacer es fundamental en las etapas tempranas del desarrollo emocional del niño y de la niña. Para que sucedan los procesos madurativos es necesaria la existencia de un ambiente facilitador que ofrezca los recursos que el niño o la niña necesitan. Para poder proveer de este ambiente y brindar cuidado al bebé, éste necesita lo que el autor denomina el “sostén humano”.

Este aspecto del cuidado es importante, ya que, como Winnicott (1998) menciona en las etapas tempranas del desarrollo se experimenta una angustia similar al pánico, es decir ansiedades bastante severas. De esta manera, un bebé que no pasó por un buen sostenimiento materno puede distorsionar su crecimiento, así como mantener cierto grado de la agonía sentida en la primera infancia por el resto de su vida.

Siguiendo esta idea, según Winnicott (1952) una de las razones más prematuras que el niño o la niña tienen para sentir angustia se asocia al no sentirse sostenido de un modo seguro. El fracaso del cuidado infantil lleva al niño o a la niña a sentir angustia, por la falta del apoyo y un cuidado maternal interrumpido. Por eso, Winnicott al decir: “No existe nada que, pueda ser denominado bebé” (Winnicott, 1952, p. 291) refiere a la necesidad que tiene un infante de un cuidador que le preste el sostén necesario para sobrevivir

Freud (1976 (1926 [1925])), en el capítulo denominado “Addenda” de su texto “Inhibición, síntoma y angustia”, menciona que la angustia se origina en el desvalimiento que genera un trauma, para reproducirlo posteriormente como una señal de peligro. El trauma que se ha presenciado pasivamente pasa a reproducirse de manera activa, para poder regir su curso. Ante esto dice:

Sabemos que el niño adopta igual comportamiento frente a todas las vivencias penosas para él, reproduciéndolas en el juego; con esta modalidad de tránsito de la pasividad a la actividad procura dominar psíquicamente sus impresiones vitales (Freud, 1976 (1926 [1925]), p. 156).

Es decir, el niño o la niña expresan en su juego la angustia sentida ante cualquier vivencia de peligro interno o externo, lo que hace del jugar del niño y de la niña un concepto a describir en este trabajo, ya que proporciona una mejor comprensión de la vida psíquica del niño y de la niña, y su elaboración simbólica de la angustia.

Los conceptos recogidos en este capítulo se vuelven pertinente debido al contexto en el que se sitúan los niños y las niñas que han sido parte de esta investigación, los cuales se encuentran acogido en una institución al haber sufrido situaciones de maltrato especialmente de negligencia. Estas experiencias producen distintos tipos de malestares, como la angustia, en quienes las viven.

## 2. EL JUEGO, EL JUGAR Y LA SIMBOLIZACIÓN

Como se mencionó en el capítulo anterior el niño y la niña expresan en su juego la angustia ante cualquier situación de peligro interno o externo. Por lo cual, en este capítulo se hará un breve recorrido teórico acerca del juego y el jugar de los niños y las niñas, así como también sobre la simbolización desde la perspectiva psicoanalítica, para luego articular el juego, la simbolización y la angustia precisando su relación.

### 2.1 El juego y el jugar

La Real Academia Española define “juego” de muchas maneras, pero la que es pertinente para esta investigación es aquella que señala que el juego es: “acción y efecto de jugar por entretenimiento” (Real Academia Española, 2014). Esta definición, lleva a la pregunta sobre qué es jugar. La Real Academia Española lo define como “hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades” (Real Academia Española, 2014). Entonces, se puede entender al juego como una acción realizada para divertirse. Pese a ello, se puede considerar que esta definición no abarca completamente este fenómeno y es necesario comprender el jugar como una acción que implica un trabajo psíquico del niño y de la niña

Muchos autores opinan que el juego reproduce conductas, creencias o ritos culturales, otros, en cambio consideran que la cultura procede del juego mismo. (Marcelli, 2007). Huizinga en su texto “Homo Ludens” menciona que “el juego es más viejo que la cultura” (Huizinga, 1972, p. 11) ya que considera que el juego no es una conducta exclusivamente humana, sino también de los animales. Aun así, Huizinga señala que “Sólo la irrupción del espíritu, (...), hace posible la existencia del juego, lo hace pensable y comprensible.” (Huizinga, 1972, p. 14). De manera que, al jugar el sujeto se da cuenta que juega. En definitiva, para Huizinga el juego es una forma de actividad llena de sentido que tiene una función social.

Para Winnicott (1972) el juego es estimulante, es universal, tiene que ver con la salud, permite el crecimiento, encamina a socializar; también puede ser una forma de comunicar. Este autor describe al juego como una experiencia creadora, una forma básica de vida, haciendo énfasis en que el juego de los niños y de las niñas lo contiene todo. Freud (1992 (1908(1907))) menciona que el juego es la ocupación preferida del niño y de la niña, quien crea un mundo propio, insertando las vivencias de su mundo en un orden que le agrada. El juego del niño y de la niña está dirigido por el deseo de ser grandes y poder ser como los mayores.

El juego ha ocupado un importante lugar en el campo de la psicología siendo usado en investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, como también en la exploración psicoanalítica, desde la descripción del juego del carretel hecha por Freud (1920 en Marcelli, 2007), varios psicoanalistas han estudiado en su trabajo clínico el juego de los niños y de las niñas deduciendo hipótesis y elaborando una teoría del juego. Así el juego ha llegado a ser mucho más que una herramienta importante en la aproximación terapéutica del infante. (Marcelli , 2007)

### **2.1.1 El juego en el psicoanálisis**

Como se mencionó antes el inicio del interés de los psicoanalistas en el juego infantil parte de la observación de Freud (1920, en Marcelli, 2007) en lo que él denomina el primer juego auto creado de un niño de un año y medio. Freud observaba que este niño usualmente tenía el hábito de arrojar lejos, a un rincón o debajo de una cama, pequeños objetos que tenía a su alcance. Al lanzarlos pronunciaba una expresión que mostraba interés y satisfacción, era un enérgico y extenso «o-o-o-o» al que su madre le daba la interpretación de *fort* término alemán que significa se fue. De manera que el niño usaba sus juguetes para jugar a que se iban (Freud, 1976 (1920)).

Un día Freud observó como el niño sujetando un carretel de madera atado a una piola jugaba a arrojarlo, cuando éste desaparecía dentro de su cuna el niño pronunciaba «o-o-o-o» y después tiraba de la piola que volvía a sacar el carretel. Cuando este juguete regresaba el niño pronunciaba «*da*» que significa acá está. Este era el momento en el que el niño mostraba un mayor placer (Freud, 1976 (1920)).

Freud interpretó este juego a lo que a él le pareció una obvia resolución. En este juego del niño demostraba “su renuncia pulsional (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre” (Freud, 1976 (1920), p. 15). Aun así, Freud considera sorprendente el hecho que el niño repite esta situación en calidad de juego ya que estimaba que la partida de la madre es difícil que le resulte agradable o, en su defecto, indiferente.

Se podría creer que mientras vivía esta situación lo hacía de manera pasiva al ser afectado por ella, pero se ponía en un papel activo repitiendo la situación a pesar de su displacer. También se puede entender que el niño se vengue de la madre por su partida y en el acto de arrojar para que se vaya satisfacía el impulso de venganza. De manera que tendría el siguiente significado: “y bien, vete pues; no te necesito, yo mismo te echo” (Freud, 1976 (1920), p. 16) mostrando así, lo que él mismo llama mociones hostiles, al

botar un objeto en vez de a una persona. Así, Freud da cuenta que “los niños repiten en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación” (Freud, 1976 (1920), p. 16). El hecho de que una vivencia sea displacentera se vuelve juego ya que la ganancia de placer proviene del dejar la pasividad por la actividad, al infligir a un compañero lo desagradable que él vivió (Freud, 1976 (1920)).

A partir de este juego: el fort-da identificado por Freud (1976 (1920)), se desprenden las teorías de otros autores como, por ejemplo, Klein y Winnicott quienes serán mencionados a continuación.

Melanie Klein comenzó a trabajar con su primer paciente de 5 años en 1919, en una época en la cual los psicoanalistas no se atrevían a trabajar con niños, ya que sostenían que el psicoanálisis era apropiado desde el periodo de latencia en adelante. Klein descubrió que el niño o la niña en el juego expresaba sus fantasías y ansiedades y al interpretarlas surgía material clínico adicional. Ella interpretaba, no solamente las palabras sino también las actividades que realizaba el niño o la niña en su juego, de manera que el jugar y las actividades que realizaba al jugar, expresaban lo que un adulto diría con las palabras (Klein M. , 1953).

Klein menciona que las diferencias entre la mente infantil y la del adulto le hicieron notar que el modo de llegar a las asociaciones del niño o de la niña y comprender su inconsciente es distinto. Lo que le llevo a establecer las bases de la técnica del "análisis del juego" (Klein M., 1948). El niño y la niña, como menciona Klein: “En sus juegos actúa en lugar de hablar. La acción, que es más primitiva que el pensamiento o la palabra, constituye la parte más importante de su conducta” (Klein M. , 1948, p. 12).

Esta autora señala que “en su juego los niños representan simbólicamente fantasías, deseos y experiencias” (Klein M. , 1926, p. 8), ya que el jugar es la vía por la que se puede acceder al inconsciente del niño y de la niña, además que le permite expresar y elaborar situaciones traumáticas que no pueden ser dichas en palabras.

Mientras juega, el niño o la niña muestran una escena que puede no tener sentido, el contenido del juego, el uso de los juguetes y motivos detrás de las acciones siguen un plan cuyo significado se puede interpretar como el de un sueño. Con el juego se puede ver como el niño o la niña asocian los elementos que su juego presenta, de manera similar a la que un adulto lo hace con un sueño. De esa manera Klein establece

que “Mediante el análisis del juego tenemos acceso a las fijaciones y experiencias más profundamente reprimidas del niño, y estamos así en condiciones de ejercer una influencia radical sobre su desarrollo” (Klein M., 1948, p. 18). Por lo cual el juego es la manera en la que se consiguió adaptar el método analítico a la especificidad de los niños y las niñas, siguiendo los mismos principios y con resultados similares y creando una nueva técnica.

Por su parte, Winnicott, quien fue discípulo de Klein, señala que: “El análisis infantil de cualquier escuela que fuere, se centra en el juego del niño” (Winnicott, 1972, pág. 63). Para este autor el juego es estimulante, dado que para jugar hay que hacer, lo que lleva a poder dominar lo que esta fuera. El interés de Winnicott por el juego tiene que ver con “la relación de confianza que pueda desarrollarse entre el bebé y la madre” (Winnicott, 1972, p. 72).

El jugar tiene un tiempo y un lugar que lo define como “un espacio potencial entre el bebé y la madre” (Winnicott, 1972, p. 65). Además, describe esta zona de juego como algo que no pertenece a la realidad psíquica interna, se encuentra fuera del individuo, pero tampoco es parte del mundo exterior completamente. En esta zona el niño o la niña reúnen objetos o fenómenos exteriores para usarlos al servicio de esta realidad interna.

De esta manera Winnicott describe una secuencia de relaciones que están vinculadas con el proceso del desarrollo para buscar dónde empieza el jugar (Winnicott, 1972, pág. 71), es decir, el momento en el que el niño o la niña comienzan a jugar y cómo se relaciona con la madre en este proceso:

- a. Al principio “el niño y el objeto se encuentran fusionados” (Winnicott, 1972, p. 71). Para el niño o la niña, él y su madre son uno solo, además de que la percibe de forma subjetiva.
- b. “El objeto es repudiado re aceptado y percibido de forma objetiva” (Winnicott, 1972, p. 71). Para esto la madre o la figura materna necesita ser lo que el niño necesita, y estar presente, de manera que permite que el niño o la niña vivan cierta sensación de “control mágico, es decir, omnipotencia” (Winnicott, 1972, p. 71) creando un estado de confianza, que permite crear un campo de juego ya que es donde empieza el juego en sí.
- c. “La etapa siguiente consiste en encontrarse solo en la presencia de alguien” (Winnicott, 1972, p. 72), es decir, el niño o la niña al jugar solos, pueden recordar

y saber que su madre, a quien aman y en quien confían, está cerca y lo seguirá estando en el recuerdo.

- d. La siguiente etapa “consiste en permitir una superposición de dos zonas de juego y disfrutar de ella” (Winnicott, 1972, p. 72), es decir, la zona de otro (en un principio la madre), y la zona del niño o de la niña, lo cual permite jugar juntos.

En el niño o la niña pequeños se observa una preocupación característica al momento del jugar: “El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones” (Winnicott, 1972, p. 76). Habla de una concentración, como la de un adulto al realizar una tarea importante, el niño al jugar se interna en este estado, donde plantea de que va a ir el juego, y ante esto es difícil establecer cambios a lo planeado para jugar. Al notar esta concentración del niño en su juego se puede dar cuenta de lo importante que es este momento para la infancia, ya que de por sí, requiere toda la atención del niño o de la niña.

Rodulfo (2001) menciona que al decir juego se entiende a un producto de una actividad, con ciertos contenidos, en cambio, el concepto de jugar conduce a la constitución subjetiva. Para este autor el jugar es importante ya que: “no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del niño que no pase vertebralmente por aquél” (Rodulfo, 2001, p. 120). Todo lo que es sustancial en la estructuración del niño o de la niña pasa por el juego, y el jugar es esencial para el desarrollo de la simbolización, concepto que se describirá a continuación.

## **2.2 Simbolización**

En este apartado se describirá la simbolización desde el psicoanálisis, empezando por los sueños, pasando a su relación con el lenguaje, para posteriormente detallar al juego como un medio para la simbolización de la angustia.

### **2.2.1 ¿Qué es simbolizar?**

Al hablar de simbolización se encuentra una relación con estos términos: simbolizar y simbolismo. Son palabras usadas con frecuencia y con diferentes sentidos que dependen de varias disciplinas para su explicación (Laplanche & Pontalis, 2007), varias ciencias sociales intentan definir las y diferenciarlas.

Simbolizar refiere a un elemento que reemplaza a otro y puede “explicarlo por alguna relación o semejanza que hay entre ellos” (Real Academia Española, 2014). Según el diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (2007) simbolismo es un modo de representación indirecta, se puede representar de manera figurada un

pensamiento, un conflicto o un deseo inconsciente. A manera de ejemplo, el sueño y el síntoma, según el psicoanálisis, expresan de una manera figurada, el deseo o un conflicto, es decir representan algo de una manera indirecta que suele ser difícil de descifrar. Se puede entender que estos términos, simbolizar y simbolismo, son usados para hablar de la representación de un elemento psíquico disfrazándolo con un elemento distinto.

Para hablar de simbolización desde la obra de Freud (1976 (1900)) se requiere considerar su texto "La interpretación de los sueños". Este explica como en el sueño se representa lo que en vigilia se capta, pero, al mismo tiempo difiere de lo que se recuerda, por lo cual el sueño se vuelve difuso, ya que: "escoge una imagen ajena si esta es apta para expresar aquel único aspecto del objeto en cuya figuración se empeña. Esta es la actividad simbolizadora de la fantasía" (Freud, 1976 (1900), p. 107), es decir, en un sueño existe una desfiguración del material onírico, muestra una imagen que es distinta pero que representa a lo que debe censurar en el sueño, es decir, la figuración mediante un símbolo, que es una figuración indirecta. Freud refiere como simbólica a la relación que tiene el elemento onírico, el símbolo, con su interpretación, o con lo que representa (Freud, 1991 (1915-1916)).

### **2.2.2 Proceso de simbolización**

Réne Rousillon (2016) retoma las explicaciones freudianas sobre la representación y profundiza la conceptualización de la simbolización como un proceso. Insistirá en que la simbolización se da a partir del aparato de lenguaje, lo que permite, a partir de la materialidad de la palabra, utilizar el lenguaje. Pero este aparato de lenguaje no trabaja con la primera experiencia, sino a partir de una transformación de la misma, una representación "la experiencia vivida no tiene sentido de inmediato, es el resultado de un trabajo psíquico que es, a la vez, un trabajo de apropiación subjetiva y un trabajo de simbolización" (Rousillon, 2016, p. 2).

Rousillon (2016) menciona que: "La simbolización implica un tiempo de producción representativa primaria que hace posible la apropiación subjetiva previa a su inscripción en la simbolización del Lenguaje." (Rousillon, 2016, p. 1) Así se comprende que la simbolización se da en dos momentos:

- La simbolización primaria que liga la inscripción inicial de la experiencia a la representación cosa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En el diccionario de Laplanche y Pontalis (2007) definen la representación de cosa como esa representación esencialmente visual que proviene de la cosa.

- La simbolización secundaria que liga la representación cosa formada anteriormente, a la representación palabra<sup>2</sup>.

De manera que la primera inscripción de aquello que ha sido vivido pasa a ser una representación cosa, o una imagen, para que posteriormente, en un segundo momento, dicha imagen pueda ser transformada en palabra.

### 2.2.3 Formas de simbolización

Freud construyó su legado psicoanalítico al analizar productos sociales y culturales que aportan a la lectura del inconsciente, entre ellos el arte, principalmente la narrativa, interesándose por los motivos del escritor y lo que genera en el lector. Por ejemplo, en el niño y la niña, los cuentos lo ayudan a adentrarse al universo simbólico que le permite comprender su realidad (Russo de Sanchez & Galindo Madero, 2015). Los cuentos aportan con sugerencias que permiten enfrentar conflictos humanos de forma simbólica (Bettelheim, 1977).

El poeta o el escritor revelan en un escrito su inconsciente, que, al mismo tiempo, genera un efecto en el inconsciente del lector. En estos escritos se usa la metáfora, que es una figura de la retórica que modifica las palabras en su sentido produciendo un nuevo sentido, que al igual que el sentido del sueño, tiene un contenido manifiesto (del lado de la conciencia) y uno latente (inconsciente), de manera que lo que la metáfora muestra, encubre algo distinto. Las operaciones de sustitución que permiten el encubrimiento del contenido latente fueron descritas por Freud como la condensación<sup>3</sup> y el desplazamiento<sup>4</sup>. Estas son dos funciones básicas para la elaboración de contenido que pasa del inconsciente al consciente, permitiendo que representaciones inconscientes sean disfrazadas para que acudan a la conciencia (Russo de Sanchez & Galindo Madero, 2015). La obra de Freud establece la simbolización como un trabajo psíquico que permite la expresión del deseo y privilegiará algunos ámbitos para su realización, así se referirá a las operaciones de sustitución que tienen lugar durante el soñar como el *trabajo del sueño*, y mencionará que *el sueño es un poeta*. Igualmente relacionará el trabajo del poeta con el del niño o el de la niña que juegan:

Ahora bien, el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de

---

<sup>2</sup> En el diccionario de Laplanche y Pontalis (2007) definen la representación de palabra como aquella representación acústica que deriva de la palabra.

<sup>3</sup> Proceso inconsciente en el cual varias representaciones inconscientes se encuentran representadas en una sola (Laplanche & Pontalis, 2007)

<sup>4</sup> Proceso por el cual una representación intensa se liga a otra poco intensa pero que se asocia a la anterior. (Laplanche & Pontalis, 2007)

afecto, al tiempo que lo separa tajantemente de la realidad efectiva (Freud, 1992 (1908(1907)), p. 128).

En el jugar, al niño y la niña crean mundos fantásticos, producen un juego que se asemeja a la creación poética de manera que ambas creaciones denotan un trabajo psíquico, un trabajo de simbolización.

#### **2.2.4 La simbolización en el jugar**

Existen en el psicoanálisis diversas posiciones teóricas, por lo cual se presentarán a continuación autores que, si bien no convergen desde una teoría similar, coinciden al exponer la importancia del juego en el desarrollo de la simbolización.

Klein establece que: “El niño expresa sus fantasías, sus deseos y experiencias de un modo simbólico por medio de juguetes y juegos” (Klein M. , 1948, p. 11), de la misma forma que en los sueños, en un lenguaje en el cual los simbolismos forman parte. Para esta autora si se desea comprender el juego, se debe desentrañar el significado de cada símbolo separadamente, teniendo en cuenta todos los mecanismos y formas de representación y sin perder de vista la relación con la situación general. Un jugueteo, un fragmento de juego, puede tener distintos significados, los mismos que se comprenden en la relación con el contexto analítico global.

Como se mencionó anteriormente, para Rodolfo (2001) jugar es esencial para el desarrollo simbólico del niño y de la niña. Menciona como el juego del fort-da explicado por Freud (1976 (1920)) es fundamental en la constitución del psiquismo ya que permite, por primera vez, simbolizar la desaparición de la madre, es decir crea una representación de la ausencia del objeto en la psique del infante.

Dolto (1987) al hablar de la función simbólica de las palabras narra una viñeta acerca del juego de un bebé de nueve meses. Aun no hablaba, la madre del bebé lo describía como lento y huraño y para distraerlo, Dolto le ofreció su sombrero nombrándolo, y enseñándole mientras le hablaba sobre el sombrero. Cuando el bebé lo cogió lo dejó caer sobre su cobija, para luego tirarlo a un lado de su cochecito. Su madre mencionó que este era su juego favorito, tirar todo al suelo. Siguió así algunas veces, esperando a que el objeto aparezca nuevamente luego de tirarlo, un momento luego de haberlo arrojado, Dolto mencionó “sombrero al suelo” o decía “Jaime ha vuelto a tirar el sombrero al suelo”, o lo hacía desaparecer diciendo “No hay sombrero” y decía “Sombrero” cuando lo mostraba al bebé, su respuesta hacía que ella siga con el juego, haciendo reír al pequeño.

Con esta historia Dolto (1987) da cuenta que, con este juego, aun sin que el niño pueda pronunciar palabra, él es capaz de adueñarse de su deseo siendo capaz de realizar un juego motor y verbal junto a otro ser humano, captando el decir y lo que percibe. Desde una vertiente psicoanalítica distinta, pero coincidente en relación a la importancia del juego, Jerusalinsky (2003) menciona:

¿Cómo se estructura el juego en un niño? Es fundamental porque nos informa de cómo soporta él y cómo simboliza o no la demanda del Otro y qué tipo de barreras puede ponerle a lo real de su cuerpo, o sea, cómo puede transformar este real en una simbolización que dé cuenta de lo que el otro le demanda, hasta qué punto él puede rellenar esta brecha o no, es fundamental porque es lo que sostiene su relación con el gran Otro (Jerusalinsky, 2003, p. 143).

Es decir que el jugar de un niño o de una niña es posible dar cuenta de cómo se estructuran y manejan lo que viven, ya que en su juego simbolizan su experiencia (Winnicott, 1972). Además en un proceso de terapia infantil, el niño o la niña llegan a comunicar algo mediante el juego. Como Klein menciona:

No consideraría terminado ningún análisis de niños, ni siquiera el de niños muy pequeños, a menos de lograr finalmente que se exprese con palabras, hasta el grado de que es capaz el niño, y así de vincularlo con la realidad (Klein M. , 1927, p. 12)

#### **2.2.4.1 La angustia en el juego**

Como se mencionó en el primer capítulo, al hablar de la angustia infantil. Freud menciona que la condición para que se presente la angustia es distinta dependiendo de la etapa del desarrollo. En los primeros años se presenta ante el peligro de desvalimiento, posteriormente ante el peligro de la pérdida de amor, durante la fase fálica se teme al peligro de la castración, por último, durante el periodo de latencia, la angustia ante el superyó (Freud, 1989 (1932-36)). Además, para Freud (1976 (1926 [1925])) la angustia es un afecto que está relacionado con las vivencias de peligro, ya sean externas o internas.

Freud (1976 (1926 [1925])) no había dedicado mucho trabajo clínico a la niñez, aun así, él da cuenta de la relación de la angustia frente al jugar infantil. Describe que frente a vivencias penosas el niño o la niña las reproducen en el juego de manera que pasan de la pasividad a la actividad, ante lo cual, autores posteriores dan mayor interés al juego como medio para la expresión de la angustia.

Klein (1948) menciona que hasta los más pequeños de los niños o de las niñas intentan dominar las experiencias desagradables mediante el juego. Freud (1976 (1920)) ya había descrito como un niño pequeño de un año y medio, intenta reparar el dolor que la ausencia de su madre le produce arrojando un carretel de madera atado a un hilo haciéndolo desaparecer y aparecer una y otra vez. En este juego, Freud reconoce como el niño puede de actuar pasivamente en un acontecimiento doloroso, pasa a tener una conducta más activa.

Según Klein: “Los análisis tempranos muestran que en el juego el niño no sólo vence una realidad dolorosa, sino que también domina sus miedos instintivos y los peligros internos proyectándolos al mundo exterior” (Klein M. , 1948, p. 168). Por lo tanto, los niños y las niñas expresan experiencias que les causan angustia en su juego, pero además de expresarlas, el jugar les permite apropiarse de esta experiencia de una manera distinta.

De esta manera: “En la técnica del juego, que sigue las representaciones simbólicas del niño, y que da acceso a su angustia y sentimientos de culpa, podemos, en gran parte, prescindir de las asociaciones verbales” (Klein M. , 1930, p. 6). Mediante el juego el niño y la niña expresan su angustia. El proceso que se llevó a cabo en éste trabajo ha buscado seguir el proceso de las representaciones simbólicas que el niño y la niña hacen mientras juegan, investigando a su vez la angustia como afecto que transmuta al enlazarse las redes de representación y significación.

Marcelli menciona que “el juego permite evacuar mediante la personificación la carga de angustia suscitada por el conflicto intrapsíquico” (Marcelli , 2007, pág. 204) de manera que al proyectar estos conflictos que vienen acompañados de angustia en el juego, los niños y las niñas pueden controlar de mejor manera su realidad, así como también calmar la angustia. Es así que “el juego transforma la angustia del niño normal en placer” (Marcelli , 2007, p. 205).

Según lo tratado en este capítulo, se puede decir que para el caso de los niños y de las niñas que forman parte de esta investigación, por la situación de maltrato y acogimiento insitucional, el jugar permite la simbolización de la angustia a través del dispositivo de juego planteado.

## **3. ANÁLISIS DEL JUEGO**

### **3.1 Metodología**

Para iniciar es importante mencionar que el método de investigación que se utilizó en este trabajo es cualitativo. Los instrumentos que permitieron la investigación, así como el modo de sistematización de la información se describirán más adelante.

#### **3.1.1 Población**

Se contactó con una institución de acogimiento, que recibe a niños y niñas retirados de sus hogares por ser víctimas de maltrato. La institución seleccionada acoge a 35 niños y niñas desde los 2 hasta los 10 años, aunque también hay adolescentes de hasta los 17 años. (Lic.MT)<sup>5</sup> Además de cumplir su función como casa de acogida, este hogar cuenta con un centro de desarrollo infantil, en el cual, los niños y niñas de 2 a 5 años de fuera de la institución pueden asistir a este centro educativo inicial, que ayuda a solventar los gastos de la casa de acogida, así como también aquellos que viven en la institución empiezan con su escolaridad en este centro. El dispositivo se estructuró con los 11 niños y niñas del aula de 5 años, de los cuales no todos fueron parte de esta investigación. (Sor.LY)<sup>6</sup>

De los 35 niños, niñas y adolescentes que viven en el hogar, se trabajó con una muestra por conveniencia, que fueron 11 niños y niñas que asistían a la institución a clases de inicial II. El presente trabajo planteó, para alcanzar una dimensión clínica, enfocar la investigación en dos niños y una niña de 5 años, que durante el proceso cumplieron 6, estos tres niños eran acogidos por el hogar. Durante el proceso uno de ellos egresó de la institución al ser adoptado por una pareja, por lo cual no se pudo trabajar con él hasta el final, dejando la posibilidad de desarrollar la investigación con un niño y una niña solamente. Cabe recalcar que, para garantizar la confidencialidad de los participantes de la investigación, los nombres usados serán ficticios.

#### **3.1.2 Instrumentos**

En la institución se realizaron entrevistas a informantes claves, para así poder recolectar información más detallada, y complementaria a la que se pudiera obtener en la

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 3

<sup>6</sup> Ver Anexo 3

observación. Estas entrevistas fueron semiestructuradas, ya que permitirían a los entrevistados, una mejor manera de expresarse sobre la realidad de los niños y de las niñas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Además de las entrevistas se tuvo acceso a los informes realizados por la trabajadora social de la institución, los cuáles completaron la información acerca de la procedencia y situación de los niños y niñas que participaron en esta investigación<sup>7</sup>.

Posteriormente, se realizó una observación del juego libre de los niños y niñas tres veces por semana, durante las horas de recreo. Esta observación permitió explorar y comprender de mejor manera el ambiente desconocido hasta entonces. Se efectuó la observación desde una participación activa, es decir, se realizó una observación participante, la cual se recomienda para conocer el contexto y además lograr una integración a la dinámica de la institución (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Para completar la comprensión del juego en este grupo de niños y niñas se les preguntó sobre sus juegos favoritos para poder incluirlos en el dispositivo.

Después se implementó un dispositivo en la institución. Un dispositivo es un artefacto que produce una acción, este término está acuñado a prácticas psicoanalíticas sostenidas fuera de un consultorio (Chinkes, 1997). En este trabajo se planteó la posibilidad de crear un espacio de juego, que sea distinto a aquel que ellos acostumbran en los recreos o en sus hogares, es decir que permita a los niños y niñas expresarse y que posibilite la simbolización de la angustia que está presente en ellos.

Este dispositivo fue pensado en dos modalidades: grupal e individual, cada uno de los encuentros estaban planificados en dos componentes: a) el del juego en sí y, b) la posibilidad de crear un relato sobre el juego. Esta era una propuesta flexible, de manera que se iba produciendo junto con los niños y las niñas que participaron, pensando en su bienestar, por lo cual se desarrollaron 14 sesiones grupales y 2 individuales con el niño y la niña seleccionados. A partir de la producción lúdica desarrollada en el dispositivo, se analizará, en este capítulo, las dinámicas que se presentaron en el jugar.

### **3.1.3 Encuadre**

Este dispositivo no tenía un fin terapéutico, aunque el juego en sí provoca efectos terapéuticos. Pero para que este juego sea diferente a aquel que los niños y las niñas

---

<sup>7</sup> Para conocer la procedencia de la información tomada en entrevistas e informes se tendrá en cuenta la tabla que se encuentran en el Anexo 3

juegan en el recreo o en la casa, necesitaba un encuadre, el cual se presenta a continuación:

Para el momento grupal:

- Los niños y las niñas jugarán
- El juego es distinto a aquel que juegan en los recreos ya que les permitirá expresar sus sentimientos
- Se realizó los días: lunes, miércoles y viernes
- La hora de inicio del dispositivo era a las 10:00 am
- Tenía una duración de 30 a 40 minutos
- Deberán respetar a sus compañeros
- No arrancar el material de otro compañero
- No acaparar los juguetes
- Se incorporó algunos juegos que fueron propuestos por los niños y las niñas
  - Adivinanzas
  - Escondidas
  - Cogidas
  - Quemadas
  - Ajedrez
  - Pelota muñecos
  - Barbie
  - Juguetes
  - Lobo
  - Helicóptero
  - Espadas
  - Legos
  - Carros
  - Estatuas

Para la etapa individual:

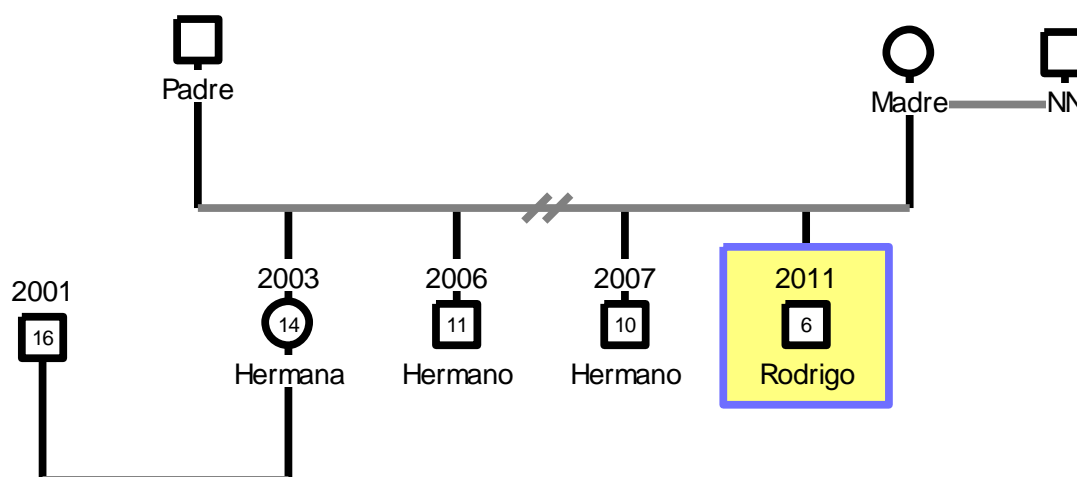
- El niño o niña podría tomar cuantos juguetes quiera y jugar como deseara
- El niño o niña jugaban solos en ese momento
- No tenía reglas establecidas
- La hora de inicio del dispositivo era a las 10:00 am
- Tenía una duración de 30 a 40 minutos

### 3.1.4 Sistematización de los datos

Usando una bitácora de análisis propuesta por Hernández Sampieri y Baptista (2010) con el fin de documentar el procedimiento que se realizó, se escribió un diario<sup>8</sup> del que se hizo una doble sistematización primero cronológica y luego una sistematización que relacionaba los elementos que aparecieron en el juego con categorías teóricas lo que permitió distinguir sobre todo en aquellos juegos y actos que se repetían, algunos elementos que pueden dar cuenta de aquello que los niños y las niñas simbolizan en el juego y su posible relación con la angustia. También se planteó seis categorías que posibiliten la comprensión del juego realizado y facilite su análisis.

## 3.2 Presentación de los casos, resultados del dispositivo y análisis

### 3.3.1 Rodrigo y la guerra



#### Genograma Familiar

Nacido el 14 de febrero de 2011

Ingresó a la institución el 4 de julio del 2016 a la edad de 5 años y 5 meses. La causa del ingreso es porque se lo encontró extraviado, posteriormente se descubrió negligencia por parte de los padres. Miembros de la DINAPEN solicitaron el ingreso al Hogar ya que lo encontraron caminando solo por la Av. Alfredo Mena Camacho cerca de la Universidad Politécnica Nacional, en la tarde. El supervisor de una empresa de seguridad entregó al niño a las autoridades diciendo que fue encontrado deambulando por las instalaciones de la Facultad de Informática de la Universidad. Dos días después

<sup>8</sup> Anexos 4, 5 y 6

se presentan la madre de Rodrigo junto con su conviviente, con los papeles necesarios para indicar su parentesco. Manifiesta en la entrevista, que ella y el padre de Rodrigo terminaron su relación hace 2 años, debido al alcoholismo del padre de Rodrigo junto a los maltratos que recibía ella del mismo y una presunta infidelidad con un amigo del señor. Según él, el motivo de la separación se debió a comentarios de vecinos y amigos de que ella lo engañaba, acusaciones que ella negaba. (Inf.R) (Lic.MT)

El padre se quedó con sus hijos, para luego trasladarlos a Muisne bajo el cuidado de una hermana, para el poderse recuperar por su alcoholismo. La pareja tuvo 4 hijos una adolescente de 14 años y dos varones más de 11 y 10, aparte de Rodrigo. En enero de 2016 vinieron a pasar vacaciones, mencionaron a sus padres que no querían vivir más con la tía. Los padres deciden dividirse el cuidado de sus hijos, por lo cual Rodrigo y su hermana se quedan con su padre. Los hermanos de Rodrigo mencionaron que no quisieran vivir con el padre ya que toma mucho pero es bueno con ellos. Durante unos días que pasó con su madre, la hermana de Rodrigo conoció a un joven, se enamoraron y decidieron fugarse, al irse dejaron la puerta abierta, lo que permitió a Rodrigo salir sin rumbo. Al llegar a la institución se presenta como introvertido y apacible, compartir con niños y niñas de su edad y acudir a las aulas de estimulación ayudan a motivarlo. (Inf.R)

En la primera reunión con ambos padres muestran interés de recuperar a su hijo para la reinserción de Rodrigo a vivir con su madre con el apoyo del padre, manifestaron haber descuidado a su hijo, realizan el Plan Global Familiar, donde se comprometen en apoyar la educación de Rodrigo, solicitar evaluaciones psicológicas para la familia, trabajar con el alcoholismo del padre, así como también realizar visitas al niño. (Inf.R) (Lic.MT)

Entre noviembre y diciembre los padres de Rodrigo cortaron las visitas, durante enero la trabajadora social se dirige a los domicilios donde les urgíó para tener una reunión. En tal reunión la profesional les menciona que si no ponen de parte Rodrigo no podrá regresar con ellos. Ante esto la madre dice que ella ya cuida a sus dos hijos y no recibe ayuda de su ex esposo, dando a entender que ella no desea recuperar al niño, en cambio el padre expresa su deseo de recuperarlo. (Inf.R) (Lic.MT)

Durante el periodo que los padres no lo visitaban, Rodrigo se muestra decaído, preguntaba por los papás y dado que la trabajadora social no sabía sobre ellos, él se mostraba resentido y frustrado. Incluso al ver a sus padres se mostró reacio y enojado,

mayormente con la madre. Dada su situación, Rodrigo es considerado un caso de reinserción. (Lic.MT)

### 3.3.1.1 Dispositivo grupal<sup>9</sup>

Categoría	Angustia o conflicto puesto en juego	Simbolización primaria	Simbolización secundaria	Relación con el ambiente	Fantasía/ realidad	Relación con la violencia
Sesión 1		Presente	No presente	Juego en grupo	Realidad	No hay relación
Sesión 2	Lucha de objetos buenos y malos	Presente	No presente	No hay mucha interacción	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 3	Lucha de objetos buenos y malos	No presente	No presente	No hay mucha interacción	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 4	Expulsar lo malo Lucha de objetos buenos y malos	Presente	Presente	Juego grupal/ brusco	Fantasía/ realidad	Tiene relación
Sesión 5	Lucha de objetos buenos y malos	Presente	No presente	No hay mucha interacción	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 6		Presente	No presente	Juego grupal	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 7	Lucha de objetos buenos y malos	Presente	No presente	No hay mucha interacción	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 8	Lucha de objetos buenos y malos	Presente	No presente	No hay mucha interacción	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 9	Expulsar lo malo	Presente	Presente	Juego grupal	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 10	Expulsar lo malo	Presente	Presente	Juego grupal	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 11	Expulsar lo malo	Presente	Presente	Agresión al compañero	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 12	Lucha de objetos buenos y malos	Presente	No presente	No hay mucha interacción	Fantasía/ realidad	
Sesión 13	Expulsar lo malo	Presente	Presente	No hay mucha interacción	Fantasía/ realidad	Posible relación
Sesión 14	Expulsar lo malo	Presente	No presente	No hay mucha interacción	Fantasía/ realidad	Posible relación

<sup>9</sup> Anexo 5

En la primera sesión todos los niños y las niñas jugaron fútbol. Al preguntarle a Rodrigo que le pareció el juego no respondió. Pese a ser este un juego apreciado por Rodrigo le es difícil pasar de la experiencia a las palabras, es decir producir una simbolización narrativa secundaria (Roussillon, 2016)

En la segunda sesión Rodrigo no quería jugar con los Legos ya que estaba jugando con un robot, era un Transformer que se convertía en carro, ese robot era el malo. Luego se dio cuenta que podía construir al bueno con las piezas, luego de construir a Bumblebee los hizo pelear. El bueno construido era mucho más grande que el robot malo, Nunca llega definir que alguno de los dos ganaba por lo que construyó un Goku y un Vegeta y empezaron a pelear con Optimus Prime, también construyó armas para Optimus Prime. Rodrigo no expresó nada de él, ni porqué le gustó.

En la tercera sesión, Rodrigo solamente colocó las piezas sin construir nada en específico. Se mostró menos dispuesto a construir algo que en la sesión anterior, pero también necesito de un muñeco aparte para iniciar su juego, era parecido a un Pikachu. Intenta construir figuras que representen un personaje que es el bueno para que peleen contra el malo. Se muestra reacio a hablar de lo que juega o lo que hace.

En la cuarta sesión Rodrigo empezó a jugar con una de las espadas y todos los niños jugaron entre ellos a la guerra. Aunque mencionaron que Rodrigo golpea un poco más fuerte, cuando Sor M. regañó a Rodrigo por su juego brusco, ante esto, Rodrigo dejó de jugar y cogió el Spiderman y los dos robots y se puso a jugar con el uno malo y otros dos buenos, las demás niños le insistían a que juegue con ellos. Rodrigo mencionó mucho sobre el juego que compartió con el resto de niños antes que hablar sobre ese en el que jugó sólo.

En la quinta sesión, Rodrigo no jugó a las guerras con el resto, por el contrario cogió a Superman al hombre araña y los hacía pelear. Al preguntarle por qué razón se pelean respondió que ya que no son amigos y son enemigos pero ambos son buenos.

En la sexta sesión jugó a las guerras, esta vez los niños hicieron bandos aunque no tenían claro cuál iba con cual ya que a veces disparaban y al que disparaban decía que él era su amigo, corrían de un lado al otro disparándose y blandiendo las espadas. En la séptima, Rodrigo construyó lo que parecía unas naves, y no llegó a decir que era lo que construyó. Para la octava sesión, realizó unos barcos y los hacía pelear, uno era el bueno y el otro el malo

En la novena sesión, construyó una figura simple sin muchas piezas que decía era el bueno con una pieza que decía policía y varias pistolas colocó las pistolas de forma peculiar, luego iba construyendo un malo con quien el bueno podría pelear y al final vencía a todos los malos uno por uno. Para la décima Rodrigo corría de un lado al otro disparando, haciendo sonidos de pelea, al preguntarles al final que habían hecho Rodrigo mencionó que jugó junto a uno de sus compañeros y había disparado al resto.

En la decimoprimer sesión Rodrigo cogió una de las espadas y el escudo y corría de un lado al otro dando golpes y simulando sonidos como si atacara a alguien, intentaba ser más cuidadoso con los compañeros. Hicieron dos equipos, posteriormente mencionaron que un equipo jugaba a los Avengers y el otro a otra cosa, como si no hubieran llegado a un acuerdo o no estuvieran jugando juntos. Cogían pelotas u otros juguetes para simular bombas. El equipo de Rodrigo tenía una especie de base donde se escondía y ponían los juguetes.

En la decimosegunda sesión Rodrigo cogió las espadas y el arco y flecha, quiso jugar con uno de sus compañeros, pero él no quería compartir lo que él había cogido, Rodrigo no hizo mucho problema sobre esto, pero lo golpeó con una de las flechas y mencionó que fue un accidente. Después de que le hablaron empezó a apuntar a lugares donde no podía lastimar a alguien, posteriormente mencionó haber jugado a la guerra.

En la penúltima sesión, Rodrigo con dos piezas les puso pistolas y los hizo pelear. Luego mencionó que había jugado a la guerra y que al principio el bueno había muerto pero luego había ganado. Y la última sesión grupal Rodrigo cogió una de las espadas, revoloteaba de un lado al otro hasta que se sentó a jugar con los superhéroes, haciéndolos pelear y cuando uno ganaba se besaba con una de las muñecas.

### 3.3.1.2 Juego individual de Rodrigo

Categoría	Angustia o conflicto puesto en juego	Simbolización primaria	Simbolización secundaria	Relación con el ambiente	Fantasia/ realidad	Relación con la violencia
Sesión 1	Expulsar lo malo Lucha de objetos buenos y malos	Presente	Presente	Cooperativa Ante interrupción intento que Isis juegue también	Fantasia/ realidad	Posible relación
Sesión 2		Presente	Presente	Prefiere juego en grupo que individual	Fantasia/ realidad	Posible relación

- 1º sesión

Rodrigo cogió todos los superhéroes así como también los robots y uno pequeño que él tenía y preguntaba ¿quién le gana? A lo que yo le respondía ¿cuál quieres que gane?

Luego se preguntó sobre la luz que tenía el muñeco en el pecho. Mientras tanto Génesis revoloteaba por ahí ya que no se quería terminar su colación por lo cual no podía salir y distraía a Rodrigo. Él cogió uno de los muñecos y lo nombro Mamplés diciendo que era amigo de Bumblebee. Los puso a pelear al más pequeño con el Ironman y lo hizo derrotar a Ironman y subirse a una moto que era más grande, ante esto Génesis interrumpió diciendo que no avanza, le pedí que deje a Rodrigo jugar ya que el espacio de ella ya había pasado y mencionó que no quería comer y Rodrigo dijo que él se traga todo eso. Se distrajo con el celular en la mesa que estaba grabando preguntando si tenía un juego de pelea, le pregunté si le gustaban los juegos de pelea y dijo que le gusta Goku con Gohan.

Continuó con la pelea y se preguntó quién le quitó el brazo a Spiderman, que estaba bien. Isis mencionó que quería jugar pero como no había acabado de comer no podía y me lo pedía a mí como que le deje jugar. Cogió el Spiderman y preguntaba ¿cuál le pasa? Y buscaba cuál era el de menor tamaño a lo que concluyó que Superman era más alto. Isis continuaba interrumpiendo amenazando con aplastar su leche. Rodrigo quiso jugar con Isis, y ella dijo que no porque ella ya había jugado mucho, el viernes. Se volvió a distraer preguntando por un juego en el celular, pero le mencioné que eso no era un juguete. Isis mencionó que quería agua y papel, ya que estaba regando poco a poco su leche.

Rodrigo se puso a jugar haciendo pelear al robot pequeño con otro y preguntó ¿cuál tiene más fuerzas? Le pregunté cuál creía él y dijo que el más pequeño era más fuerte. Estaba jugando con la moto haciendo sonidos de moto acelerando. Rodrigo empezaba a decirle a Isis que se vaya a jugar afuera, ella dijo que no quería, entraron algunos de los niños y se acercaron por lo que les pedí que se retiren. Isis le preguntó si iba a jugar con la cocinita y Rodrigo le invitó a jugar.

Se fue Rodrigo un momento y le pregunté si quería dejar de jugar me dijo que no, luego que sí, luego que no y luego que sí y cogió los juguetes, Isis se acercó y cogió los muñecos con los que estaba jugando Rodrigo, le pedí que los deje y Rodrigo le pidió lo

mismo, le llame para decirle algo pero no me prestó atención, a lo que Rodrigo le dijo que me escuche. Le dije que cuando ella jugó nadie estuvo cogiendo los juguetes ni interrumpiendo y que ella debía respetar el espacio de Rodrigo, ella dijo “no quiero”, le deje claro que ella tendría su espacio de nuevo el miércoles pero que si seguía interrumpiendo a Rodrigo tendría que esperar más y el miércoles le tocará de nuevo a Rodrigo pero que no debía interrumpirle. Rodrigo siguió jugando a las peleas y mencionó que los robots eran amigos luego dijo que no lo eran y siguió haciéndolos pelear. Luego cogió las muñecas e hizo que el más pequeño después de ganar le bese a una, y mencionó que el más pequeño se llamaba goku vegeta y gohan.

- 2º sesión

Se le ofreció a Rodrigo los juguetes con legos incluidos, al mencionarle que tenía la posibilidad de escoger jugar los legos también, dijo no quererlos. Cogió la espada y buscó el escudo, pero el escudo tenía rota la parte donde lo podía sostener, al seguir intentándolo le propuse repararlo y mencionó usar pega. Aunque a ratos se seguía saliendo logró mantener su mano agarrando el escudo. Mientras paseaba con espada y el escudo me dijo: “porque su mamá no le lleva a otra casa, me gustaría que le lleven a otra casa a vivir para hacer un cumpleaños”. Luego mencionó sobre una fiesta del día de ayer que le habían hecho a Enrique, había un globo que parecía una pelota de fútbol, y se puso a golpearla primero con la espada, y mencionó que lo hacía como a una piñata. Le pregunté si le gustaban los cumpleaños y mencionó que sí, le pedí que me hable del suyo y me dijo que no hace nada en su cumpleaños. Luego golpeó con el escudo y después con una moto. Me pidió que sostenga yo el globo y siguió golpeándolo, hasta que quiso jugar afuera.

### **3.3.1.3 Análisis del caso**

Rodrigo fue ingresado en el hogar por ser un niño extraviado, pero el día en el que se extravió, se deduce que el niño se encontraba solamente con su hermana de 14 años que con su corta edad y experiencia fue delegada para cuidarlo. Aun así se podría entender a esta situación como un evento único, la trabajadora social decidió que bajo las circunstancias, Rodrigo vive una situación de negligencia. La negligencia se basa en el desinterés ante el cuidado de un niño, por parte de sus padres de manera que se le deja de brindar al niño el bienestar necesario para poder desarrollarse e incluso sobrevivir. (OMS y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y Abandono de los Niños, 2009). La desorganización frente a la custodia después del divorcio, y el hecho de que el padre los dejó en custodia de una tía, muestra el desinterés frente al cuidado de los hijos.

Posteriormente también se encuentra cierto abandono cuando dejan de visitar a Rodrigo. Así como también la madre demostró no tener intención en querer hacerse responsable de los cuidados a su hijo. Pese al interés que el padre ha demostrado en recuperar a su hijo, su consumo desmedido de alcohol no asegura que sea la persona adecuada para el cuidado del mismo. Aun así, ya que muestra interés en recuperar a su hijo, la institución ofrece soluciones y construye un plan junto al padre de Rodrigo, para lograr una reinserción del niño en el hogar junto a él. Estas medidas que toma la institución para que los padres se puedan organizar o recuperar se puede leer desde la propuesta de Dolto de que las soluciones no deben ser tomadas de forma definitiva para que no se instaure una separación definitiva entre el niño y su familia (Dolto F. , 1988).

De esta manera la institución evitaría la posibilidad de que Rodrigo viva mayor tiempo del necesario en el hogar, y pueda regresar a su familia, ya que, como lo establece el Código de la Niñez y Adolescencia (2003) todo niño tiene derecho a convivir en un entorno familiar, es por eso que, en situaciones como las de Rodrigo, en la cual el padre demuestra interés de esforzarse con el fin de tener a su hijo en casa, la institución trabaja junto al familiar con el fin de que el niño regrese con su familia. La UNICEF especifica la necesidad de:

Establecer programas y medidas dirigidas explícitamente a la reunificación de las niñas y los niños con sus familias biológicas o ampliadas, siempre que ello sea posible y adecuado a su interés superior; incluirlos en programas de acogimiento familiar; o incorporarlos en forma definitiva a un medio familiar de conformidad a los estándares del derecho internacional de los derechos humanos (UNICEF, 2014, p. 6).

Sin embargo, pese a los intentos por la trabajadora social del hogar de acogida, los padres de Rodrigo no muestran ningún indicio de querer modificar su comportamiento hacia su hijo, lo que complica la posibilidad de que el niño regrese a vivir con su familia, pues regresaría al mismo ambiente negligente.

Al llegar a la institución Rodrigo se muestra retraído y tranquilo, se va acoplado a la vida institucional, pero al no recibir visitas por parte de los padres, empieza a mostrarse agresivo principalmente con la trabajadora social que es la que da cuenta de esta actitud de Rodrigo al no saber de sus padres.

Su juego durante el dispositivo consistía en dos formas de peleas o de guerra: en la primera forma de jugar que presentaba Rodrigo, él cogía una espada y un escudo y se mostraba como un guerrero que peleaba con otros niños. La segunda forma consistía en hacer pelear dos muñecos distintos, o con los legos construir algo que iba a pelear con algún muñeco o con otra construcción de legos. Estos juegos llevan al planteamiento de la presencia de la agresividad. Para Klein:

Se expresa la agresividad, en el juego de niños, de varias maneras, ya sea directa o indirectamente. A menudo se rompe un juguete o, cuando la criatura es más agresiva, los ataques son hechos con cuchillo o tijeras sobre la mesa o pedazos de madera; se desparrama agua o pintura por todas partes y el cuarto se torna generalmente en un campo de batalla (Klein M. , 1953, p. 8).

La pelea, la guerra eran temas frecuentes en el juego de Rodrigo, lanzar flechas a donde llegue, blandir su espada con la posibilidad de herir al compañero, son muestras de agresividad. Ante esta agresividad solo se puede preguntar: ¿Hacia quién va dirigida? Hacia los padres que lo dejaron en la institución y le visitan cada dos semanas con suerte, hacia la institución por tenerlo encerrado, o quizá hacia los compañeros que si viven con sus padres, o probablemente a todos ellos.

Klein (1948) menciona que los niños intentan dominar las experiencias desagradables mediante su juego. Ya que, como es descrito por Freud (1976 (1920)) el niño puede pasar de actuar pasivamente en un acontecimiento doloroso, a tener una conducta más activa. Viéndolo de esta manera Rodrigo intenta defenderse de su situación dolorosa, ser él el que ataca antes de ser atacado.

Los días en los que jugaba a ser un guerrero, que blandía su espada a veces golpeando y lastimando a sus compañeros de juego, demostraba lo que Winnicott menciona en su escrito sobre la agresión:

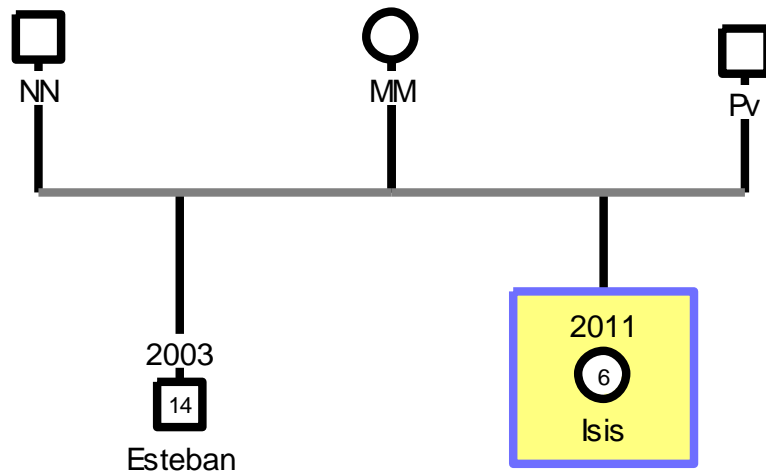
Un niño que pega trompadas o pateo una pelota se siente mejor gracias a eso, en parte porque disfruta golpeando y pateando, y en parte porque inconscientemente siente (falsamente) que ha expulsado lo malo a través de los puños y los pies (Winnicott, 1939, p. 1061).

Al terminar de jugar este juego de la guerra, en la puesta en común él era capaz de decir algo, aunque mínimo, sobre lo jugado, después de haberlo experimentado lo cual daba cuenta de una simbolización secundaria (Roussillon, 2016).

En sus juegos se establece la diferenciación entre personajes buenos y malos, esto puede dar cuenta de una introyección de objetos positivos y negativos, donde se establece una lucha contra los objetos malos internos y externos, y contra las partes malas del sí mismo (Blanda , Amaya Charras, García, Esposito García, & Milán Daniela, 2010). Esta producción de peleas también pone de manifiesto aquello que el niño ha encontrado en su ambiente: las peleas entre sus progenitores, la agresividad que al parecer se vio rodeado en su medio. De manera que, Winnicott “establece una vinculación entre la relación del individuo con la realidad personal interna y su relación con la realidad externa o compartida” (Winnicott, 1942, p. 1020). Este juego refleja detalles de la realidad interna de Rodrigo, es decir no muestra solamente la agresividad dirigida hacia su entorno maltratante sino también sus conflictos internos.

De modo que las peleas también pueden dar cuenta de la introyección de un conflicto entre lo bueno y lo malo en su interior, que aunque la mayoría de veces ganaba lo bueno otras lo malo vencía. Marcelli menciona que “el juego permite evacuar mediante la personificación la *carga de angustia* suscitada por el conflicto intrapsíquico” (Marcelli, 2007, p. 204). de manera que al notar en estos juegos el conflicto se puede vislumbrar la angustia ante un superyó, mencionada por Freud (1989 (1932-36)) que es particular en la etapa de latencia, se advierte esta angustia ante la diferenciación del bien y el mal y como el bien debe ganar sobre el mal, aunque pocas veces no sea posible.

### 3.3.2 Isis y su cuidado maternal hacia los demás



#### Genograma Familiar

Nacida el 27 de febrero de 2011

Ingresa a la institución el 27 de febrero de 2013 a la edad de 2 años. Llega al hogar junto con su hermano mayor, para su protección, debido a que se encontraban deambulando por la calle por el barrio de la Lucha de los Pobres, eran constantemente abandonados por la madre y pasaban por el sector pidiendo dinero para comer, según los moradores del barrio los niños estaban durmiendo en la intemperie. Se realizó una investigación para localizar a la madre y al padre, la investigación sobre la madre no llevó a ningún lado, actualmente se desconocen su domicilio y su actividad laboral.

Respecto al padre se sabe que estuvo detenido por tenencia ilícita de estupefacientes, actualmente se encuentra en libertad, pero en pruebas de laboratorio realizadas para la audiencia dentro del procedimiento legal, se descubre que él es un consumidor crónico de base, cocaína y marihuana. Según las conclusiones de la investigación del el equipo técnico de la institución la madre de Isis siempre fue negligente en el cuidado de sus hijos, ambos padres son consumidores de estupefacientes con vidas desordenadas. Dada la información que obtuvieron y la ausencia de algún referente familiar que se presente o que se le pueda localizar, Isis pasa a encontrarse bajo la figura legal de abandono. (Inf.I)

Esteban de 10 años, hermano de Isis, mencionó que ambos son de Guayaquil pero no sabe cuál es su dirección, habían llegado a Quito un año antes de llegar a la institución, menciona que la madre vende empanadas pero ya no trabaja, vive en la calle y consume drogas. Vivieron durante un tiempo donde una tía, luego arrendaron un cuarto pequeño, los mandaron de ese lugar por falta de pago, por lo que pasaron a vivir en la calle, cubriéndose con plástico durante la noche, algunas veces con la madre que estaba borracha y otras veces solos. Después de un tiempo la madre los dejó y él estuvo pidiendo dinero para comer ambos, dormían en las canchas hasta que un morador del sector los acogió en su casa.

El día que les llevaron al hogar la policía encontró a Esteban con droga que su madre le mando a comprar. Sobre su padre menciona que se suicidó, sobre el padre de Isis sabía que estaba preso pero no sabía cómo se llama, pero lo apodan Perro vago. De los abuelos maternos dijo que el abuelo es alcohólico y la abuela falleció. Una moradora del Barrio la Lucha de los pobres mencionó que la madre es una persona peligrosa y que se juntaba con un grupo de muchachos para consumir alcohol y drogas. Otros residentes mencionaron que el niño es en realidad de padre desconocido. (Inf.I)

En junio del 2014 luego de robar una funda de chifles, Esteban junto con otro niño de 9 años se fugaron. Las autoridades dieron con él en la ciudad de Guayaquil al cuidado de unos familiares por lo que la institución realizó los trámites pertinentes para su egreso. De esta manera Isis se encuentra sola en la casa hogar, y dado a que nadie se ha presentado para reclamar su egreso, ella se encuentra en completo abandono. Ante esto hoy en día ella pasó a ser un caso de adopción (Inf.I).

### **3.3.2.1 Dispositivo grupal<sup>10</sup>**

---

<sup>10</sup> Anexo 6

Categoría	Angustia o conflicto puesto en juego	Simbolización primaria	Simbolización secundaria	Relación con el ambiente	Fantasía/ realidad	Relación con la violencia
Sesión 1 y 2	Inhibición	No presente	No presente	No hay interacción		Posible relación a la negligencia vivida
Sesión 3	Ante el peligro de la pérdida de amor	Presente	No presente	No hay mucha interacción	Fantasía y realidad	No hay relación
Sesión 4		No presente	No presente	Juego grupal	Fantasía y realidad	No hay relación
Sesión 5	Ante el peligro de la pérdida de amor	No presente	No presente	Juego grupal	Fantasía y realidad	Posible relación
Sesión 6	Ante el peligro de la pérdida de amor	Presente	No presente	Juego grupal Actitud pasiva	Fantasía/ realidad	No hay relación
Sesión 7		Presente	No presente	No hay mucha interacción	Realidad	No hay relación
Sesión 8	Ante el peligro de la pérdida de amor	Presente	No presente	Juego grupal	Fantasía/ realidad	No hay relación
Sesión 9	Ante el peligro de la pérdida de amor	Presente	No presente	Interacción con la investigadora		No hay relación
Sesión 10	Ante el peligro de la pérdida de amor	Presente	Presente	Juego grupal	Fantasía/ realidad	No hay relación
Sesión 11		Presente	No presente	Juego grupal	Fantasía/ realidad	No hay relación
Sesión 12	Ante el peligro de la pérdida de amor	Presente	No presente	Poca interacción	Fantasía/ realidad	No hay relación
Sesión 13	Ante el peligro de la pérdida de amor	Presente	Presente	Juego grupal	Fantasía/ realidad	No hay relación
Sesión 14		Presente	Presente	Poca interacción		No hay relación

En las primeras dos sesiones Isis no quiso jugar. Para la tercera sesión Isis pidió que le construya una escuela luego ella cogió las piezas y empezó a construirla, al principio armó las mesas y sillas mencionó que iba a ser una escuela para todos por lo que iba a ser grande, posteriormente las mesas y sillas pasaron a ser escaleras detrás de las

cuales sería la escuela, luego empezó a agregarle más piezas para luego construir una nave. En la cuarta sesión Isis intentó jugar con los bolos pero al notar que la base no permitía que se paren bien, intentó cortarlo, luego intentó buscar una forma de que se pare, al no lograrlo decidió jugar con una de sus compañeras a la doctora curando ponis, aunque ella no fue la que comentó sobre el juego sino su compañera con la que jugó. Al preguntarle a Isis qué le pareció, qué le gustó, sonreía o se reía y al final no decía nada aunque parecía que quería decir algo.

Para la quinta sesión Isis cogió primero una espada que era la que quería otro niño. Se puso a jugar a la guerra con los niños, pero luego al notar el estado de su compañero por no tener la espada, quiso dársela, al final lo pensó bien y le quitó la espada cuando ya le había dado. Luego al entrar al aula, ya que empezó a llover, jugó a la doctora con algunas compañeras y un compañero, él era el doctor y curaba los ponis, las otras niñas jugaban con el resto de muñecas y parte de la cocina. Pero al parecer era un juego en conjunto. Isis nunca relató sobre lo que hizo en el juego.

En la sexta sesión, Isis quería jugar con las niñas que estaban jugando con las muñecas pero no hacía nada por intervenir o jugar con ellas. Luego cogió las cosas de doctora y las niñas le daban las muñecas para que le cure pero no se notaba fluidez en su juego y parecía que era más una observadora. Al preguntarle sobre el juego ella no contestó nada. Una de sus compañeras mencionó que Isis era la doctora que curaba a las muñecas que se habían caído del caballo pero que solo les daba medicinas.

En la séptima sesión, Isis construyó una escuela con ventanas. Para la octava sesión Isis dijo que no construyó nada, una de sus compañeras dijo que ella le había ayudado a hacer un castillo con ventanas. Isis colaboró bastante al guardar, pese a que dijo que no hizo nada se mostró interesada en si voy a llevar los legos otro día.

En la novena sesión, Isis me pidió que le dé construyendo algo, e insistía a que le ayude a construir, no llegó a determinar qué. Tuvo problemas para encontrar las piezas que quería y mencionaba que el resto no le dejaba jugar, en el momento que cogí unas piezas mientras veía jugar a Rodrigo y conversaba con él ella quiso hacer lo mismo, pero me pidió que yo le dé haciendo ya que ella no puede, se insistía que lo intente, que lo que haga tendría que salir como ella desea, pero seguía insistiendo que no podía.

En la décima sesión, Isis con una compañera jugaron con las muñecas y la cocina ya que el resto de niñas no quisieron jugar a eso, mencionó cocinar pollo y también la muñeca se lastimaba y la llevaba a la doctora como también cocinaba para el resto que

estaba jugando a las peleas. Isis dijo que había jugado con la cocina pero ya no menciona qué fue lo que hizo con la cocina.

En la decimoprimer sesión Isis cogió las cosas de la cocina y las muñecas que cabalgaban ponis, una era Elsa y la otra Anna, las muñecas conversaban sobre hacer el desayuno. Luego pusieron todo lo de la cocina en orden y cocinaron para el resto de compañeros que jugaban a la guerra, grito Isis “a comer” a todo pulmón y luego se acercaron y repetían al resto para ir a comer.

Para la decimosegunda sesión Isis quiso jugar con la cocina y ya que estaban usando otros compañeros, estuvo un rato ahí y luego se movió a jugar otra cosa, cogió las muñecas que no estaban usando, también cogió las cosas del doctor y se las dio a un compañero y jugó un rato con él pero no determinó que hizo.

En la penúltima sesión una de sus compañeras ofreció a Isis que la ayude a construir una casa para su tortuga, ella aceptó y se fue a su lado para jugar. Al preguntarle a qué jugó ella dijo que nada y su compañera mencionó que Isis le había ayudado a construir la casa para su tortuga. Y en la última sesión Isis jugó con legos y menciona no haber construido nada.

### 3.3.2.2 Juego individual de Isis

Categoría/ Sesión	Angustia o conflicto puesto en juego	Simbolización primaria	Simbolización secundaria	Relación con el ambiente	Fantasía/ realidad	Relación con la violencia
Sesión 1	La vida institucional	Presente	Presente	Cooperativa	Fantasía/ realidad	No hay relación
Sesión 2	Ante el peligro de la pérdida de amor	Presente	Presente	Al verse interrumpida intento que Gabi pueda jugar otra cosa	Fantasía/ realidad	No hay relación

- 1º sesión

Se le ofreció a Isis la bolsa de juguetes, ella podía coger lo que desee. Ella algo emocionada mencionó que iba a jugar con las cosas de cocina, me pidió que le ayude a buscar, mientras las cogía también cogió todas las muñecas. Primero empezó diciendo que tenía que arreglar la cocina ya que la cocina debe estar ordenada. Al preguntarle qué pasaría si no está ordenada dijo no saber. Separó los platos de las tazas y las ollas. La comida que se come como frutas y verduras y la que se cocina, que mencionó que no se come, al preguntarle sobre por qué no se come mencionó que no sabe.

Ordenó todo alineado, a ambos lados de las ollas colocó un poni. Frente a la cocina colocó las muñecas sentadas. Eran 6 muñecas, a dos las llamó Elsa y Anna y a las otras no quiso nombrar. Al no haber platos para todas las muñecas decidió que debían compartir platos. Luego de que las muñecas comieron huevo decidió que ellas debían cocinar, le dio ollas a cada una. Cambio a las muñecas de lado y la cocina la acercó a ella ya que así evitaría que se quemaran las muñecas. Mientras les servía la comida mencionó que si no comen les pega.

- 2º sesión

Al empezar Isis supo que quería jugar a la cocinita, sacó todo lo que encontró de la cocina y me pidió que le ayude a buscar, iba a pedir comida a un compañero pero se arrepintió diciendo “no, no quiero estoy jugando”. Le costó encontrar las ollas, pensando que yo las había dejado, al encontrarlas se emocionó diciendo “yey, las encontré” cuando cogió algunos de los juguetes me preguntó si eso era todo lo de la cocina, le ofrecí que ella mismo lo descubra, por lo que siguió buscando un poco más. Unos compañeros estaban merodeando por ahí queriendo jugar, por lo que ella les pidió que se vayan. Al poco tiempo llegó Gabriela, una niña de 2 años del hogar, que no quiso irse y se sentó, al estar Gabi tranquila Isis dijo “ahora si voy a jugar”. Le pregunté qué es lo que más disfrutaba de la cocinita y dijo no saber, cogió las ollas y las apiló, y puso una pieza en las asas de la primera olla, luego buscó las tapas de las ollas, y creyó que no estaban todas, pero siguió buscando hasta que las encontró, luego mencionó necesitar una casa.

Colocó en la canasta la comida y apiló otra olla encima del resto y volvió a poner la pieza en las asas, pero esta vez no lo logró por lo que me pidió hacerlo a mí, le pregunté que para que hacía eso y mencionó que “para ordenar”, le pregunté qué pasaba, si no estaba ordenado y no respondió. Gabi quería coger los juguetes que Isis estaba usando, le pedí que los deje ahí, Isis, mientras, ponía los huevos en una olla para poner en la cocina, le decía “huevos ñaña, pero no toques”. Ante esto le ofrecí otros juguetes de la caja a Gabi y ella escogió una muñeca. Génesis apoyó mi decisión de darle otros juguetes diciendo, que limpie la mesa para que no se ensucie al bebé y pidiendo otro bebé uno más pequeño para ella, ya que ella es pequeña y que Gabi quiere que el bebé se siente.

En ese momento Isis se puso a ordenar, y las sentó a las muñecas, Gabriela quería coger algo de la cocina, Isis dijo “deja Gabriela que estoy cocinando”. Mientras seguía ordenando se le salió la pieza de las ollas por lo que intentó ponerle de nuevo, al

no poder hacerlo me pidió que lo haga yo, se volvió a salir por lo que intento ponerle ella. Gabi me pidió en cambio que le ponga la gorra al bebé. Isis seguía arreglando, sacó la comida de la canasta y organizó por colores y lo ponía en la canasta de nuevo en grupos por colores, ayudó a Gabi a ponerle la gorra al bebé dos veces. Puso las tapas encima de un plato y evitaba que Gabi cogiera las cosas, y dijo “ya, ya te hago. Ya me desesperé” Cogió la cocina y se puso a cocinar el huevo y dijo “cada una va a coger con la mano el huevo” siguió pidiéndole que no coja. Volvió a poner la pieza en las ollas ya que luego de que le puse unas dos veces, ella repitió lo que hice al ponerle y lo logro sola.

Luego Isis mencionó querer agua y Gabriela repitió lo mismo, a lo que Isis sirvió un poco de agua para ambas. Siguió cocinando, mientras Gabriela pidió teta para el bebé pero no había. Isis estaba poniendo ollas y tapas en la canasta que era lo que había comprado y se detuvo un rato para hacer que Gabi le ponga bien el gorro al bebé, y le pidió que cocine mientras ella ponía cosas en la canasta y escogía las cosas que eran las que están compradas para seguir poniendo en la canasta. Gabriela mientras cocinaba escogía que huevo si y cual no. Isis seguía poniendo cosas en la canasta como podía porque ya estaba llena, cogió unas carnes y preguntó “esto se compra” al responderle que sí le puso en la canasta, luego dijo no está bien ordenado y sacó todo de la canasta y dijo que iba a ordenarlo bien, que algo le molesta. Mientras hacía eso dijo que no quería jugar más, al preguntarle por qué no quería jugar no respondió. Pero luego mencionó que le molestaba lo de la canasta y luego mencionó que le molestaba lo que se salía de las ollas, aunque antes de decir que era lo que le molestaba decía “esto” y apuntaba. Dijo que quería guardar pero dejaba unas cosas para que Gabi juegue.

### **3.3.2.3 Análisis del caso**

Isis es ingresada en la institución a los dos años de edad, junto con su hermano. Ellos se encontraban viviendo una situación total de negligencia por parte de su madre. Las necesidades, tanto fisiológicas como afectivas, en ambos no estaban cubiertas. Se alimentaban de manera irregular, la madre estaba presente de forma irregular por lo que pasaban grandes periodos de tiempo solos. Indicadores que según la OMS y Sociedad Internacional para la Prevención del Maltrato y Abandono de los niños (2009) describen como desatención o negligencia. Su madre al ser consumidora de estupefacientes, vivía, junto a sus hijos, en la intemperie y muchas veces dejaba a sus hijos solos, sin cuidado ni alimentación. Por las necesidades que tenían los hermanos también se encontraban en situación de mendicidad.

Al ser ingresados a la institución y contar con cuidados básicos, la trabajadora social comenzó la búsqueda de la madre de Isis, el año siguiente de su entrada el hermano de Isis escapó dejándola sola. Al no encontrar a la madre ni a ningún otro familiar que quiera y pueda hacerse responsable de Isis, de ser una niña que fue institucionalizada por negligencia, pasó a ser un caso de abandono. Aun así, al conocer el grado de precariedad en el que vivían estos dos hermanos se podría entender como una situación de abandono físico, al ver que sus necesidades no estaban atendidas casi permanentemente (Moreno Manso, 2002). Dada la realidad de Isis, y con el fin de encontrar una familia para ella, pasa a ser un caso de adopción.

Lastimosamente las personas encargadas del cuidado de Isis en la institución no se encuentran actualmente en la misma, de manera que no fue posible conocer cuál fue el comportamiento de Isis al llegar a la institución.

Pese a haberse mostrado como una niña agradable y dispuesta a realizar actividades durante el mes de observación, Isis no quiere jugar las primeras dos sesiones, lo que demuestra cierta inhibición en el juego. Desde la teoría winnicottiana se señala que fallas ambientales en fases tempranas pueden distorsionar el desarrollo y determinar cierta inhibición en el juego (Luzzi & Bardi, 2009). Y como se sabe en la historia de Isis se encuentra una madre negligente, ante lo cual sus primeros dos años de vida ella vivió privada de un ambiente facilitador que ofrezca los recursos que el niño y la niña necesitan (Winnicott, 1998).

Posteriormente cuando se puso a jugar en las sesiones, sus juegos eran diversos, con los legos mencionaba querer construir escuelas. En cambio, con los juguetes apreciaba mucho el set de doctora con el cual curaba a otros juguetes, así como también la cocina, las muñecas y los ponis que fueron los juguetes más usados por ella. Y el principal rol que ella tuvo durante su juego es el del cuidado. Al jugar con el doctor buscaba curar a los muñecos, con la cocina quería alimentar al resto, el abastecer las necesidades básicas de aquel al que cuidaba.

Klein menciona que “el niño toma la parte del adulto, expresando por lo tanto no sólo su deseo de revertir los papeles, pero también demostrando como él siente que sus padres u otras personas en autoridad se comportan hacia él o debieran comportarse” (Klein M., 1953, p. 8). En su juego Isis se comporta como una madre competente, capaz de dar lo que a ella se le fue negado por su madre.

Uno de los juegos más llamativos de Isis fue en la primera sesión individual, en la cual ella cocina para un gran grupo de muñecas, las sienta en fila y si no avanza la comida les hizo compartir. Todo este escenario daba cuenta de la vida en la institución, con un gran número de niños y niñas, donde comparten lo que hay. De esta forma “encontramos en el juego infantil la repetición de experiencias reales y detalles de la vida diaria, a menudo entretejidas con sus fantasías” (Klein M., 1953, p. 10). Así demuestra que la vida en la institución es lo que tiene internalizado como forma de vida, y es la forma en que ella podría aprender a cuidar de otro mejor que su propia madre.

Se puede ver como el juego de Isis “establece una vinculación entre la relación del individuo con la realidad personal interna y su relación con la realidad externa o compartida” (Winnicott, 1942, p. 1020).

Otro punto a considerar es la forma en la cual buscaba la atención y la ayuda de la investigadora, así como también la apreciación de sus compañeros al siempre acoplarse a los juegos de los demás e intentar complacerlos. Esto demuestra la presencia de una angustia ante el peligro de la pérdida de amor, que, pese a que Freud (1989 (1932-36)) la propone en los primeros años de vida, en Isis se percibe este proceso, ya que no logra suficiente independencia del amor de sus compañeros y hacia la investigadora.

### **3.4.3 Rodrigo, Isis y la simbolización de su jugar**

El dispositivo grupal con dos tipos de materiales usados en distintas sesiones: Legos y juguetes. Al iniciar se disponía para todos los participantes el material que usaban durante 30 a 40 minutos. Al finalizar, luego de guardar el material se pasaba a una puesta en común, en la cual todos los niños y niñas tenían la oportunidad de relatar sobre el juego que realizaron en la sesión. El fin de estructurar el dispositivo de esta manera es expresado por los autores de la Franja T:

Si es mediante la relación con los objetos que se significa y hasta cierto punto se estigmatiza el mundo externo, mediante el contacto y uso de éstos de una manera diferente en un espacio propicio, es posible dar nuevos sentidos a vivencias, representaciones, y demás contenidos del sufrimiento (Castellanos & Trevisi, 2005, p. 5).

De manera que el juego realizado de paso a la simbolización de la angustia. Como se mencionó anteriormente, en el juego el niño y la niña pueden reposicionarse de acuerdo a una situación penosa. (Freud, 1976 (1920)) Empezando principalmente con la

posibilidad de hacer una historia con su producción lúdica. La situación vivida por estos niños y niñas es compleja y muchas veces difícil de representar en la psique de manera que: “Si la realidad psíquica no puede ser capturada inmediatamente, si no puede ser simbolizada de entrada, debe serlo con mediación” (Roussillon, 2016, p. 4). En este caso la mediación ha sido el juego.

En Rodrigo e Isis se notaba la dificultad para poder relatar algo sobre su juego, en las primeras sesiones no participaban en la puesta en común. Posteriormente, empezaban a dar uno que otro comentario como “nada”, hasta llegar a relatar cómo había sido el curso del juego, quien era el equipo de quien y quien había ganado. La puesta en común tenía el fin de inscribir la situación en los niños y las niñas, producir un nivel de simbolización secundaria en su proceso de simbolización, ya que: “La simbolización implica un tiempo de producción representativa primaria que hace posible la apropiación subjetiva previa a su inscripción en la simbolización del Lenguaje” (Roussillon, 2016, p. 1). Aun así, ambos tendían a mencionar sobre su juego mientras jugaban, esto demuestra que este nivel de simbolización secundaria está presente, pero no desarrollada.

Klein (1927) enfatiza el proceso secundario, al mencionar que:

No consideraría terminado ningún análisis de niños, ni siquiera el de niños muy pequeños, a menos de lograr finalmente que se exprese con palabras, hasta el grado de que es capaz el niño, y así de vincularlo con la realidad (Klein M., 1927, p. 12).

Estudios hablan de que ante situaciones de maltrato; la narración y racionamiento de un acontecimiento es ausente, por lo tanto, estos niños son capaces de representar mediante el juego, pero no mediante la palabra (Del Carril, 2011). De manera que, el lograr el relato del niño o de la niña se considera como un progreso en lo que respecta la posibilidad de una apropiación subjetiva de la experiencia.

#### **3.4.4 Rodrigo e Isis en la institución**

Ambos demostraron mayor afinidad al juego grupal que al individual, razón por la cual solo se realizó dos sesiones individuales, ellos no se sentían cómodos jugando solos y buscaban o pedían jugar con alguien más, lo cual se evidencia en que, en una de las sesiones individuales de cada uno, se incluyó a alguien más. En un estudio de maestría las investigadoras dan cuenta de la importancia de la relación de los pares en el juego

diciendo que: “De alguna manera, los compañeros del grupo funcionan como un “sostén” en el cual este niño primero se adhiere, luego se apoya y más adelante opone resistencia y se afirma” (Bardi & Luzzi, 2010, p. 20). De forma que el grupo se muestra como un soporte en el cual apoyarse.

De igual manera al convivir con varios niños y niñas al inicio no hubo mayor interacción al ser todos desconocidos, pero al pasar el tiempo se aceptan reglas generales como “compartir”, esto se demuestra con insistencia en el juego de Isis. En su libro *Vida y Esperanza*, Tenorio (1999) menciona que la vestimenta construye un sentido de propiedad y de intimidad, pero que los centros pierden este sentido al dar cuenta de la forma comunitaria en la que esta se comparte, no cuesta mucho dar cuenta que esto se aplica de igual manera con otras pertenencias comunes, en el caso de este estudio, los niños y niñas compartieron incluso el espacio individual que había sido previsto para su juego.

Pero según las entrevistas realizadas a las cuidadoras los niños y niñas no tienen mucho tiempo para jugar, pese a los amplios espacios verdes con los que cuenta la institución (Sor. LY). Tenorio (1999) indica que las instituciones tienden a dar prioridad a los deberes escolares, las tareas domésticas y a la educación religiosa. De esta manera se deja de lado al juego en su importancia, ya que al asumirla como una actividad de esparcimiento para descansar, se la regula en tiempos reducidos (Tenorio, 1999). Desconociendo la importancia del jugar en los procesos de simbolización.

Para Marcelli (2007) determinantes culturales y sociales influyen en el juego, y Rodrigo e Isis lo demuestran en sus juegos, al ser ambos dirigidos al rol de género, Rodrigo las peleas y la lucha, en cambio Isis al cuidado y la maternidad. Aun así para Isis le es cómodo pasar a jugar a las luchas lo cual da cuenta que, como también lo dice Marcelli (2007), las niñas pasan más fácilmente a jugar juegos considerados típicamente para niños.

## CONCLUSIONES

La violencia se ve representada a través del maltrato grave, que implican acciones sin un fin positivo, en el cual el perpetrador desfoga su agresividad sin considerar el bienestar del otro, perturbando el desarrollo psico-emocional. Según Dupret (2012), no todo castigo físico es maltrato grave, ya que su fin es educativo, aunque inadecuado. Por ende, estos conceptos se diferencian tanto en la intensidad y la finalidad. La razón de esta afirmación se centra en saber diferenciar entre una palmada correctiva a una golpiza que genere daños severos en la víctima, ya que, según la situación, las medidas para la protección del menor deben ser distintas, tomando en cuenta el contexto en el que se genera este castigo y la intencionalidad. Por ello es recomendable tomar en cuenta caso por caso para evaluar y realizar las acciones legales pertinentes.

Para la realización de este trabajo, el planteamiento de partida buscaba responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiestan las formas de simbolización de la angustia en el jugar de los niños institucionalizados?, se entiende jugar como un trabajo de simbolización, el jugar da lugar a la simbolización. En este caso, todo trabajo tiene un producto que es el juego, en el cuál se manifiesta esta simbolización de la angustia. Esto permite dar cuenta del valor del jugar en los niños y las niñas, mediante el juego ellos reflejaban sus fantasías y su realidad. Por su parte, Isis intentaba ser una cuidadora competente, mientras que, Rodrigo mostraba deseos de ser un guerrero fuerte y valiente.

Los casos de negligencia, al tener una madre o padre que decide brindar su cuidado de manera anárquica y que no cubre sus necesidades básicas, enfrentan al niño o a la niña a un peligro de muerte por lo cual la angustia traumática se presume como la forma de angustia presente en estos niños y niñas.

Es posible que el juego de estos dos niños represente diferentes formas de angustia como: a) angustia ante la pérdida de amor (en el caso de Isis); b) angustia ante el superyó (Rodrigo). Ambas formas de angustia pueden tener un origen en la violencia vivida o puede estar relacionada con el desarrollo propio de cada sujeto. Al no poder diferenciar en el juego algún tipo de angustia traumática, se puede suponer que la violencia ya se encontraba simbolizada por la capacidad de jugar demostrada previamente por los niños.

En este estudio, los niños demuestran una dificultad de narrar, lo que da cuenta de la prevalencia de los actos relacionados a las situaciones de violencia vividas. Esto conlleva un empobrecimiento en el proceso de simbolización. En el juego el niño o la niña pueden procesar y simbolizar sus experiencias dolorosas, lo que llevó a la propuesta de este dispositivo. Mediante estas sesiones de juego, los niños pudieron hablar sobre sus juegos. Se relaciona así la posibilidad de producir un sentido del juego con el nivel de simbolización secundario, es decir poder relatar lo producido en el jugar como una historia.

Aunque las instituciones, hoy en día buscan agilizar los procesos para que los niños y niñas acogidos puedan regresar con sus familias tanto nuclear como ampliadas o encontrar familias adoptivas, los procesos judiciales y burocráticos se tornan complicados, haciendo que los niños pasen largos períodos en la institución.

Además, cuando hay dinámicas negligentes en las familias éstas son difíciles de cambiar, tal como se puede apreciar en los casos presentados, ya que las familias se adaptan a que sus hijos estén bajo el cuidado de la institución y no muestran interés en que vuelvan a ser parte de la familia. Es así que desafían el protocolo de las instituciones respecto a la reinserción, puesto que no se encuentran en capacidad de estar presentes, lo que hace necesaria la institucionalización para poder mantener a estos niños y niñas protegidos y cuidados.

En lo que respecta al ambiente, durante el dispositivo, éste tiene gran importancia, debido a que los niños y las niñas crearon su juego adecuándolo al entorno, es decir, la elección del material y el juego será adaptado y distinto en el exterior que en un aula. Como muestra Rodrigo, al jugar en el patio, él se convertía en el guerrero, en el aula los muñecos eran los personajes principales de sus peleas.

## RECOMENDACIONES

Los procesos de evaluación y análisis para definir las situaciones de maltrato deben ser rigurosos para que no se tome la medida de acogimiento si no es estrictamente necesario y la única opción.

Se hace indispensable diferenciar el maltrato que puede ser tratado con dispositivos de psico-educación y acompañamiento, de aquel que requiere una separación del niño o la niña y su familia, por tanto, es necesario desarrollar métodos e instrumentos que faciliten esta evaluación.

Es necesario desarrollar metodologías y estrategias de acompañamiento a estas familias para que los niños y las niñas puedan ser reinsertados en un menor tiempo.

Es conveniente realizar proyectos de prevención que apoyen a las familias para evitar mayor índice de institucionalización

Para que una institución pueda brindar un mejor cuidado no se debe centrar solamente en aspectos escolares, sino también en espacios que permitan a los niños y a las niñas simbolizar, como este pequeño espacio de juego implementado, así como también se puede usar otro tipo de herramientas como los cuentos.

Es recomendable realizar el dispositivo con un grupo homogéneo, es decir que todos los participantes estén en condiciones similares, como por ejemplo todos los que integran el grupo sean niños o niñas institucionalizados, de manera que permita unos resultados más concluyentes respecto a la validez del dispositivo, además de permitir que la mayoría de los niños y niñas acogidos se vean beneficiados de este dispositivo.

Las realizaciones de dispositivos similares deben ser propuestas de mayor duración para mejores resultados.

De este estudio se derivan nuevas preguntas de investigación que permitan realizar otras disertaciones sobre esta temática tales como:

- ¿De qué manera se presenta la angustia ante la violencia?
- ¿Será que al no estar presente significa que existe una naturalización de la violencia? ¿Se tramita la angustia de manera distinta?
- ¿Cómo se manifiesta la angustia realista ante la violencia tomando en cuenta que los cuidadores son quienes atentan con la vida del niño o de la niña?
- ¿La institucionalización conlleva el olvido del individuo frente al grupo?
- La neurosis traumática y cómo se presentan sus síntomas

## BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington/London: American Psychiatric Publishing.
- Bardi, D., & Luzzi, A. (2010). *La psicoterapia psicoanalítica de grupo: estrategia facilitadora de la capacidad lúdica de los niños*. Obtenido de II Congreso Internacional de investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires: [www.aacademica.org](http://www.aacademica.org)
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Blanda, E., Amaya Charras, J., García, S., Esposito García, M., & Milán Daniela. (2010). *Consideraciones teóricas sobre agresión y violencia en relación a los procesos de simbolización*. Obtenido de II Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XVII. : [www.aacademica.org](http://www.aacademica.org)
- Blanda, E., Amaya Charras, J., García, S., Esposito García, M. L., & Daniela, M. (2010). *Consideraciones teóricas sobre agresión y violencia en relación a los procesos de simbolización*. Obtenido de II Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XVII.: [www.aacademica.org](http://www.aacademica.org)
- Castellanos, S., & Trevisi, C. (2005). La franja T: una alternativa de intervención grupal desde la teoría de los fenómenos transicionales. *Pontificia Universidad Javeriana*.
- Chinkes, A. (1997). Sobre el uso del término Dispositivo en psicoanálisis. *Nudos en Psicoanálisis Online*, 14-16.
- Congreso Nacional del Ecuador. (3 de Julio de 2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Obtenido de <http://www.registrocivil.gob.ec/>
- Cyrlunik, B., Héritier, F., Vrignaud, D., & Xanthakou, M. (1995). *Del Incesto*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Defensa de los niños internacional (DNI Sección-Ecuador). (1990). *Prevención y tratamiento del abuso sexual a los niños*. Quito.
- Del Carril, A. (2011). Jacques Lacan y sus analistas de ricota. Acerca de un tratamiento posible con "pibes chorros". *Psyque Navegante N° 95*. Obtenido de [www.psychenavegante.com](http://www.psychenavegante.com)

- Dolto , F. (1987). *En el juego del deseo*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Dolto, F. (1988). *Dialogos en Quebec. Sobre pubertad, adopcion y otros temas psicoanalíticos* . Buenos Aires: Paidós.
- Drouet , M., & Rouyer, M. (1994). *L'enfant violenté. Des mauvais traitements à l'inceste*. Paris: Collection Paidos .
- Dupret, M.-A. (2012). *La violencia intrafamiliar contra niños, niñas y adolescentes ¿Cómo intervenir y cómo prevenir?* Quito: Abya- Ayala.
- Freud , S. (1976 (1900)). La interpretación de los sueños. En S. Freud, *Obras completas Vol IV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976 (1916-17)). 25º conferencia. La angustia. En S. Freud, *Obras completas Volumen XVI* (págs. 357-374). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976 (1920)). Más allá del principio de placer. En S. Freud, *Obras completas Volumen XVIII* (págs. 3-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976 (1926 [1925])). Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud, *Volumen XX* (págs. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1989 (1932-36)). 32ª conferencia. Angustia y vida pulsional. En S. Freud, *Obras completas Volumen XXII* (págs. 75-103). Buenos Aires : Amorrortu.
- Freud, S. (1991 (1915-1916)). 10º conferencia. El simbolismo en el sueño. En S. Freud, *Obras completas. Volumen XV* (págs. 136-153). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992 (1908(1907))). El creador literario y el fantaseo. En F. Sigmund, *Obras completas Volumen ix* (págs. 123-135). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jerusalinsky, A. (2003). *Para entender al niño*. Quito: Abya-Ayala.
- Klein, M. (1926). *Principios Psicológicos del Análisis Infantil*. Obtenido de Psikolibro.
- Klein, M. (1927). *Simposium sobre análisis infantil* . Obtenido de Psikolibro
- Klein, M. (1930). *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo*. Obtenido de Psikolibro
- Klein, M. (Mayo de 1948). *Psicoanálisis de Niños*. Obtenido de Psikolibro.

- Klein, M. (Mayo de 1948). *Psicoanálisis de Niños*. Obtenido de Psikolibro.
- Klein, M. (1953). *La técnica psicoanalítica de juego: su historia y su significado*. Obtenido de Revista Uruguaya de Psicoanálisis: <http://www.apuruguay.org/apurevista>
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (2007). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires : Paidós.
- Luzzi, A., & Bardi, D. (2009). *Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños. Punto de partida para una investigación empírica psicoanalítica*. Obtenido de Facultad de Psicología - UBA, Anuario de investigaciones: <http://www.scielo.org.ar/>
- Marcelli , D. (2007). *Psicopatología del niño*. Barcelona: Masson.
- Moreno Manso, J. (1 de junio de 2002). *Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org>
- Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ODNA). (s.f.). *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en el Ecuador 1990-2011*. Obtenido de <http://www.unicef.org/>
- OMS y Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y abandono de los niños. (2009). *Prevención del maltrato infantil: qué hacer, y cómo obtener evidencias*. Ginebra: Ediciones de la OMS.
- Ortega, J. (11 de Octubre de 2015). Alarma por múltiples abusos sexuales a menores. *El Comercio*.
- Ortega, V., Sierra, J., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar E Subjetividades*, 10-59.
- Real Academia Española . (Octubre de 2014). *Diccionario de la lengua española* . Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Relaf, Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar; Aldeas Infantiles SOS Internacional. (junio de 2010). *Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América latina*. Obtenido de Documento de divulgación latinoamericano. Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria: [www.relaf.org/Documento.pdf](http://www.relaf.org/Documento.pdf)
- Rodolfo, R. (2001). *El niño y el significante: un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.

- Roussillon, R. (2016). "Agoníe, Clivage et Symbolisation" Capítulo XIV "Simbolización Primaria e Identidad". *Mentalización. Revista de psicoanálisis y psicoterapia*, 1-14.
- Russo de Sanchez, A., & Galindo Madero, J. (22 de abril de 2015). *Psicoterapia Infantil. La metáfora como técnica de devolución*. Obtenido de psicología en PDF: <http://pdicologiapdf.blogspot.com>
- Tenorio, R. (1999). *Vida y Esperanza: entre la orfandad y el abandono*. Quito: AH/editorial.
- UNICEF. (Julio de 2009). *Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro*. Obtenido de <http://www.unicef.org/>
- UNICEF. (Septiembre de 2013). *La situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://www.unicef.org/ecuador>
- UNICEF. (2014). *Poner fin al internamiento de niñas y niños menores de tres años en instituciones de protección*. Obtenido de Lamado a la acción: [www.unicef.org](http://www.unicef.org)
- UNICEF. (29 de marzo de 2016). *Comunicado de prensa*. Obtenido de Violencia, el principal desafío para la infancia en Ecuador: [www.unicef.org/ecuador/media\\_32114.html](http://www.unicef.org/ecuador/media_32114.html)
- Winnicott, D. (1939). La Agresión. En D. Winnicott, *Obras completas*. Psikolibro.
- Winnicott, D. (1942). ¿Por qué juegan los niños? En D. Winnicott, *Obras completas* (págs. 1018-1020). Psikolibro.
- Winnicott, D. (1952). La angustia asociada con la inseguridad. En D. Winnicott, *Obras completas* (págs. 289-292). Buenos Aires: Psikolibro.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. (1998). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.

## **ANEXOS**

Con el fin de resguardar la confidencialidad de todos los participantes de la investigación, la investigadora queda a cargo de los documentos escritos producto de la investigación realizada, siendo estos las entrevistas y los consentimientos informados. Estos documentos son: 4 entrevistas transcritas, realizadas a 3 religiosas y a la trabajadora social del hogar y sus consentimientos informados. Para proteger a la identidad de los niños y niñas de la institución, además de mantener la institución en anonimato, los informes que la directora permitió a la investigadora consultar, se mantendrán bajo el resguardo de la institución y la investigadora borró esta información de todo dispositivo tecnológico.

En los anexos se presentará: el formato de consentimiento informado, modelo de la entrevista y su codificación, el diario de observación, tablas de sistematización de los resultados y finalmente ejemplo de los materiales usados.

## Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado



### **PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN**

Estimado/a participante:

La presente investigación forma parte de un proceso de titulación requerido por la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Ecuador para la obtención del título de Psicóloga Clínica. En este marco, el investigador está llevando a cabo una disertación titulada:

#### **LAS FORMAS DE SIMBOLIZACIÓN DE LA ANGUSTIA EN EL JUGAR.**

**Análisis realizado con niños institucionalizados que han sido víctimas de maltrato en la ciudad de Quito, durante el periodo Enero-Julio de 2017.**

La investigación planteada pretende estudiar y analizar la situación diaria de los niños que han sido maltratados e institucionalizados, y cómo estas circunstancias afectan a su psiquismo, para así poder encontrar los beneficios que puede traer el juego a la vida de los niños.

**OBJETIVOS DEL ESTUDIO:** Analizar las formas de simbolización de la angustia en el jugar de los niños institucionalizados a través del dispositivo de juego, para así poder aportar con mayor bienestar en la vida de cada niño.

**PROCEDIMIENTOS:** Se realizará primeramente una observación del juego libre, procediendo a la realización del dispositivo que constará de sesiones de juego grupal, para finalmente evaluar con juegos individuales y entrevistas. Los datos obtenidos serán manejados de manera confidencial por el investigador.

**BENEFICIOS:** Este estudio permitirá que los niños expresen su malestar en el juego.

**RIESGOS:** La participación en el estudio no conlleva ningún riesgo.

**COSTOS:** El participante no debe incurrir en ningún costo.

**CONFIDENCIALIDAD:** Se tratará con suma confidencialidad lo ocurrido en estas sesiones, se utilizara nombres ficticios para todos los participantes, así como también salvaguardando la intimidad de los mismos. De ninguna manera se identificará a los participantes en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio.

**COMUNICACIÓN CON EL INVESTIGADOR:** Para cualquier duda o consulta, usted puede contactarse con las siguientes personas:

Cecilia Vaca: 299700 ext. 1200 — 0996783246

Diana Riofrío: 3265401 — 098 2039497

**DERECHOS DEL PARTICIPANTE:** El participante en la investigación puede retirarse en cualquier momento de la misma, sin tener que dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para él.

Después de haber leído esto, si usted desea participar en la investigación, sírvase llenar con sus datos y firmar el FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO que encontrará a continuación.

Atentamente,

Mtr. Cecilia Vaca

DIRECTORA DE LA INVESTIGACIÓN

Diana Riofrío

INVESTIGADORA

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN'**

Lugar y fecha

Por medio de la presente yo...

Accedo a participar en el protocolo de investigación titulado:

**LAS FORMAS DE SIMBOLIZACIÓN DE LA ANGUSTIA EN EL JUGAR.**  
Análisis realizado con niños institucionalizados que han sido víctimas de maltrato en la ciudad de Quito, durante el periodo Enero-Abril de 2017.

Desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en la Facultad de: PSICOLOGÍA

**El objetivo del estudio es:** Analizar las formas de simbolización de la angustia en el jugar de los niños institucionalizados a través del dispositivo de juego.

**Se me ha explicado que mi participación consistirá en:**

- Formar parte de una entrevista que tiene por objeto recolectar información sobre los niños que se encuentran en el hogar y la dinámica en la que viven.
- Permitir el acceso a información, fichas, historias sobre la situación de los niños.
- Permitir la participación de los niños en el dispositivo

**Declaro que se me ha informado ampliamente sobre:**

Objetivos del estudio, criterios de selección, características y metodologías del estudio, confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

El Investigador Responsable se ha comprometido a darme información oportuna y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Entiendo que conservo el derecho a no participar del estudio y/o retirarme en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que ello me afecte en nada.

El Investigador responsable me ha dado seguridades de que no me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio y de que los datos relacionados serán manejados en forma confidencial. También se ha comprometido a proporcionarme la información actualizada que se obtenga del estudio.

**Diana Riofrío**

**Nombre y firma del participante**

**Investigador Responsable**

Números telefónicos a los cuales se puede comunicar en caso de dudas y preguntas relacionadas con el estudio:

**3265401 / 098 2039497**

<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN'</b>	
<b>Lugar y fecha</b>	
Por medio de la presente yo...	
<b>Accedo a participar en el protocolo de investigación titulado:</b> <p style="text-align: center;"><b>LAS FORMAS DE SIMBOLIZACIÓN DE LA ANGUSTIA EN EL JUGAR.</b>  <b>Análisis realizado con niños institucionalizados que han sido víctimas de maltrato en la ciudad de Quito, durante el periodo Enero-Abril de 2017.</b></p>	
<b>Desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en la Facultad de:</b> PSICOLOGÍA	
<b>El objetivo del estudio es:</b> Analizar las formas de simbolización de la angustia en el jugar de los niños institucionalizados a través del dispositivo de juego.	
<b>Se me ha explicado que mi participación consistirá en</b>	Formar parte de una entrevista que tiene por objeto recolectar información sobre los niños que se encuentran en el hogar y la dinámica en la que viven.
<b>Declaro que se me ha informado ampliamente sobre (ver anexo) :</b>	
Objetivos del estudio, criterios de selección, características y metodologías del estudio, confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.	
<p>El Investigador Responsable se ha comprometido a darme información oportuna y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.</p> <p>Entiendo que conservo el derecho a no participar del estudio y/o retirarme en cualquier momento en que lo considere conveniente, sin que ello me afecte en nada.</p> <p>El Investigador Responsable me ha dado seguridades de que no me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio y de que los datos relacionados serán manejados en forma confidencial. También se ha comprometido a proporcionarme la información actualizada que se obtenga del estudio.</p>	
<b>Nombre y firma del participante</b>	<b>Diana Riofrío</b>  <b>Investigador Responsable</b>
Números telefónicos a los cuales se puede comunicar en caso de dudas y preguntas relacionadas con el estudio:	
<b>3265401 / 098 2039497</b>	

## **Anexo 2. Guion de entrevista**

1. ¿Cómo se vinculó al trabajo con niños en esta institución?
2. ¿Qué sería lo que más aprecia y lo más difícil de este trabajo?
3. ¿Cómo cree ed. que les afecta la institucionalización a los niños?
4. ¿Qué puede decir sobre como los niños manifiestan la realidad de la que vienen y los efectos de la institucionalización?
5. ¿Ha notado Ud. alguna manifestación de angustia en los niños y qué hacen en la institución cuando un niño se muestra angustiado o con otros síntomas?
6. ¿Qué piensa Ud. acerca de los juegos que realizan los niños?
7. ¿Los momentos en los cuáles los niños juegan ha notado algo que le preocupe, que no le haya agradado o que le haya llevado a intervenir?
8. ¿Ha notado si en los momentos del juego los niños cambian de actitud? ¿Ha notado si hay alguna diferencia del estado de los niños antes y después de jugar?
9. ¿Cómo cree usted que la situación de los niños podría mejorar?
10. Tiene alguna sugerencia respecto a lo que hemos hablado...

### Anexo 3. Codificación de entrevistas

Tabla de entrevistas		
Fecha	Cargo	Código
22/02/2017	Directora temporal	(Sor.LY)
22/03/2017	Trabajadora social	(Lic.MT)
22/03/2017	Hermana	(Sor.MC)
18/04/2017	Directora	(Sor.LC)
Revisión de informes		
Informes sobre Rodrigo		(Inf.R)
Informes sobre Isis		(Inf.I)

## Anexo 4. Diario de observación

A continuación se presentan unas tablas en las que es posible ubicar de acuerdo a su fecha la temática principal del juego realizado por los niños, así como los materiales que utilizó.

- **Isis**

Juego libre		
Fecha	Juego	Observaciones
18/01/2017	No jugo	Se sentó junto a visitas
23/01/2017	Cogidas / animal que comía	Yo fui la base para ella
25/01/2017	Escondidas/lobo/cogidas	Ella era lobo/yo fui escudo
01/02/2017	Carro	Le empujaban
15/02/2017	Columpio con manguera	Escalera china, creado por otro niño de la casa
17/02/2017	No jugo	No acabo la colación
24/02/2017	Todos jugaron con carioca	Carnaval

Dispositivo grupal			
Fecha	Juego	Observaciones	Material
03/03/2017	No quiso jugar	Visitas	Pelota
06/03/2017	No quiso jugar	Previa frustración	Legos
08/03/2017	Escuela, escaleras, nave		Legos
13/03/2017	Bolos, doctora de ponis	Caro hablo de la doctora/ risas , sonrisas	Juguetes
15/03/2017	Guerra, doctora	No menciono su rol en el juego con el resto	Juguetes
17/03/2017	Doctora	Sonia menciono que fue lo que Isis hacia	Juguetes
20/03/2017	Escuela		Legos
22/03/2017	Castillo con ventanas	Nada/Tina dijo que les ayudo a hacerlo	Legos
24/03/2017	Recogió piezas/ corona	Pide mi ayuda ya que menciona que no puede	Legos
27/03/2017	Cocina/muñecas	Vi que cocino para el resto/muñecas se lastimaban	Juguetes
29/03/2017	Cocina/muñecas	Menciono lo que jugo	Juguetes
31/03/2017	Cocina/muñecas/doctor	No especifico una historia o que hizo en ninguno de los juegos	Juguetes

- **Rodrigo**

Juego libre		
Fecha	Juego	Observaciones
18/01/2017	Arrastró un camión	Tuvieron que decirle que juegue
23/01/2017	Saltar abrazar	Conmigo/ "te rompo las gafas"
25/01/2017	Escondidas/lobo/cogidas	Yo fui escudo
01/02/2017	Conto una historia sobre mi	No jugo,
15/02/2017	Columpio con manguera	Sor lo llamo, no jugo más
17/02/2017	Futbol	Se peleó. Pellizcó a otro niño
24/02/2017	Todos jugaron con carioca	Carnaval

Dispositivo grupal			
Fecha	Juego	Observaciones	Material
03/03/2017	Futbol	No menciono nada sobre el juego	Pelota
06/03/2017	Bumblebee, goku contra malo	El bueno que construyo era mucho más grande	Legos
08/03/2017	Unio piezas	No menciono que construyó	Legos
13/03/2017	Guerra, Spiderman y robot contra robot	Jugo brusco con los otros niños, cambio de juego	Juguetes
15/03/2017	Spiderman vs superman	Pelean ya que no son amigos/ ambos buenos	Juguetes
17/03/2017	Guerra	El resto de los niños hablaron de este juego	Juguetes
20/03/2017	No menciono lo que construyo	Parecía nave	Legos
22/03/2017	Barcos que peleaban	No menciono mas	Legos
24/03/2017	Un bueno que vencía a varios malos	Los conto mientras peleaban	Legos
27/03/2017	Guerra con la pistola	Menciono con quien jugaba y a quien disparo	Juguetes
29/03/2017	Guerra con la espada	Hicieron equipos y cogieron otras cosas como bombas	Juguetes
31/03/2017	Guerra con arco		Juguetes

## Anexo 5. Tabla de sistematización de la observación en el dispositivo grupal: Rodrigo

Sesión	Rodrigo	Articulación teórica clínica
1	<p>Jugaron fútbol por lo que intentaron armar equipos. Los equipos fueron un poco difusos no se entendía quién estaba con quién. Los niños perseguían la pelota si la alcanzaban la pateaban. No sé distinguía que estuvieran siguiendo algún tipo de reglas o las establecidas para el fútbol más bien sólo seguían lo que querían hacer correr y patear la pelota siguiéndola, no se distinguía algún tipo de formación de equipos y algunas veces alguno de los niños cogía la pelota con las manos. En un momento intentaron formar los equipos no eran parejos más bien eran niñas con dos niños más contra los otros niños en este momento ya establecieron un poco la idea de gol y la posibilidad de que un equipo gane. Al preguntarle a Rodrigo que le pareció el juego no respondió</p>	<p>Pese a ser este un juego muy apreciado por Rodrigo le es difícil pasar de la experiencia a palabras, es decir pasarla a simbolización secundaria (Roussillon, 2016)</p>
2	<p>Rodrigo no quería jugar con los Legos ya que estaba jugando con un robot era un Transformer que se convertía en carro, ese robot era el malo. Luego se dio cuenta que podía construir al bueno con las piezas, luego de construir a Bumblebee los hizo pelear El bueno construido era mucho más grande que el robot malo nunca llega definir que</p>	<p>Intenta construir figuras que representen un personaje que es el bueno. Para que peleen contra</p> <p>Se muestra reacio a hablar de lo que juega o lo que hace. Ninguno de estos juegos pasaron a una simbolización secundaria (Roussillon, 2016)</p>

	<p>alguno de los dos ganaba por lo que construyó un Goku y un vegeta y empezaron a pelear con Optimus Prime también construyó armas para Optimus Prime. Rodrigo no expresó nada de él porque le gustó</p>	<p>Para Marcelli (2007) determinantes culturales y sociales influyen en el juego, por lo que los niños en general prefieren jugar a luchar</p> <p>Introyección de objetos buenos y malos, se establece una lucha contra los objetos malos internos y externo, y contra las partes malas del sí mismo (Blanda , Amaya Charras, García , Esposito García, &amp; Milán Daniela, Consideraciones teóricas sobre agresión y violencia en relación a los procesos de simbolización, 2010)</p>
3	<p>Rodrigo solamente colocó las piezas sin construir nada en específico. Pero aparentemente el jugar con los Legos fuera del aula llevó a tener mucho más conflicto entre los niños. Rodrigo se mostró menos dispuesto a construir algo que el día lunes, pero también necesito de un muñeco aparte para iniciar su juego, era parecido a un pikachu</p>	
4	<p>Rodrigo en cambio empezó a jugar con una de las espadas y todos los niños jugaron entre ellos a la guerra. Aunque mencionaron que Rodrigo golpea un poco más fuerte, cuando Sor M. regañó a Rodrigo por su juego brusco, ante esto, Rodrigo dejó de jugar y cogió el SpiderMan y los dos robots y se puso a jugar con el uno malo y otros dos buenos las demás niños le insistían a que juegue con ellos. Rodrigo mencionó mucho sobre el juego que compartió con el resto de niños antes que hablar sobre ese en el que jugó sólo.</p>	<p>Este juego de guerra donde Rodrigo y sus compañeros establecen lazos sociales a ser un juego en conjunto, pero además puede expresar su agresividad. (Winnicott, ¿Por qué juegan los niños?, 1942)</p> <p>Para Marcelli (2007) determinantes culturales y sociales influyen en el juego, por lo que los niños en general prefieren jugar a luchar.</p> <p>Un niño que pega trompadas o pateo la pelota se siente mejor, ya que además de disfrutar el juego siente que así expulsa lo malo (Winnicott, ¿Por qué juegan los niños?, 1942)</p>

		Este juego le permitió empezar la simbolización secundaria ya que puede decir algo del juego un tiempo después de haberlo experimentado (Roussillon, 2016)
5	Rodrigo no jugó a las guerras con el resto, más bien cogió a Superman al hombre araña y los hacía pelear. Al preguntarle por qué razón se pelean respondió que ya que no son amigos y son enemigos pero ambos son buenos.	No existe un malo en esta pelea, ambos muñecos que pelean son buenos, solo no se llevan.
6	Rodrigo hoy jugó a las guerras, esta vez los niños hicieron bandos aunque no tenían claro cuál iba con cuál ya que a veces disparaban y al que disparaban decía que él era su amigo. Corrían de un lado al otro disparándose y blandiendo las espadas.	Para Marcelli (2007) determinantes culturales y sociales influyen en el juego, por lo que los niños en general prefieren jugar a luchar  Un niño que pega trompadas o patea la pelota se siente mejor, ya que además de disfrutar el juego siente que así expulsa lo malo (Winnicott, ¿Por qué juegan los niños?, 1942)
7	Rodrigo construyó lo que parecía unas naves, y no llegó a decir que era lo que construyó	No puedo decir algo sobre este juego.
8	Rodrigo hizo unos barcos y los hacía pelear, uno era el bueno y el otro el malo.	Clasifica a sus creaciones como buena y mala  Introyección de objetos buenos y malos, se establece una lucha contra los objetos malos internos y externo, y contra las partes malas del sí mismo (Blanda , Amaya Charras, García ,

		Esposito García, & Milán Daniela, Consideraciones teóricas sobre agresión y violencia en relación a los procesos de simbolización, 2010)
9	Rodrigo hizo una figura simple sin muchas piezas qué decía era el bueno con una pieza que decía policía y varias pistolas colocó las pistolas de forma de forma muy peculiar, luego iba construyendo un malo con quién el bueno podría pelear y al final vencía a todos los malos uno por uno.	En esta sesión determino que el bueno ganaba.  Introyección de objetos buenos y malos, se establece una lucha contra los objetos malos internos y externo, y contra las partes malas del sí mismo (Blanda , Amaya Charras, García , Esposito García, & Milán Daniela, Consideraciones teóricas sobre agresión y violencia en relación a los procesos de simbolización, 2010)
10	Rodrigo corría de un lado al otro disparando haciendo sonidos de pelea al preguntarles al final que habían hecho Rodrigo mencionó que jugó junto a uno de sus compañeros y había disparado al resto	Un niño que pega trompadas o patear la pelota se siente mejor, ya que además de disfrutar el juego siente que así expulsa lo malo (Winnicott, ¿Por qué juegan los niños?, 1942)  Este juego paso a una simbolización secundaria ya que pudo decir algo del juego tiempo después de haber ocurrido (Roussillon, 2016)
11	Rodrigo cogió una de las espadas y el escudo y corría de un lado al otro dando golpes y simulando sonidos como si atacara a alguien, intentaba ser más cuidadoso con los	Este juego en conjunto pasa a ser más complejo, al tener 2 equipos diferenciados, tienen reglas más establecidas, y también muestra la posibilidad de Rodrigo de jugar

	<p>compañeros. Hicieron 2 equipos, posteriormente mencionaron que un equipo jugaba a los avengers y el otro otra cosa, como si no hubieran llegado a un acuerdo o no estuvieran jugando juntos. Cogían pelotas u otros juguetes para simular bombas. El equipo de Rodrigo tenía una especie de base donde se escondía y ponían los juguetes.</p>	<p>grupalmente.</p> <p>Para Marcelli (2007) determinantes culturales y sociales influyen en el juego, por lo que los niños en general prefieren jugar a luchar</p> <p>Un niño que pega trompadas o patear la pelota se siente mejor, ya que además de disfrutar el juego siente que así expulsa lo malo (Winnicott, ¿Por qué juegan los niños?, 1942)</p>
12	<p>Rodrigo cogió las espadas y el arco y flecha quiso jugar con uno de sus compañeros, pero él no quería compartir lo que él lo que había cogido, Rodrigo no hizo mucho problema sobre esto, pero golpeó con una de las flechas y mencionó que fue un accidente. Después de que le hablaron empezó apuntar a lugares donde no podía lastimar a alguien, posteriormente mencionó haber jugado a la guerra</p>	<p>Para Marcelli (2007) determinantes culturales y sociales influyen en el juego, por lo que los niños en general prefieren jugar a luchar</p> <p>Este juego paso a una simbolización secundaria ya que pudo decir algo del juego tiempo después de haber ocurrido (Roussillon, 2016)</p> <p>Un niño que pega trompadas o patear la pelota se siente mejor, ya que además de disfrutar el juego siente que así expulsa lo malo (Winnicott, ¿Por qué juegan los niños?, 1942)</p>
13	<p>Rodrigo con 2 piezas le puso pistolas y los hizo pelear. Luego mencionó que había jugado a la guerra y que al</p>	<p>El bueno perdió pero al final ganó.</p>

	<p>principio el Bueno había muerto pero luego había ganado</p>	<p>Introyección de objetos buenos y malos, se establece una lucha contra los objetos malos internos y externo, y contra las partes malas del sí mismo (Blanda , Amaya Charras, García , Esposito García, &amp; Milán Daniela, Consideraciones teóricas sobre agresión y violencia en relación a los procesos de simbolización, 2010)</p>
14	<p>Rodrigo cogió una de las espadas, revoloteaba de un lado al otro hasta que se sentó a jugar con los superhéroes, haciéndolos pelear y cuando uno ganaba se besaba con una de las muñecas.</p>	

## Anexo 6. Tabla de sistematización de observación en dispositivo grupal: Isis

Sesión	Isis	Articulación teórica clínica
1	Isis no quiso jugar al acercarme a ella le pregunté la razón por la que no jugaba y sólo respondió moviendo la cabeza negativamente. Al preguntar a Isis la razón por la cual no quiso jugar sólo sonrió y no respondió una de las niñas quiso responder por ella dando su razón de que el juego es brusco a lo cual Isis tampoco respondió si estaba de acuerdo con ella o no.	Muestra cierta inhibición en el juego en las dos primeras sesiones en las que se niega a jugar. Fallas ambientales en fases tempranas pueden distorsionar el desarrollo y determinar cierta inhibición en el juego. (Luzzi & Bardi, 2009)
2	Isis no quiso jugar.	
3	Isis me pidió que le construya una escuela luego ella cogió las piezas y empezó a construirla, al principio armó las mesas y sillas mencionó que iba a ser una escuela para todos por lo que iba a ser muy grande, posteriormente las mesas y sillas pasaron a ser escaleras detrás de las cuales sería la escuela, luego empezó a agregarle más piezas para luego construir una nave.	Pide ayuda para jugar, pero igual construye sin ayuda y va creando distintas cosas.  Angustia ante el peligro del a perdida de amor (Freud, 32 <sup>a</sup> conferencia. Angusia y vida pulsional, 1989 (1932-36))
4	Isis intentó jugar con los bolos pero al notar que la base no permitía que se paren bien intentó cortarlo luego intentó buscar una forma de que se pare al no lograrlo decidió jugar con una de sus compañeras a la doctora curando ponis, aunque ella no fue la que comentó sobre el juego sino su	Le es difícil pasar de la experiencia a palabras, es decir pasarla a simbolización secundaria (Roussillon, 2016)

	<p>compañera con la que jugó. Al preguntarle a Isis que le pareció qué le gustó sonreír o se reía y al final no decía nada aunque parecía que quería decir algo.</p>	
5	<p>Isis cogió primero una espada que era la que quería otro niño. Se puso a jugar a la guerra con los niños, pero luego al notar el estado de su compañero por no tener la espada, quiso dársela, al final lo pensó bien y le quito la espada cuando ya le había dado. Luego al entrar al aula, ya que empezó a llover, jugo a la doctora con algunas compañeras y un compañero, él era el doctor y curaba los ponis las otras niñas jugaban con el resto de muñecas y parte de la cocina. Pero al parecer era un juego en conjunto. Isis nunca dijo que fue lo que hizo o cual fue su rol en el juego.</p>	<p>Se acopla al juego de los compañeros antes de proponer uno distinto.</p> <p>Fallas ambientales en fases tempranas pueden distorsionar el desarrollo y determinar cierta inhibición en el juego. (Luzzi &amp; Bardi, 2009)</p> <p>Le es difícil pasar de la experiencia a palabras, es decir pasarla a simbolización secundaria (Roussillon, 2016)</p> <p>Angustia ante el peligro del a perdida de amor (Freud, 32<sup>a</sup> conferencia. Angusia y vida pulsional, 1989 (1932-36))</p>
6	<p>Isis quería jugar con las niñas que estaban jugando con las muñecas pero estaba sentada muy cerca de mis piernas. Luego cogió las cosas de doctora y las niñas le daban las muñecas para que le cure pero no se notaba fluidez en su juego y parecía que era más una observadora. Al preguntarle sobre el juego ella no contento nada. Una de sus compañeras mencionó que Isis era la doctora que curaba a las muñecas que se habían caído del caballo pero que</p>	

	solo les daba medicinas.	
7	Isis construyó una escuela con ventanas aunque solo puso piezas una al lado de otra.	Su construcción no es compleja pero puede imaginar que es lo que menciona.
8	Isis dijo que no construyó nada, una de sus compañeras dijo que ella le había ayudado a hacer un castillo con ventanas. Isis colaboro bastante al guardar, pese a que dijo que no hizo nada se mostró interesada en si voy a llevar los legos otro día	Pese a que menciona no haber jugado a nada, se muestra interesada en jugar para la próxima.
9	Isis me pidió que le dé construyendo algo, e insistía a que le ayude a construir no llegó a determinar qué. Tuvo problemas para encontrar las piezas que quería y mencionaba que el resto no le dejaba jugar en el momento que cogí unas piezas mientras veía jugar a Rodrigo y conversaba con él ella quiso hacer lo mismo pero me pidió que yo le dé haciendo ya que ella no puede se insistía que a que lo intente que lo que haga tendría que salir como ella desea pero seguía insistiendo que no podía	Pide ayuda para jugar, aun así no sabía que construir.  Busca tener la atención de la investigadora.  Angustia ante el peligro del a perdida de amor (Freud, 32 <sup>a</sup> conferencia. Angusia y vida pulsional, 1989 (1932-36))
10	Isis con una compañera jugaron con las muñecas y la cocina ya que el resto de niñas no quisieron jugar a eso, mencionó cocinar pollo y también en la muñeca se lastimaba y la llevaba la doctora como también cocinaba para el resto que estaba jugando a las peleas. Isis dijo que había jugado con la cocina	Menciona con que jugó pero no que hizo con el juguete.  Fallas ambientales en fases tempranas pueden distorsionar el desarrollo y determinar cierta inhibición en el juego. (Luzzi & Bardi, 2009)

	pero ya no menciona qué fue lo que jugó	Angustia ante el peligro del a perdida de amor (Freud, 32 <sup>a</sup> conferencia. Angusia y vida pulsional, 1989 (1932-36))
11	<p>Isis cogió las cosas de la cocina y las muñecas que cabalgaban ponis, una era Elsa y la otra Anna, las muñecas conversaban sobre hacer el desayuno. Luego pusieron todo lo de la cocina en orden y cocinaron para el resto de compañeros que jugaban a la guerra, grito Isis “a comer” a todo pulmón y luego se acercaron y repetían al resto para ir a comer</p>	<p>Para Marcelli (2007) determinantes culturales y sociales influyen en el juego Cocina para sus compañeros.</p> <p>Este juego parece ser construido en diálogo con la compañera, antes que ser propuesto por una de ellas y aceptado por la otra.</p>
12	<p>Isis quiso jugar con la cocina y ya que estaban usando otros compañeros, estuvo un rato ahí y luego se movió a jugar otra cosa, cogió las muñecas que no estaban usando también cogió las cosas del doctor y se las dio a un compañero y jugo un rato con él pero no determinó que hizo</p>	<p>No encuentra a que jugar, y cuando se desocupa lo que le interesaba se la da a otro compañero.</p> <p>Fallas ambientales en fases tempranas pueden distorsionar el desarrollo y determinar cierta inhibición en el juego. (Luzzi &amp; Bardi, 2009)</p> <p>Angustia ante el peligro del a perdida de amor (Freud, 32<sup>a</sup> conferencia. Angusia y vida pulsional, 1989 (1932-36))</p>
13	<p>Una de sus compañeras ofreció a Isis que la ayude a construir una casa para su tortuga ella aceptó y se fue a su lado para jugar. Al preguntarle que jugó ella dijo que nada y su compañera</p>	<p>Ayuda a la compañera a lo que quiere construir.</p> <p>Isis cuando llega a decir algo dice “nada”</p> <p>Fallas ambientales en fases</p>

	<p>mencionó que Isis le había ayudado a construir la casa para su tortuga.</p>	<p>tempranas pueden distorsionar el desarrollo y determinar cierta inhibición en el juego. (Luzzi &amp; Bardi, 2009)</p> <p>Angustia ante el peligro del a perdida de amor (Freud, 32<sup>a</sup> conferencia. Angusia y vida pulsional, 1989 (1932-36))</p>
14	<p>Isis con un compañero cogieron los legos. Isis menciona no haber construido nada.</p>	<p>Isis cuando llega a decir algo dice "nada"</p> <p>Fallas ambientales en fases tempranas pueden distorsionar el desarrollo y determinar cierta inhibición en el juego. (Luzzi &amp; Bardi, 2009)</p>

**Anexo 7. Ejemplo de Materiales utilizados en las dos modalidades del dispositivo**

